

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Beatriz Oliveira Pereira
Kristina Henry Collins
Cloves Antonio de Amissis Amorim
COORD.

BULLYING. IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

O QUE SABEMOS A RESPEITO
DA SOBREDOTAÇÃO?

iu

Esta obra escrita em três línguas por trinta e três especialistas de cinco países de dois continentes congrega um conjunto de reflexões e dados de investigação sobre uma temática inédita no domínio das altas habilidades: o *bullying* escolar de que muitos dos estudantes sobredotados e talentosos são alvo pelos seus colegas e professores. As organizadoras oferecem a técnicos, educadores e apaixonados pela busca incessante do conhecimento vários motes para a mudança de comportamentos, atitudes e políticas sobre um tema tão premente quanto preocupante. A sua leitura não deixará o leitor indiferente e certamente que contribuirá para minorar o flagelo que é o *bullying*.



SÉRIE

PESSOAS E CONTEXTOS

PSICOLOGIA
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO SOCIAL

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

Email: imprensa@uc.pt

URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc

Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

DESIGN

Carlos Costa

EXECUÇÃO GRÁFICA

KDP - Kindle Direct Publishing

ISBN

978-989-26-2085-5

ISBN DIGITAL

978-989-26-2086-2

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2086-2>

© JANEIRO 2022, Imprensa da Universidade de Coimbra.

Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Beatriz Oliveira Pereira
Kristina Henry Collins
Cloves Antonio de Amissis Amorim
COORD.

BULLYING. IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

**O QUE SABEMOS A RESPEITO
DA SOBREDOTAÇÃO?**

(Página deixada propositadamente em branco.)

SUMÁRIO

Foreword	9
Prefácio.....	13
Agradecimentos	17
Introdução.....	19

PRIMEIRA PARTE: BULLYING E SOBREDOTAÇÃO

1. When the teacher is the bully: it can be real, and the scars last forever	33
---	-----------

Joanna Haase.

2. Altas capacidades y acoso escolar: un reto pendiente en la escuela	59
--	-----------

Joaquín González-Cabrera, Javier Tourón e Juan Manuel Machimbarrena.

3. Impactos do bullying na educação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD)	87
---	-----------

Fernanda Hellen Ribeiro Piske.

4. Características de superdotação e a vulnerabilidade ao bullying	111
---	------------

Renata Rodrigues Maia-Pinto.

5. Os superdotados e o bullying: o papel da escola	137
---	------------

Marcília de Morais Dalosto.

6. Práticas pedagógicas para a prevenção do bullying em estudantes com e sem AH/SD..... 163

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Aletéia Cristina Bergamin e Ana Paula de Oliveira.

7. Bullying e Superdotação: Intervenções e Práticas preventivas na Escola..... 187

Juliana Célia de Oliveira e Fernanda Hellen Ribeiro Piske.

SEGUNDA PARTE: BULLYING E DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS.

8. Bullying: claves para su detección, prevención e intervención psicoeducativa..... 211

Rosario Del Rey e Esperanza Espino.

9. Bullying no contexto escolar: memórias dos participantes sobre a sua infância..... 233

Amália Rebolo, Marcelo Melim e Beatriz Oliveira Pereira.

10. A licenciatura em Pedagogia e os desafios da formação do professor frente ao bullying escolar..... 259

Carmen Lúcia Dias, Guilherme de Oliveira Lima Carapeba, Célia dos Santos Silva e Fernanda Hellen Ribeiro Piske.

11. O Bullying na perspectiva da Psicologia Cultural: descontinuidade no curso de vida e uso de recursos para superação 285

Marilena Ristum, Andréa Sandoval Padovani e Delma Barros Filho.

12. <i>Bullying</i>: legislação, políticas públicas, currículo, formação de professores e convivência – em busca da superação	313
Cloves Antonio de Amissis Amorim, Carla Regina Françaia, Joaquim Francisco Dias Setin e Rafael Modolo Maciel.	
13. Caracterización del acoso escolar en Guadalajara, un análisis de las diferencias por género	341
Mercedes Gabriela Orozco Solis, Héctor Rubén Bravo Andrade, Norma Alicia Ruvalcaba Romero e Edgardo Gutiérrez Rivas.	
14. O Bullying nas Escolas à Luz da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner	365
Marielly Rodrigues Mandira e Tania Stoltz.	
BIOGRAFIAS DOS AUTORES	389

FOREWORD

Bullying in school is a topic with a long history and an international spread. The English term *bullying* refers to intentional hurting of someone else, typically sustained or repeated, and typically done by someone who is physically or psychologically more powerful, or in a situation where the target cannot easily defend him – or herself. The concept is recognized across the globe. In Portuguese the term *provocação* and in Spain terms such as *abuso* are somewhat similar to *bullying*, although nowadays the word *bullying* may be used in these countries, and other countries such as Brazil, and Italy, quite commonly. In Japan, the term used as most equivalent is *ijime*.

Bullying is an abuse of power relationships, and has probably existed from the start of organised schooling. Of course, bullying can happen in many contexts – the home (where it is often called *abuse*), the workplace, prisons, the armed forces, care homes – generally, in contexts where it is difficult for someone targeted to escape or move out of the situation (Monks & Coyne, 2011). However the longest and most intense tradition of research and social action has been on school bullying. Perhaps this is because children are, by virtue of their age, more vulnerable than adults, and it is seen as an issue of human rights and protection. Indeed, as human rights have come to be asserted more vigorously in recent decades (for example the United Nations Convention in 1991), so research efforts and practical actions on school bullying have developed.

The first scientific publication on bullying dates back to 1897, but systematic research and action only really began in the 1970s, and picked up slowly through the 1980s and 1990s. However by the end of the twentieth century, and through the first two decades of this century, the amount of research and effort on the topic has increased tremendously (Smith, 2018). Also, while early studies were concentrated in Scandinavia in the west and Japan in the east, this century has seen efforts across most countries in Europe, North America, South America, Asia and Australasia. It has become a truly international endeavour (UNESCO, 2019).

Much of the early research was concerned with documenting the nature and prevalence of school bullying. We know that besides the obvious physical and verbal kinds of bullying – hitting, damaging belongings, hurtful verbal abuse –it can also be relational – damaging someone’s social position through spreading nasty rumours, or social exclusion. In this century particularly we have also seen the rise of cyberbullying, through smart phones and social networking sites on the internet. We know that certain children and young people are more at risk of being victimised – for example, those with disabilities. We know that the perpetrators of bullying may be doing so for various motives, including showing their power to others in the peer group. We know too, that the consequences of bullying going unchecked can be severe, for all involved including bystanders. But the adverse effects can be especially detrimental for the victims, who may feel anxious, depressed, blame themselves for what has happened, self-harm, and in extreme and tragic cases, commit suicide (Arseneault, 2018).

A positive development over this period has been the increase in school-based efforts to reduce or prevent bullying, including cyberbullying. Some of these are small-scale, some are almost at a national level. The extent of success varies, but results are

usually positive with some noticeable reductions in rates of bullying perpetration and victimisation (Zych et al., 2019). In addition, we are learning all the time as we research deeper into the nature of school bullying, and as we monitor and consider the extent of success in our intervention efforts. This book will be a useful contribution to this ongoing process, which aims to increase the safety, well-being and happiness of children and young people across the globe.

London, May 2020

*Peter K Smith*¹

¹ Peter K. Smith is Emeritus Professor of Psychology at Goldsmiths College, University of London, U.K. He has been involved in bullying research for 30 years. In the UK he helped produce the national anti-bullying pack “*Don’t Suffer in Silence*” (1994, 2nd edition 2000). He chaired COST Action IS0801 on *Cyberbullying* (2008-2012). He chaired an Indian-European Research Networking Programme on *Bullying, Cyberbullying, and Pupil Safety and Well-Being* (2012-2015). He is currently on the Management Committee of COST Action CA18115, *Transnational Collaboration on Bullying, Migration and Integration at School Level*.

PREFÁCIO¹

O *bullying* na escola é um tópico com uma longa história e disseminação internacional. O termo inglês *bullying* refere-se a ferimentos intencionais de outra pessoa, geralmente mantidos ou repetidos, e tipicamente praticados por alguém que é fisicamente ou psicologicamente mais poderoso, ou em uma situação em que o alvo não pode se defender facilmente. O conceito é reconhecido em todo o mundo. Em Portugal, o termo *provocação* e na Espanha termos como *abuso* são de certa forma semelhantes ao *bullying*, embora atualmente a palavra *bullying* possa ser usada nesses países, e em outros países como Brasil e Itália, com bastante frequência. No Japão, o termo usado como mais equivalente é *ijime*.

O *bullying* é um abuso de relações de poder e provavelmente existe desde o início da educação organizada. Obviamente, o *bullying* pode acontecer em muitos contextos – o lar (onde é frequentemente chamado de *abuso*), o local de trabalho, as prisões, as forças armadas, os lares de idosos – geralmente, em contextos em que é difícil para a pessoa-alvo escapar ou sair da situação (Monks & Coyne, 2011). No entanto, a tradição mais longa e intensa de pesquisa e ação social tem sido o *bullying*

¹ A revisão da tradução deste prefácio foi realizada por Marelise Winters, revisora e tradutora, formada em Letras pela UFPR com especialização em Língua Inglesa e Tradução, com certificação pela Universidade de Cambridge, Inglaterra, entre eles o CPE (Certificate of Proficiency in English). Tradutora e revisora inglês / português; português / inglês. Diretora da New Winters School. E-mail: marelisewinters@hotmail.com

escolar. Talvez isso aconteça porque as crianças são, em virtude da idade, mais vulneráveis que os adultos, e isso é visto como uma questão de proteção e direitos humanos. De fato, assim como os direitos humanos passaram a ser reivindicados com mais vigor nas últimas décadas (por exemplo, a Convenção das Nações Unidas em 1991), também se desenvolveram esforços de pesquisa e ações práticas sobre o *bullying* escolar.

A primeira publicação científica sobre *bullying* remonta a 1897, mas pesquisa e ação sistemáticas só começaram realmente na década de 1970, e avançaram lentamente nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, até o final do século XX e nas duas primeiras décadas deste século, a quantidade de pesquisas e esforços sobre o tema aumentou tremendamente (Smith, 2018). Além disso, enquanto os primeiros estudos se concentraram na Escandinávia, a oeste, e no Japão, a leste, este século viu esforços na maioria dos países da Europa, América do Norte, América do Sul, Ásia e Australásia. Tornou-se um esforço verdadeiramente internacional (UNESCO, 2019).

Grande parte das pesquisas iniciais preocupava-se em documentar a natureza e a prevalência do *bullying* escolar. Sabemos que, além dos óbvios tipos físicos e verbais de *bullying* – agredir, danificar pertences, fazer uso de abuso verbal doloroso – ele também pode ser relacional – prejudicar a posição social de alguém através da disseminação de rumores desagradáveis ou exclusão social. Particularmente neste século, também vimos o surgimento do *cyberbullying*, por meio de smartphones e redes sociais na internet. Sabemos que certas crianças e jovens correm um maior risco de serem vitimizados – por exemplo, aqueles com deficiência. Sabemos que os autores de *bullying* podem estar fazendo isso por vários motivos, inclusive mostrando seu poder a outras pessoas que pertencem ao seu grupo. Também sabemos que as consequências do *bullying* sem controle podem ser graves

para todos os envolvidos, incluindo os espectadores. Mas os efeitos adversos podem ser especialmente prejudiciais para as vítimas, que podem se sentir ansiosas, deprimidas, se culpam pelo que aconteceu, se auto-mutilam e, em casos extremos e trágicos, cometem suicídio (Arseneault, 2018).

Um desenvolvimento positivo nesse período foi o aumento dos esforços nas escolas para reduzir ou prevenir o *bullying*, incluindo o *cyberbullying*. Alguns deles são de pequena escala, outros quase em nível nacional. A extensão do sucesso varia, mas os resultados geralmente são positivos, com algumas notáveis reduções nas taxas de agressões e vitimizações por *bullying* (Zych et al., 2019). Além disso, estamos aprendendo o tempo todo à medida que pesquisamos mais profundamente a natureza do *bullying* na escola, e monitoramos e consideramos a extensão do sucesso de nossos esforços de intervenção. Este livro será uma contribuição útil para esse processo contínuo, que visa aumentar a segurança, o bem-estar e a felicidade de crianças e jovens em todo o mundo.

Londres, maio de 2020

*Peter K Smith*²

² Peter K. Smith é Professor Emérito de Psicologia na Goldsmiths College, Universidade de Londres, Reino Unido. Está envolvido em pesquisas de *bullying* há 30 anos. No Reino Unido, ajudou a produzir o pacote nacional *anti-bullying* “*Não sofra em silêncio*” (1994, 2ª edição, 2000). Presidiu a Ação COST IS0801 sobre *Cyberbullying* (2008-2012). Presidiu um Programa de Rede de Pesquisa Indiano-Europeu sobre *Bullying*, *Cyberbullying* e Segurança e Bem-Estar dos Estudantes (2012-2015). Atualmente, está no Comitê de Gerenciamento da Ação COST CA18115, Colaboração Transnacional sobre *Bullying*, Migração e Integração em Nível Escolar.

References

- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 405-421.
- Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying. *Pedagogical Seminary*, 4, 336-371.
- Monks, C. & Coyne, I. (Eds.) (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2018). *The Psychology of School Bullying*. Routledge.
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. UNESCO.
- United Nations (1991). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Innocenti Studies, Florence: UNICEF.
- Zych, I., Farrington, D., & Ttofi, M. M. (2019). Bullying and cyberbullying: Protective factors and effective interventions. Special Issue, *Aggression and Violent Behavior*, 45, 1-172. www.elsevier.com/locate/aggiobeh

AGRADECIMENTOS

Cada publicação é um grande avanço para que o conhecimento seja socializado e expandido em diversos contextos. Esta obra representa bem a pertinência e foco dos diversos olhares ao apresentar contribuições importantes de diferentes especialistas do mundo.

É com muita emoção e imensa alegria que expressamos o nosso profundo agradecimento a todos os autores que aceitaram o nosso convite para fazer parte desta obra. Suas contribuições são fundamentais para que haja a identificação, prevenção e intervenção no *Bullying* proporcionando uma sociedade mais justa, sensível, compreensiva e inclusiva.

Equipe organizadora,
Fernanda Hellen Ribeiro Piske
Beatriz Oliveira Pereira
Kristina Henry Collins
Cloves Antonio de Amissis Amorim.

INTRODUÇÃO

O *bullying* ameaça seriamente a saúde mental das futuras gerações. As estatísticas mais favoráveis referem que um em cada cinco estudantes são afetados. As mais pessimistas apontam para um em cada quatro, no caso da vitimização repetida e um em apenas dois, no caso de episódios pontuais. A investigação revela que o *bullying* escolar, em todos os níveis de ensino, tem consequências negativas a curto e longo prazo tanto para a vítima quanto para o agressor e as próprias testemunhas.

O seu impacto na saúde mental constitui um verdadeiro flagelo ao nível emocional e também cognitivo. Baixa autoestima, depressão, ansiedade, agressividade, tristeza, abandono escolar, dependências, ou mesmo suicídio, são recorrentemente descritos na literatura sobre as consequências do *bullying* e do *cyberbullying*.

Os danos sofridos na infância e adolescência perpetuam-se na idade adulta (e.g. Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014). A ferida no autoconceito perdura e as vítimas de *bullying* e também as suas testemunhas, observadores passivos, deixam de se ver ou de ver os outros como pessoas desejáveis, capazes e eficazes, transformando-as em pessoas mais tristes, revoltadas, impotentes e amarguradas. Já não olham o mundo como um lugar seguro e a percepção de si enquanto pessoa que consegue controlar as situações é seriamente posta em causa. Este desamparo aprendido reflete-se na crença pessoal de que não se consegue mobilizar qualquer recurso para mudar

a situação, o que dá lugar à desesperança e inevitavelmente à depressão.

A sensação de que se é indefeso leva à percepção de que os outros percebem a pessoa como alguém incapaz, patético e perdedor, imagem que, segundo a investigação, parece subsistir durante uma, duas, três, quatro ou mesmo cinco décadas, ou seja, uma em cada quatro ou cinco pessoas pode ficar com a sua vida arruinada por ter sido vítima ou testemunha de *bullying*.

A ideia de que “as pessoas esquecem o que lhe dizem, esquecem o que lhe fazem, mas não esquecem como a fizeram sentir”, atribuída à poetisa e ativista de direitos humanos Maya Angelou, mostra bem o impacto que o *bullying* pode ter na vida dos mais jovens. Se pensarmos nas vulnerabilidades que os estudantes com altas capacidades apresentam, faz todo o sentido que se dedique um livro ao trabalho efetuado no âmbito do impacto do *bullying* escolar em estudantes com altas capacidades. Vetada ao abandono durante muito tempo, a temática da sobredotação e das altas capacidades tem sido alvo de aturado estudo nas últimas décadas, tendo a dimensão sócio-emocional da sobredotação recebido particular atenção na última década (e.g. Piske, Stoltz, Rocha, & Costa-Lobo, 2020).

Este livro está escrito em três línguas e congrega autores muito conceituados neste domínio que mostram como a construção da identidade pessoal e do autoconceito dos estudantes com altas capacidades e criativos podem ficar seriamente afetadas por acreditarem que são “menos do que” em vez de simplesmente diferentes dos outros.

Trata-se de uma obra dividida em duas partes. Os primeiros sete capítulos se referem ao “*Bullying*” na educação de estudantes sobredotados. Os capítulos seguintes tratam da mesma temática, mas com maior abrangência no contexto escolar. Sendo assim, a primeira parte do livro é intitulada: “*Bullying e Sobredotação*”, e a

segunda parte, por sua vez, intitula-se: “*Bullying e desdobramentos educacionais*”.

Após o prefácio em que Peter K. Smith apresenta a história da investigação sobre o *bullying* desde finais do século XIX até à data atual, Joanna Haase descreve, no primeiro capítulo, as marcas que os professores podem deixar ao fazerem *bullying* aos estudantes com altas capacidades de forma mais ou menos inadvertida. Após descrever casos concretos em que estudantes de várias idades foram vítimas de *bullying* por parte dos professores, a autora descreve diversas formas mais ou menos explícitas utilizadas consciente ou inconscientemente por este tipo de agressores.

Explicita o impacto de várias ações por parte dos professores têm nos estudantes com altas capacidades, como a recusa em chamar o estudante, não reconhecendo as suas capacidades ou competências, confundindo a sua rapidez com erro, atribuindo-lhes tarefas mais complexas, criticando ou ridicularizando. Haase apresenta um conjunto de indicações concretas para pais e professores de forma a minorar o impacto deste tipo de *bullying*.

Joaquín González-Cabrera, Javier Tourón e Juan Manuel Machimbarrena descrevem no segundo capítulo a realidade do *bullying* escolar em Espanha e sumariam estudos transculturais recentes. Este capítulo mostra a discrepância entre práticas educativas e a evolução do conhecimento sobre a temática das altas capacidades, com uma população sub-identificada cuja uma representação social e cultural está repleta de mitos que não ajudam ao reconhecimento que merece.

Os autores tecem ainda um conjunto de sugestões para a intervenção educativa dentro da turma e mostram como ainda estamos distantes de uma prática inclusiva aceitante da diversidade.

Fernanda Hellen Ribeiro Piske fala-nos no terceiro capítulo sobre os impactos do *bullying* na educação de estudantes com altas habilidades e superdotação, alertando-nos para que este pode ser um fator que agrava o estado emocional destes estudantes. A autora elenca alguns dos danos causados pelo *bullying* na educação de superdotados e mostra medidas educacionais que as escolas podem oferecer para identificar, prevenir e intervir a prática de violência e ajudar essas crianças no convívio escolar.

Piske adverte que o debate científico sobre a violência e a prática de *bullying* devem ser tidos em conta no quotidiano escolar quando se combate atitudes e comportamentos que possam menosprezar os estudantes, afetar os seus sentimentos e inferiorizá-los. A autora alude ao recente Programa de Prevenção do Bullying de Olweus (2020) mostrando como este pode ser aplicado.

No Capítulo 4, Renata Rodrigues Maia-Pinto discute aspectos do *bullying* relacionados com o desenvolvimento de indivíduos superdotados, associando-o às características que os tornam mais vulneráveis como idealismo, senso de justiça, perfeccionismo, autoimposição de padrões altos de desempenho, investimento na realização de tarefas, senso de humor, paixão por aprender, fascínio por novas ideias, concentração, inconformismo, tendência em questionar regras e autoridades, sensibilidade a críticas, consciência aguçada de si mesmo, consciência de ser diferente. A vulnerabilidade face à intimidação parece ocorrer quando não se consegue lidar de maneira satisfatória com ela, e agrava-se quando a cultura escolar que não explica que é ser superdotado e espera que ele seja perfeito o tempo todo.

Marcília de Moraes Dalosto, no capítulo seguinte, explora o papel da escola no *bullying*, quer seja físico e material (como

beliscar ou destruir os pertences da vítima); psicológico e moral (como humilhar, desprezar ou passar desenhos entre os colegas de carácter ofensivo); sexual (como assediar ou insinuar); verbal (insultar ou colocar apelidos pejorativos e “zoar”); quer seja virtual.

A autora explicita a legislação e realça os seus aspectos mais significativos que asseguram a capacitação por parte dos professores e equipas pedagógicas para instituírem práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores e a desenvolverem parcerias com todos os interessados.

A legislação também contempla a promoção da cidadania, capacidade empática e respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mutual. Define ainda formas de evitar a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e mudança de comportamento hostil.

Os capítulos que se seguem apresentam estudos de investigação qualitativa. Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Aletéia Cristina Bergamin e Ana Paula de Oliveira apresentam, no sexto capítulo, práticas pedagógicas para a prevenção do *bullying* com estudantes com AH/SD, começando por questionar a razão pela qual ainda é preciso pensar em práticas pedagógicas para a prevenção de *bullying* com estes estudantes. De forma exaustiva, descrevem uma intervenção numa turma de 22 estudantes dos 3º e 4º anos de uma escola estadual durante dois anos com o objectivo de prevenir o bullying e promover a reflexão, participação e autonomia. A implementação de assembleias revelou-se eficaz no enriquecimento curricular, na minoração do *bullying* e na incorporação de características pessoais como empatia, felicidade, ética, paciência, responsabilidade, autonomia e criatividade no comportamento dos estudantes.

No Capítulo 7, intitulado “Bullying e Superdotação: Intervenções e Práticas preventivas na Escola”, Juliana Célia de Oliveira e Fernanda Hellen Ribeiro Piske apresentam uma revisão sistemática da literatura sobre as principais características das estratégias de prevenção escolar do *bullying* envolvendo estudantes com dotação e talento. As autoras mostram como estes estudantes são mais vulneráveis às práticas desse fenômeno por apresentarem necessidades educacionais especiais, por serem alvos de bullying pelas suas diferenças individuais, por causa dos mitos existentes, concepções equivocadas e desconhecimento sobre as especificidades dos estudantes com D&T por parte da comunidade escolar e da sociedade, e por todas as especificidades desta população como alguma predisposição a problemas sócio-emocionais, a sobre-excitabilidade emocional e o assincronismo entre as habilidades intelectuais e sociais.

Rosario Del Rey e Esperanza Espino apresentam, no oitavo capítulo, o que consideram ser as chaves para a detecção, prevenção e intervenção psicoeducacional. Quando a prevenção falha, ou seja, quando não é possível enfraquecer os fatores de risco e fortalecer os de proteção, é necessário intervir. Esta intervenção, como se pretende nos dias hoje, deverá ser baseada em evidências e unir esforços entre professores, famílias e outros profissionais para promover uma boa convivência entre os alunos. Só a partir do desenvolvimento efetivo das fases de detecção, prevenção e intervenção é que é possível compreender melhor o fenômeno, diferenciando-o da simples violência esporádica e adotando as estratégias de intervenção adequadas. Não só é crucial conhecer as razões pelas quais o *bullying* surge, mas acima de tudo é preciso compreender porque é que é mantido e se torna crônico.

O capítulo 9, da autoria de Amália Rebolo, Marcelo Melim e Beatriz Oliveira Pereira, faz uma viagem no tempo para apresentar

a versão de jovens adultos sobre as suas vivências de *bullying* durante a infância e adolescência e compreender a relação entre ser ator em situações reais de conflito e o seu percurso escolar. A investigação partiu de entrevistas a 83 crianças entre os 6 e os 12 anos sendo algumas agressores, vítimas, vítimas agressivas ou provocadoras, apoiantes da vítima, gestores de conflitos e observadores. Cinco anos depois foram recolhidos dados sobre o percurso escolar desta amostra que mostraram que a incidência de retenção e abandono escolar: nos alunos agressores é maior do que nos outros grupos (em geral e por grupo); nos alunos vítimas é menor do que nos agressores, mas mais elevada do que os outros grupos (geral e grupo). Os autores apresentam uma análise detalhada do impacto do *bullying* em 17 jovens selecionados nesta segunda fase da investigação que nos leva a pensar na relevância do aprofundamento destas temáticas.

Carmen Lúcia Dias, Guilherme de Oliveira Lima Carapeba, Célia dos Santos Silva e Fernanda Hellen Ribeiro Piske apresentam um outro contributo muito relevante para a compreensão do *bullying* escolar: os desafios da formação de professores. Neste capítulo os autores revelam uma investigação que ocorreu em 2019 com 16 graduandos do 3º termo e 18 do 7º de um curso de Pedagogia. Os dados recolhidos de forma pormenorizada mostram que não somente os professores, mas toda comunidade académica não conhece os recursos que lhes permitem identificar um episódio de *bullying* e distinguir o que é uma brincadeira ou um ato real de violência. O capítulo 10 termina mostrando como é preciso que os professores possuam e conheçam ferramentas que os auxiliem na prevenção e no combate ao *bullying* escolar, realçando a importância da sua formação específica.

No Capítulo 11, Marilena Ristum, Andréa Sandoval Padovani e Delma Barros Filho alertam para o facto de muitos estudos sobre

bullying se focarem nas atividades ou estratégias elaboradas para o minimizar e apoiar os estudantes vitimados, e não se debruçarem sobre a eficácia e o impacto dessas intervenções nos estudantes e nas instituições. Um outro ponto crítico de muitos estudos é que se focalizam em estratégias elaboradas para os estudantes e não com a sua efetiva participação, ou seja, não lhes dão voz. Ademais, essas intervenções deveriam ter um carácter multidimensional, de forma a contemplar aspectos psicológicos, biológicos, socioculturais e espirituais, e se pautar em ações contínuas e constantemente avaliadas.

O capítulo 11 centra-se, assim, na perspectiva da Psicologia Cultural do *bullying* como uma descontinuidade no curso de vida e no uso de recursos para a sua superação. A partir da análise dessas estratégias as autoras concluem que a escola pouco tem feito no sentido de promover recursos que sejam realmente efetivos. Os benefícios desses programas acabam por ser pontuais, sem envolver uma política institucional integrada em todas as atividades escolares.

Escrito a várias mãos, o capítulo 12 procura encontrar formas de superação da dinâmica do *bullying* através de uma análise atenta da perspectiva legal, legislação brasileira *antibullying*, políticas públicas, currículo, formação de professores, educação em direitos humanos e convivência. Os seus autores, Cloves Antonio de Amissis Amorim, Carla Regina França, Joaquim Francisco Dias Setin e Rafael Modolo Maciel, analisam as leis estaduais *antibullying* e a história e avaliação das políticas públicas. Realçam ainda uma perspectiva crítica do currículo destacando que este é um espaço de poder que disputa a produção de subjetividades. Questionam como se pode promover a formação em direitos humanos que constitui na atualidade uma exigência legal. Concluem que, não obstante os avanços nas políticas públicas e da Educação, ainda é necessário aprofundar

as discussões para o entendimento de currículos e a garantia dos direitos para que se protejam as crianças e os adolescentes em suas singularidades e se acolham as suas distintas subjetividades.

O Capítulo 13 tem origem no México. Mercedes Gabriela Orozco Solis, Héctor Rubén Bravo Andrade, Norma Alicia Ruvalcaba Romero e Edgardo Gutiérrez Rivas descrevem uma investigação que procurou analisar as diferenças de gênero na caracterização do *bullying* em 2.026 alunos com a idade de 13,6 de quatro escolas públicas de ensino médio de Guadalajara selecionadas aleatoriamente, sendo o único critério de inclusão no estudo a existência de uma sala de informática com internet.

Os resultados revelam diferenças significativas na participação frequente como vítimas, agressores ou observadores, a favor dos rapazes, apresentando duas vezes mais chances que as raparigas de se envolverem em qualquer um desses papéis. Concluem que o *bullying* é um fenômeno que mantém particularidades importantes de acordo com o sexo dos alunos, tanto na sua prevalência quanto na forma como é apresentado. O estudo abre portas para novos temas que requerem maior exploração em contexto escolar e destaca a necessidade de promover a geração de estratégias de prevenção incluam variáveis socioculturais como o gênero.

Marielly Rodrigues Mandira e Tania Stoltz finalizam o livro com uma análise do *bullying* nas Escolas à Luz da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, analisando processo, pessoa, contexto e tempo. As autoras explicam o *bullying* como parte de um continuum que se inicia com provocação, se vai transformando até chegar a um comportamento mais grave e por isso acaba muitas vezes por ser difícil distinguir a linha tênue entre provocações inofensivas e o *bullying* grave e

prejudicial e tecem considerações sobre a dinâmica de poder nas relações entre pares para compreensão da natureza e do impacto do *bullying* e da vitimização. As autoras relembram que os jovens envolvidos em *bullying* podem ser vítimas, agressores ou vítimas-agressoras, e que a diferença de papéis decorre das diferenças individuais. Mandira e Stoltz relembram ainda que o comportamento de crianças e adolescentes não é apenas guiado por suas atitudes individuais, mas também pelo contexto social, conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas, cujas conexões com as pessoas são formuladas em termos de sentimentos interpessoais. Acresce a dimensão do cronossistema, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, que implicam uma continuidade funcional.

Para as autoras o estudo e a intervenção no *bullying* saber como funcionam as dinâmicas das relações, conhecer as pessoas que podem estar envolvidas e os papéis que elas desempenham, identificar as características do contexto no qual estão inseridos e outros contextos que o influenciam diretamente, e entender a influência do tempo histórico e expandido. Só a partir desse conhecimento será possível realizar a formulação de novas políticas públicas que proporcionem às crianças e adolescentes um ambiente escolar seguro e saudável para o desenvolvimento.

Os catorze capítulos que compõem o livro são escritos por professores, pedagogos e psicólogos oriundos de várias cidades do Brasil, Espanha, Estados Unidos, México e Portugal, que sob diferentes ângulos vão revelando quão importante é mudar políticas, atitudes, comportamentos e mesmo convicções e crenças que possibilitem minorar ou mesmo erradicar o flagelo que é o *bullying* escolar.

Se quisermos preservar a saúde mental das futuras gerações temos mesmo de fazer algo para mudar o mundo em que vivemos

e para tal nunca é demais refletir sobre o que as análises teóricas e a investigação levadas a cabo por especialistas de renome em todo o mundo.

Sara Bahia

Professora de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Referências

Piske, F. H. R., Stoltz, T., Rocha, A. & Costa-Lobo, C. (Eds.) (2020). *Socio-emotional development and creativity of gifted students*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>

PRIMEIRA PARTE:

BULLYING E SOBREDOTAÇÃO

WHEN THE TEACHER IS THE BULLY: YES, IT'S REAL AND THE SCARS LAST FOREVER

QUANDO O PROFESSOR É QUEM PRÁTICA O
BULLYING: SIM, É REAL E AS CICATRIZES DURAM
PARA SEMPRE

Joanna Haase

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4588-8106>

Abstract: The bullying of gifted students is most commonly thought of in terms of peer-to-peer conflict. While gifted children are most certainly bullied by other children, it is often with the conscious or unconscious acceptance of the adults/teachers. This is known as the contagion effect: When a teacher bullies a student, it often results in other children bullying the gifted child as well. In gifted circles, counselors, therapists, and parents will often state that when they attempt to grade-accelerate gifted children, the real challenge is the treatment of the child by the other children's parents and the adults (teachers, administrators, and other school

staff) who, through a variety of beliefs and actions, make the child feel unwelcome or uncomfortable. This bullying by adults in authority has a lasting effect on a child's academic, social, emotional, and even neurological development. When the child is betrayed by an adult entrusted to care for him or her, the pain experienced by both the gifted child and the child's parent or guardian adds a layer of complexity to the child's educational experience. When that trust is violated, it creates an emotional crisis for the child that goes above and beyond the actual bullying.

Keywords: teacher, bullying, gifted students.

Resumo: O bullying de sobredotados é mais comumente visto em termos de conflito entre colegas. Embora as crianças sobredotadas certamente sejam intimidadas por outras crianças, geralmente é com a aceitação consciente ou inconsciente dos adultos / professores. Isso é conhecido como efeito de contágio: quando um professor intimida um estudante, muitas vezes isso resulta em outras crianças também intimidando a criança sobredotada. Em círculos sobredotados, conselheiros, terapeutas e pais muitas vezes afirmam que, quando tentam a aceleração escolar de crianças sobredotadas, o verdadeiro desafio é o tratamento da criança pelos pais das outras crianças e pelos adultos (professores, gestores e outros funcionários da escola) que, por meio de uma variedade de crenças e ações, fazem com que a criança se sinta indesejável ou desconfortável. Esse bullying por adultos em posição de autoridade tem um efeito duradouro no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e até neurológico de uma criança. Quando a criança é traída por um adulto encarregado de cuidar dela, a dor vivenciada tanto pela criança sobredotada quanto pelos pais ou responsáveis pela criança acrescenta uma camada de complexidade à experiência educacional da criança. Quando essa confiança é violada, cria-se uma crise emocional para a criança que vai muito além do bullying real.

Palavras-chave: professor; bullying; sobredotados.

Introduction

Eight-year-old Sally burst into her classroom full of pride after spending all night researching and preparing the presentation her teacher had assigned the day before. She just *knew* that this time would be different and her teacher would be proud of her. Usually, her teacher ignored her when she raised her hand in class, because she either “raised it too often” or “talked too much.” The teacher had also refused to accept her assignments if they were messy or late, but this time it was typed, neat and early! Finally, it was time for the class to share what they had researched. Because Sally was the **ONLY** one who had done **ANY** work on the assignment, the teacher had no choice but to call on her. Sally proudly opened up her work and began speaking to the class. Following her presentation, instead of receiving the praise she was expecting, the teacher admonished, “Why did you use a Wikipedia source as one of your ten sources? And the assignment was to use one personal interview, not three.”

John, age 14, is in an early college entry program. Small for his age, he was worried about being on a college campus. However, the first year of the program he was very happy to discover that the other students treated him like any other student, and he started to come out of his shell and make friends. Yet after the start of his second year, he was showing signs of anxiety and his grades were slipping. When John’s advisor talked to him about what was going on, he confided that his physics professor was constantly calling him the “little smart kid” and making fun of him if he didn’t know the answer in class or didn’t score the highest grade on an exam. His advisor sympathized that it must be uncomfortable, but told him that since he was now in college he would have to learn how to handle situations like this on his own.

Everyone knew Paul was a smart boy, but he was “weird.” He had quirky interests, and in class his work was not always the best or the neatest. In second grade, Paul’s teacher knew just how to handle boys like Paul; They needed to toughen up and learn how to follow along with the other kids. She never gave him a break. She held him in for recess. When the other kids bullied him or teased him, telling him that no one liked him and they would be happier if he died, or hid his things so he would be late to class, she looked the other way. When he finally got angry and defended himself, Paul was the one who got sent to the principal. If he made a sarcastic comment or joke about one of the other kids, he was labeled a bully and made to apologize. Over time, he got a reputation. The other parents all *knew* he was a “bad” kid, so he didn’t get invited to parties or scouts. Over time, Paul figured he just wasn’t the type of person who could have friends, but that maybe if he tried hard enough he could be the kind of person that could “do” school. He worked hard at doing his best work, burying himself in his studies going above and beyond for every project. The other kids kept teasing him and, while he got good grades, the teachers never really warmed up to him. By the time he was in high school, Paul was spending more and more time in his room, taking longer and longer to do his assignments, and secretly hoping he would just die.

His parents were worried about the isolation and depression, but had no idea that the seeds for it were sown back in that second-grade classroom, because Paul generally seemed happy when he was at home, and always tried to make the best of things on the outside. Paul never told anyone what was happening at school, because he knew he was different and just assumed that it was all his fault, and therefore he never asked for help.

The Contagion Effect

These examples of students being bullied by teachers are compilations of stories heard and shared over the years by parents and therapists working with gifted individuals. Bullying of gifted students is most commonly thought of in terms of peer-to-peer bullying. While gifted children are most certainly bullied by other children, it is often with the conscious or unconscious acceptance of the adults/teachers. In her book, *The Socio-Emotional Development of Creativity in Gifted Students*, Piske (2020) stresses how important it is for gifted children to develop unique friendships. Teachers play an essential role for these students, facilitating and teaching students how to manage these relationships. When a teacher bullies a child, it often results in other children bullying the child as well, depriving gifted children of the opportunity to engage in meaningful relationships. These connections are key for the emotional health and wellbeing of all children, but are particularly important for gifted children. In gifted circles, counselors, therapists, and parents will often state that when they attempt to grade-accelerate gifted children, the problem is very rarely the acceptance of the child by the students in the older classroom, but by the treatment of the child by the other children's parents and the adults (teachers, administrators, and other school staff) who, through a variety of beliefs and actions, make the child feel unwelcome or uncomfortable. This is commonly referred to as the contagion effect.

The National Education Association's Code of Ethics of the Education Profession Principle 1 states, "The educator strives to help each student realize his or her potential as a worthy and effective member of society. The educator therefore works to stimulate the spirit of inquiry, the acquisition of knowledge and understanding, and the thoughtful formulation of worthy goals.

“In fulfillment of the obligation to the student, the educator –

1. Shall not unreasonably restrain the student from independent action in the pursuit of learning.
2. Shall not unreasonably deny the student access to varying points of view.
3. Shall not deliberately suppress or distort subject matter relevant to the student’s progress.
4. Shall make reasonable effort to protect the student from conditions harmful to learning or to health and safety.
5. Shall not intentionally expose the student to embarrassment or disparagement.”

While most would agree that tenet #5 is most relevant to bullying, #1-4 are equally relevant to the gifted student.

Gifted students are often described as having a passion to learn, and will often derive great benefit from pursuing independent learning and having alternative assignments. Teachers will often restrict gifted students from doing these assignments, based on either a fear that the teacher will risk his or her own career if they fail to complete the state standards in a rigid manner, or the belief that gifted students will not be able to understand the material. Some teachers also use independent learning as a “reward” for classroom behaviors they deem good. Creativity is often cited as one of the hallmarks of giftedness (Piske 2016). These children must be given the opportunity to think “outside the box,” and explore the possibility of no absolute reality in knowledge. The gifted child must have the opportunity to question, research, and explore in order to develop their divergent thinking skills. When this is denied, students will suffer academically, developmentally and emotionally.

Gifted children often have researched subjects on their own well before they have been presented in the classroom and, as such, will have opinions based on that research that differ from the watered down or simplified version presented in the classroom. Examples of this include students who have articulated their strong social justice opinions about the United States' treatment of native Americans or environmental policies. These students have been censored in the classroom, expected to provide the "correct" answer as taught by the teacher when asked to define or explain a policy, and been punished by either not receiving credit for an answer that is more sophisticated (or more complete than the current grade curriculum), or being sent to the principal's office for being disrespectful when the student passionately argues with greater information.

Withholding the privilege to research, learn independently, or express opinions based on research (while accounting for asynchronous development) creates a violation of tenet #3 which states that the educator should not deliberately suppress or distort subject matter relevant to a student's progress.

Teachers further have an obligation to protect the students from conditions harmful to learning and not intentionally expose them to embarrassment or disparagement. While educators are not able to control all aspects of the school environment, they are major influencers within the classroom. Their attitudes, behaviors, and classroom management skills determine the physical and emotional safety of the students within their classroom. These common attitudes and misperceptions of best practices for the gifted often lay the foundation for bullying by the teacher, as there is a disconnect between what is best for the student and what the teacher is willing or able to provide. When the student or his parents advocate for the best practices to be followed,

the teacher often feels put upon and can respond in a negative manner (consciously or unconsciously).

Alan McEvoy and Molly Smith (2018) surveyed 1,067 educators on teacher-on-student bullying. The results, while not specific to gifted students, are alarming. Their data suggested that “public displays of humiliation by teachers toward students occur regularly. In fact, *never* observing problematic conduct toward students – the ethical ideal – seems to be the exception rather than the rule.” The results indicated that while the majority of teachers do not engage in bullying, the majority of respondents reported that bullying by teachers does occur in the school.

In the same study, Mc Evoy and Smith found that the students most likely to be bullied by teachers were those who were low achieving and those with behavioral problems. This is of particular concern when we consider gifted students. Gifted students are often not the high achievers in the classroom, for a variety of reasons. These students can be articulate, thoughtful, and present as intelligent, so their underachievement in school may make them particularly vulnerable to bully teachers. Additionally many gifted students are twice exceptional (2e), meaning that they have a learning disability which sometimes looks like a behavioral problem (such as ADHD).

The vast majority of teachers do an amazing job, under less than optimal circumstances. Our current education system makes it difficult for teachers to fulfill every responsibility that is demanded of them. The number of IEPs (Individualized Education Program), district requirements, and parent requests can be overwhelming when class size continues to increase and in-classroom support continues to decrease. It is essential to acknowledge that when it comes to gifted students, educators are often ill equipped and not supported in best practices for the gifted. This lack of training and support creates a vulnerability

for teachers to fall into bullying behavior, whether consciously or unconsciously. When combined with the absence of policies and procedures for families to address bullying by teachers within the school, teacher bullying will continue to harm gifted students.

The Definition of Gifted

Giftedness is best understood if one thinks of it on a continuum. While technically an IQ of about 125 would be considered gifted, individuals whose IQ's are significantly above 125 would be the more likely targets of bullying in general and by teachers due to the traits associated with giftedness as one's level of intellectual potential increases. The Columbus Group definition of giftedness does a better job of helping us understand the subjective experience of giftedness, and which is essential when considering the effect of teacher bullying on gifted child:

Giftedness is *asynchronous development* in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching, and counseling in order for them to develop optimally. (The Columbus Group, 1991)

Definitions of Teacher Bullying

Stuart Twemlow (2006) defined teacher bullying as “a teacher who uses his/her power to punish, manipulate, or disparage

a student beyond what would be a reasonable disciplinary procedure.” Mc Evoy and Smith (2017) defined teacher bullying as “a pattern of conduct, rooted in a power differential, that threatens, harms, humiliates, induces fear, or causes students substantial emotional distress.” Both of these definitions include behaviors such as singling out a student for disciplinary action, using shame or teasing in front of other classmates, making jokes about the student and/or publicly criticizing a child’s work. Teachers may also use harsher grading standards, ignore a child’s requests for assistance or not adhere to accommodations laid out in a IEP/504 plan.

It is important to recognize that many families are highly sensitive to criticism, and may interpret any disciplinary action by a teacher “bullying.” When distinguishing between the use of an appropriate classroom management technique and bullying, look at repeated behaviors or patterns that target one or a small number of children in the classroom, while the rest of the class is not subjected to the same treatment by the teacher. Most studies found that when questioned about bullying behavior by teachers, there was general agreement by the students and the faculty that a particular teacher was engaged in bullying behavior. What this tells us, is that much like art, people know bullying when they see it. It also tells us that even when it is seen and known, very little is done to stop the behavior by the teacher, leaving the student to fend for themselves.

Peterson, J.S. (2016) found that gifted children were typically not telling their parents when they were bullied. When distinguishing between discipline and bullying by a teacher, it is important the parents not rely on the child’s self-report but also look at changes in the child’s behavior. Changes such as suddenly having more somatic complaints or a resistance to going to school, complaining that the teacher is mean or does

not like them, mood changes, and increased negativity toward themselves, school, or social opportunities.

The Vulnerability of Gifted Students

Gifted individuals are more vulnerable to be targets of bullying, as well as more impacted by bullying, because of the ways a gifted child differs from the rest of the student population. In gifted circles, Dabrowski's five overexcitabilities (OE's) are used to describe gifted individuals. These OE's are part of a larger and more complex theory of human development, Theory of Positive Disintegration (TPD), where psychological tension and anxiety are considered necessary for individuals to grow and develop higher levels of personal development. In order to reach the next level of development a person must "disintegrate" in order to rebuild. This is termed positive disintegration, as the work done during the "disintegrating" is seen as a positive step toward growth and reintegration. Dabrowski also considered a person's potential to reach the higher levels, based on the presence and strength of the OE's.

The five OE's are sensual, emotional, psychomotor, imaginal, and intellectual. The sensual OE is a heightened receptivity to sensory input. This includes auditory, olfactory, taste, touch and visual stimuli. The emotional OE is a heightened awareness of the emotional valence of people, places, and things. Individuals with a high emotional OE often have an acute sense of social justice, and respond strongly to the "vibe" in situations. They are highly attuned to hypocrisy and the toll of actions on all living things. Psychomotor OE refers to an abundance of physical energy and a general physical restlessness. Imaginal OE refers to the ability to create a vivid rich imaginary world, and

high creativity. It is the ability to picture things in the absence of physical cues with great amount of detail. Intellectual OE refers to the “rage to learn” or intense and accelerated mental activity. These are the individuals who are “always thinking” and need to learn everything they can.

As one’s IQ or intellectual potential increases, the OE’s are usually more intense and a larger factor in the child’s life. It is not common for highly and profoundly gifted individuals to report all five OE’s being equally intense, but usually they will report that the emotional, intellectual and imaginal OE’s are a large part of their makeup. Many people associate the Sensual OE’s as being the most frequent OE found in gifted individuals. While Dabrowski measured this OE, it is important to note that it is not the defining factor of one’s intellectual potential. It is however very common for highly and profoundly gifted individuals to have difficulties because of the Sensual OE. In children this often comes into play when we think about their adjustment to school. For example, if you have a child who is very sensitive to sounds or textures, the classroom can be an overwhelming environment. If the child has to wear a uniform that is rough or hurts their skin, and there is a high level of noise that child has to work significantly harder than the rest of the class, to focus on the lessons and tune out the painful or aversive stimuli. Some children will have strong reactions to other students’ lunches, especially if those lunches contain animal products, since many gifted children choose to become vegetarian at young ages due to their strong feelings about animals.

Gifted children almost always exhibit a strong intellectual OE. While they may not always demonstrate it in traditional ways, these children are constantly thinking, soaking up information, and, as a result of the speed at which they acquire and retain

information, they tend to come into the educational environment far ahead of their peers and continue to outpace their age mates throughout the year. Many educators (and parents) often believe that a student must have equal achievement across domains (math and language arts) in order for them to be considered gifted. This is not true, as many children can be several grade levels ahead in one subject while being at, or even below, in others. This uneven development can lead educators to be judgmental of a child who they either see as not trying in “non preferred subjects” or use the less-advanced subjects as “evidence” that a child is “not all that gifted.” Many teachers believe that a child has to be a “master of all things” before they can be allowed to accelerate in anything.

Some highly and profoundly gifted children are motivated by grades. Frequently we see gifted children for whom grades seem irrelevant. These children are motivated by the learning of the material and/or the challenge of solving a problem, and grades are secondary. This can become a major source of frustration to teachers and parents alike. These children will often not turn in homework, because they don't really focus on their grades, and the homework more often than not, is not necessary for them to learn the material. They do not do well with repetition, so they may resist assignments that require them to “practice” concepts that they have already mastered.

Highly and profoundly gifted children are a very small percentage of the population. In most schools there might be 1 or 2 of these children in a grade level, if any. Without intellectual peers to relate to, gifted children not only lose out on the opportunity to create lasting and meaningful friendships, but they also lose out on developing social skills. This can lead to increasing social isolation, making them a target for bullying by peers and adults as well.

Many gifted children suffer from a concurrent learning disability or physical disability that impacts their classroom experience and are termed twice exceptional (2e). Examples of these co-existing conditions include Central Auditory Processing Disorder (CAPD), Visual Processing Disorder (VPD), Specific Learning Disability of Math, Reading or Writing, Slow Processing Speed, Social Processing Disorder, and severe allergies. Many teachers do not have adequate training in working with 2e students. Unfortunately, many gifted students with disabilities go undiagnosed for years, because their intelligence masks the disability. When this happens, a gifted child is working several times harder but neither the child or the adults recognize this is what is going on. These children may underachieve, or have meltdowns at home or at school, causing people to label them as having trouble with anger management and self-control.

Conversely, some children's learning disability masks their intelligence. This is often seen when a child has a reading disability. Because reading is emphasized throughout the school day, the child is often held back until they can read at grade level. When this happens, a child tends to feel devalued and is often told to just work harder. This advice is akin to telling a blind person they need to just work harder at seeing. Often this inability to progress in reading skills, marks the child as a target for other students who will characterize this student as "slow." Sometimes these students will go to great lengths to avoid work in the classroom and avoid school. These ways of coping generally get labeled as behavior issues, and children with behavior issues are often the target of bullying by teachers and students alike.

Taken as a whole, these traits manifest in ways that can cause gifted students to stand out from their peers in ways that are not necessarily looked upon positively at school. Think about

the high energy, profoundly gifted student who has trouble sitting still in the classroom and is constantly asking questions beyond the lesson plan. Or the highly gifted student who, while very verbal, is unable to write neatly and spell well and is consistently not doing work in the classroom. These students can be frustrating to a teacher who is ill equipped to work with gifted students.

Types of Bullying by Teachers

Bullying by teachers can take many forms. In general, teachers can bully consciously or unconsciously, overtly or covertly. It is important to note that teachers are human, and the demands of a gifted student can be considerable. Due to the lack of training in working with gifted and 2e children, many teachers may not realize that their classroom management tools may, in fact, be harmful to a gifted student. Some teachers may be threatened or jealous of a student who is brighter than they are, knows significantly more about a subject than they do, or engages in what is considered to be “age inappropriate” conversations, such as the impact of Columbus’s legacy of racism. Some gifted students just “rub them the wrong way” due to the asynchronous development and perhaps social processing issues.

Conscious Bullying

Conscious bullying by a teacher occurs when the teacher intentionally decides they are going to single out a student for their behavior rightly or wrongly. This student may intimidate them, frustrate them, or challenge them in ways that the teacher

feels justified in “making an example of them” or “teasing them” or “teaching them a life lesson.” These incidents of bullying are usually apparent to everyone, but little is done about it because the student is often perceived as a “problem.” The college professor who doesn’t believe a child so young should be accelerated and makes the classroom a hostile environment, is an example of conscious bullying because of a bias against giftedness or acceleration, and their need to express that bias comes at the expense of an innocent child.

Unconscious Bullying

Unconscious bullying can occur when an educator is unaware that their behavior, beliefs, or classroom management style is harmful to a student. Typically this is seen when a teacher uses more advanced work as a reward for sitting still and completing repetitive work or other classroom behaviors. The teacher believes that the child needs to perform “non-preferred tasks” in order to be allowed to perform “preferred tasks.” What is not understood, is that the child’s classroom behavior will be dramatically improved once the child is able to work at their intellectual level. The child can not manage their OE’s without having challenging work, so the reward is never given. Often teachers will think that it is okay to tell the child they answer “too many” questions in class, and they need to let others have a turn. This results in the child not being able to fully participate in the classroom as they never know “how many is too many”. Not knowing how to behave in the classroom because of the mixed message of “you must participate but not too much,” can cause a child to be anxious or depressed which in turn may increase behaviors that the teacher considers annoying or defiant, which

in turn increases the level of discipline, disregard or bullying by the teacher.

Overt Bullying

Overt bullying comes in many forms. Calling out the child in front of the class for minor infractions, keeping the child in from recess to complete work or redo work, verbal insults, teasing, and singling out the student repeatedly, or reprimanding that child for requesting to use accommodations are common forms of overt bullying. Some teachers will refuse to give the child fair grades knowing that the result of harsh grading will exclude them from opportunities in the next grade. Some teachers will attempt to sabotage a child's relationship with other students, by isolating them through withholding recess, access to group work, or participation in "fun" activities. These teachers are typically known by others to be bullying the child, but the child may take ownership of the problem due to a high level of perfectionism; the sense that they are already different from everyone else. *Covert Bullying*

Covert bullying is best thought of as the steady stream of subtle slights and misuse of the teacher's authority to create an atmosphere where the child feels powerless to explain or defend themselves without getting into more trouble. Examples of this include:

- Giving the student the assignment of choosing an interesting topic and then telling the child, regardless of what he or she chose, that the topic does not sound interesting.
- Refusing to call on the child in class.

- Berating the child for not giving the “correct answer,” when the student has provided a more complete answer
- Telling a child they do not understand a concept because they can not explain it in multiple ways
- Mistaking speed of completion for lack of understanding
- Interpreting unusual for wrong or stupid
- Making fun of a child for not “fitting in the box.” This is often demonstrated by “coaching” the child to be like everyone else.
- Giving harsher grades on assignments and negative comments on report cards.
- Refusing to support a child’s entrance into gifted programs, or programs that interest the student, because of “behavior.”

Long-lasting Impact of Bullying by a Teacher

Bullying of gifted children by teachers can start at a very young age, and continues throughout their academic experience into college and beyond. The scars of bullying by a teacher can have a significant impact on brain development, academic achievement, and set the stage for serious psychological problems in childhood and later in life.

Several studies have shown that bullying actually changes the brain development in children. Tericher et al (2010) confirmed that bullied children, especially those in middle school, are at higher risk for alterations in brain structure. Quinlan et al. (2018) found that victims of peer-to-peer bullying might have deviations in normal brain development that are associated with generalized anxiety. Valencourt et al. (2013) review of the impact bullying has on the development of children found that there

are neurological, neuroendocrinological, and epigenetic changes that happen as a result of bullying. Among these findings are that children who are bullied have higher levels of the stress hormone, cortisol, which creates changes in the part of the brain that connects the right and left hemispheres (which is essential for visual processing and memory among other things). Cortisol can affect a person's immune system and, at very high levels, can damage or kill neurons in the hippocampus.

Karpinski's et al. (2018) groundbreaking study of self-reported physiological differences between Mensa group members and national norms, found that high IQ individuals appear to be at a greater risk for autoimmune disorders. Stojanovich et al (2008) found that 80 percent of people who have autoimmune disorders reported high levels of prolonged stress. Taken together, these two studies highlight the vulnerability of all children to bullying, but especially gifted children. The physical changes associated with long-term exposure to higher levels of stress can make a child more vulnerable to serious illnesses later in life such as mass cell activation syndrome (MCAS) and autoimmune disorders as well as addictions, self-harming behaviors, and suicide.

Many children who are bullied at school also tend to score lower on standardized tests, and overall have lower levels of academic achievement. When combined with teachers who withhold academic opportunities for the child, this can have a devastating long-term impact on the gifted child's ability to reach their full potential.

The emotional and psychological impact of bullying can be severe and lifelong. Many studies point to adults bullied as children having higher levels of depression and anxiety than their non bullied peers. Children who are bullied by teachers can also develop a sense of learned helplessness that can linger on into adulthood. These students "learned" that people in authority

have very little if any consequences for their behavior, and that the child can do nothing to stop the abuse. These children are at elevated risk for abusive relationships throughout their lives because they do not believe in, and have not developed, effective self-advocating skills.

Children who are bullied by teachers will often show behaviors that can be frequently misunderstood, and are therefore misdiagnosed and mistreated. A gifted child who is either not talking about being bullied by a teacher or is not believed, can develop school resistance, eating disorders, obsessive compulsive behavior, higher levels of perfectionism, self-harming behaviors, and even suicidal thoughts or behaviors. Additionally, gifted children who react in anger run the risk of being labeled oppositional defiant or having impulse control issues. In the current culture of rushing to medicate, these children are at high risk of being miseducated because the adults in charge do not truly understand the existence or impact of being bullied by a teacher.

What Parents Can Do

When a parent learns that their child is being bullied by a teacher, they are obviously angry and disappointed. Parents have been conditioned to believe that educators have their child's best interest at heart but, sadly, this is often not the case. Because schools very rarely, if ever, have policies and procedures for protecting students from bullying by teachers, the burden falls on the family to support the gifted child through this traumatic experience.

The most important first step is to make the child aware that the bullying is not their fault. A parent's need to tell a child

that the “teacher really likes them,” is normal, but unhealthy and counterproductive. Teachers do not always like a child and, as painful as it may be to hear, it’s a life lesson for children to realize that just as they do not like everyone, not everyone will like them. However, not liking a student is not an excuse for bad behavior on the teacher’s part, and must be addressed.

What can a parent or guardian do? The first thing is to recognize that, just like your child, every teacher is different and what may work for one teacher can backfire with another. Talking with the teacher may help, if the teacher is unconsciously bullying the child. Educating the teacher on gifted traits can sometimes help, but when the teacher has an idea of what a gifted child is like and it doesn’t mesh with the child in front of them,, the parents’ knowledge may fall on deaf ears. Many teachers feel threatened by a child who does not fit their image of what a child should be. This child may speak up out of turn and correct their facts, not make good eye contact, or not engage the teacher at all. Speaking with the teacher can intensify the situation for the child, because the teacher may begin to look at the child differently, yet continue the bullying. Despair can begin to set in when the child becomes convinced that it is either hopeless or that they are somehow fatally flawed and this is their fate. Talking to the administrators about teacher-student fit may help, but not all administrators are willing to intervene appropriately. Whatever steps a parent chooses to take, however, it is important to document each and every one of them.

During the process, the idea of homeschooling invariably comes up. While it’s a good option for some, not every family has the resources or ability to switch the child’s school or homeschool. If this child continues with the same teacher, he or she may need coaching and support for self-advocacy within the classroom. A gifted child who is bullied by a teacher may

experience an existential crisis, which could require professional help. Gifted children tend to experience injustice and unfairness at a heightened level and, as a result, may experience clinical depression that will not resolve on its own. When seeking help for your child, make certain the therapist is able to work with gifted children's intensity and can provide scaffolding for the child as they work through this crisis.

Gifted children may also develop an identity or self-concept of someone who is "less than" rather than "different from" other children as a result of mistreatment by adults in authority. In this case, therapists and parents will need to be mindful that this issue may come up again and again until the child has sufficiently recovered from the abuse.

Teacher bullying is a real and damaging phenomenon that must be taken seriously by parents and educators alike. The best way to combat it is to train teachers in both giftedness and best practices for educating gifted students, and then provide them the freedom and support to do so within their classrooms. Piske et al. (2016a, 2016b; 2020) cite several studies that highlight the failure of the current education system to identify gifted students. This breakdown leads to both a lack of understanding in best practices for educating gifted children, as well as denying the gifted students the ability to develop and learn through the creative process. Because gifted children often present as questioning, off topic, or unusual in the ways they think and approach tasks, teachers who have little or no training may interpret this as defiant or inattentive, laying the foundation for an adversarial relationship at school.

Schools need to develop and implement systems that allow for parents and students to advocate and be protected from teacher bullying, without fear of retaliation. Above and beyond procedural interventions and increased education on best practices for the

gifted, a shift in awareness and consciousness is necessary. Schools should initiate a systemwide kindness curriculum where the culture shift is toward a mindset of kindness. This needs to include faculty, administrators, students, and parents. By creating a mindset where the standard is kindness, we empower every person to intervene and to be more mindful of how their words and actions can create harm. By teaching positive communication, values, and social skills schoolwide we continually reinforce respect and high regard for all. Secondly, schools need to emphasize Theory of Mind in curriculum, staff development, and when helping students with conflict resolution. Theory of Mind involves increased awareness of self and others' emotions, motives, and desires. In other words, it creates an atmosphere and provides tools that foster a child's ability to think before taking a step, rather than react to others. Not only does the Theory of Mind curriculum give a child more insight and confidence, but it also shows that children who are supported in ToM become better learners (Astington, 1998).

Teachers who bully gifted students engage in the behavior for many reasons, and there is not a one-size-fits-all profile. It is possible, however, to create a more positive educational experience for all students by implementing both administrative remedies and programs that support positive behavior and empower peers to speak up. It is well known that when a bystander speaks up, they have the power to stop bullying (www.stopbullying.gov). By joining forces to create advocacy based in kindness, we can protect gifted children, educate teachers on best practices for the gifted, and create schools where gifted children thrive.

References

- Astington, J. W. (1998). Theory of mind goes to school. *How the Brain Learns*, 56, 46-48.
- Caspi, A. et al. (2003). Influence of life stress on depression: moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386-389. <https://doi.org/10.1126/science.1083968>
- Columbus Group. (1991, July). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J. et al. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child & Family Studies*, 18, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Guilbault, L. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2).
- Hartley, M., Bauman, S., Nixon, C. L., Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Karpinski, R., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Kelmon, J. (2014, October). *When the teacher is the bully*. Retrieved on June 30, 2020 from <https://www.greatschools.org/gk/articles/when-the-teacher-is-the-bully/>
- Loveless, B. *Bullying epidemic: Facts, statistics and prevention*. Retrieved on June 30, 2020 from <https://www.educationcorner.com/bullying-facts-statistics-and-prevention.html>
- McEvoy, A. & Smith, M. (2018, Spring). Statistically Speaking. *Teaching Tolerance*, 58. Retrieved from <https://www.learningforjustice.org/magazine/spring-2018/statistically-speaking>
- McEvoy, A. (2014, Fall). Abuse of power. *Teaching Tolerance*, 48. Retrieved from <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2014/abuse-of-power>

- McEvoy, A. (2017). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications* [Abstract]. Wittenberg University.
- Moeller, J. (2018, July). *What if the bully is a teacher?* Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/passion-101/201807/what-if-the-bully-is-teacher>
- Muller, H. (2014, June). *When the teacher is the bully*. Retrieved on June 29, 2020 from <https://www.news24.com/you/archive/when-the-teacher-is-the-bully-20170728>
- NEA Handbook: Code of Ethics of the Education Profession. (2019). Retrieved June 30, 2020 from <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>
- Peairs, K. F., Putallaz, M., & Costanzo, P. R. (2019). From A (Aggression) to V (Victimization): Peer status and adjustment among academically gifted students in Early Adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/0016986219838973>
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624-643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>
- Peterson, J. S. (2016). Gifted children and bullying. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 131-141). Prufrock Press.
- Peterson, J. S. & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *The Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Piske, F. H. R. (2016). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): como identificá-los? In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado & S. Bahia (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: identificação e atendimento* (pp. 249-259). Juruá.
- Piske, F. H. R. (2020). The importance of socio-emotional development of gifted students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, A. Rocha & C. Costa-Lobo (Eds.),

- Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, & de Freitas, S. P. (2016a). Creativity and complex thoughts of gifted students from contributions of Edgar Morin and Rudolf Steiner. *Creative Education*, 7, 2.268-2.278. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.715221>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Vestena, C. L. B., de Oliveira, C. S., de Freitas, S. P., & Machado, C. L. (2016b). Working with creativity of gifted students through Ludic Teaching. *Creative Education*, 7, 1.641-1.647. <http://dx.doi.org/10.4236/ce2016.711167>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Rocha, A., & Costa-Lobo, C. C. (2020). *Socio-emotional development and creativity of Gifted students*. Coimbra University Press.
- Quinlan, E. B. et al. (2018, October). Peer victimization and its impact on adolescent brain development and psychopathology. *IMAGEN Consortium Received*, 26 April 2018 / Revised: 5
- Sharpe, G. W. B. (2011, June). Behind the closed door: Exploring teacher bullying and abuse of students, characteristics of the teacher, and impact. *TSpace*. University of Toronto. <http://hdl.handle.net/1807/27602>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour Jr., J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>
- U. S. Department of Health and Human Services (2020, July). *Bystanders are essential to bullying prevention and intervention*. Retrieved July 2, 2020 from <https://www.stopbullying.gov/resources/research-resources/bystanders-are-essential>
- Vaillancourt, S., Hymel, S. & McDouglass, P. (2013). The biological underpinnings of peer victimization: Understanding why and how the effects of bullying can last a lifetime. *Theory into Practice*, 241-248.
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C. & Schmidt, L. A. (2008). Variation in hypothalamic–pituitary–adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior*, 34, 294-305. <https://doi.org/10.1002/ab.20240>

ALTAS CAPACIDADES Y ACOSO ESCOLAR: UN RETO PENDIENTE EN LA ESCUELA

HIGH ABILITIES AND BULLYING:
A PENDING CHALLENGE FOR SCHOOLS

Joaquín González-Cabrera

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2865-3428>.

Javier Tourón

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8217-1556>.

Juan Manuel Machimbarrena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5506-3661.395>

Resumen: El acoso escolar es un problema psicosocial relevante por las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que tiene para los roles implicados. De forma general, esta realidad está presente

en todos los continentes, países y centros educativos afectando a un número importantes de personas. El presente capítulo comienza con un análisis de la definición de acoso y ciberacoso, así como de las tasas de prevalencia de este problema y de los perfiles implicados. Posteriormente, se describen algunas características del alumnado con altas capacidades y se analiza su potencial vulnerabilidad psicosocial desde la teoría de la identidad social y el paradigma de grupo mínimo. En general, presentar características diferenciales del grupo mayoritario se ha asociado con una mayor victimización. Adicionalmente, se analiza la escasa y controvertida literatura sobre este fenómeno con estudios a favor de esta mayor victimización, otros que no encuentran diferencias y otros que presentan menores tasas de prevalencia. Todo ello es discutido aportándose diferentes explicaciones a estas discrepancias, junto con la necesidad de mayor investigación. Por último, se discuten siete problemas que suponen un reto para la inclusión del alumnado con altas capacidades y que son compartidos, en mayor o menor medida, por numerosos sistemas educativos.

Palabras clave: teoría de la identidad social, intimidación, estudiantes superdotados, estudiantes con altas capacidades.

Abstract: Bullying is a relevant psychosocial problem due to the physical, psychological and social consequences it entails for everyone involved. Overall, this reality is present in all continents, countries and schools and affects a significant number of people. This chapter begins with an analysis of the definition of bullying and cyberbullying, as well as the prevalence rates of these problems and the profiles involved. Subsequently, some characteristics of gifted students are described and their potential psychosocial vulnerability is analysed through the lens of social identity theory and the minimal group paradigm perspective. In general, differential characteristics from the majority group have been associated with

higher victimization. In addition, the scarce and controversial literature on these phenomena is analysed, with studies in favor of this greater victimization, others that find no differences and others that present lower prevalence rates. These findings are discussed and different explanations for these discrepancies are provided, along with several proposals for future lines of research. Finally, seven problems are discussed that pose a challenge for the inclusion of gifted students in the school context and that are shared, to a greater or lesser extent, by numerous educational systems.

Keywords: social identity theory, bullying, gifted students, high ability students.

Definición de acoso y ciberacoso y prevalencia general

Los procesos de intimidación entre iguales, y concretamente el acoso en el contexto escolar, suponen un problema psicosocial de primer orden, con una alta prevalencia internacional (Aboujaoude et al., 2015). Además, es importante reseñar que esta realidad es de los pocos problemas educativos, por no decir el único, que no solo incide negativamente en la salud integral del individuo, sino que puede costar vidas humanas si llega a desencadenar el suicidio de las víctimas/cibervíctimas.

La definición de acoso escolar más aceptada y utilizada es la formulada por Olweus, (1993). Este autor considera que un alumno está siendo intimidado cuando otro igual (o un grupo de estos) realiza, de forma mantenida en el tiempo, una conducta (física, verbal, social o psicológica) que tenga la intención de hacer sufrir. Además, existe una desigualdad de poder entre el agresor (o agresores) y la víctima, que supone la imposibilidad de éste para defenderse.

En relación con el ciberacoso, este ha sido definido como un acto violento e intencionado que se realiza de forma repetida, durante un largo periodo, a través del uso de las nuevas tecnologías, y por parte de una o varias personas hacia otro igual que tiene dificultades para defenderse (Smith et al., 2008). Kowalski et al. (2014) incluyen en su definición el uso cada vez más acentuado de teléfonos móviles, mensajería instantánea, mensajes de texto, etc. Además de todo lo dicho, pensamos que es muy acertada la aportación realizada por Tokunaga (2010) quién señala que la identidad del agresor puede ser o no conocida, así como que los actos propios del *cyberbullying* pueden estar realizados fuera del contexto escolar, en cualquier momento del día y cualquier día de la semana, teniendo la ciberagresión un efecto amplificador y multiplicador en las redes sociales.

Para componer una idea general de la prevalencia del problema, cabe citar el trabajo de Modecki et al., (2014), un meta-análisis obtenido a partir de 80 estudios, donde se sitúa la tasa de prevalencia media sobre perpetración del *bullying* en el 35% y en el 36% para la victimización. En cuanto al *cyberbullying*, la tasa media de perpetración fue del 16% y la tasa media de victimización fue del 15%. Estos datos son convergentes con otras revisiones y meta-análisis realizados (Zych et al., 2015), pero hay revisiones que encuentran variedad en la prevalencia de ciberacoso entre el 1% y el 61% (Brochado et al., 2017).

En España comienza a haber estudios con muestras amplias y representativas de regiones completas. Dos pueden ser ejemplos de ello: el informe de *Save the Children* (2016) sobre acoso y ciberacoso en España en el que un 9,3% de los estudiantes encuestados considera que ha sufrido acoso tradicional en los dos últimos meses y un 6,9% se considera víctima de ciberacoso. Otro estudio sobre acoso y ciberacoso en una región del norte de España (Asturias) ha contado con más de 25.500 alumnos.

En este se ha obtenido unas prevalencias en victimización del 11.7% y del 3.8 de agresión (acoso tradicional). En materia de ciberacoso, se reportó 9.2% de cibervictimización y un 6.6% de ciberagresión (González-Cabrera et al., 2017). En el contexto portugués, estudios con amplias muestras, como el de Matos et al. (2018) con 3525 estudiantes muestra que el 7.6% había sido victimizado y el 3.9% había acosado a otros, al menos una vez en el último año.

Actualmente, están apareciendo los primeros estudios transculturales que comparan, con criterios similares, la realidad del acoso/ciberacoso en diferentes países (Yudes-Gómez et al., 2018), ya que los resultados de los distintos estudios varían dependiendo de las herramientas de evaluación utilizadas, el procedimiento o el tipo de análisis, como sugieren autores como (Zych et al., 2016). De acuerdo con un informe sobre cyberbullying del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) de 30 países, el 33% de los niños en edad escolar informaron que habían sido ciberacosados, y casi el 25% de los niños en edad escolar faltaron a la escuela debido al cyberbullying (UNICEF, 2019).

En relación con las diferencias en bullying en función del sexo actualmente existe una gran controversia, ya que hay numerosos estudios que en los chicos ocupan el rol de agresor y las niñas el de víctima (Cook et al., 2010; González-Cabrera, Machimbarrena, et al., 2019; González-Cabrera et al., 2020a; Pabian & Vandebosch, 2016; Pouwels et al., 2016). Otros que encuentran mayor cantidad de agresores y víctimas en niños (Cerezo et al., 2014; Griez el et al., 2012), los que presentan mayor proporción de víctimas en niñas (Sumter et al., 2015) y los que no encuentran diferencias (Bannink et al., 2014; Monks et al., 2012). Con relación a la edad, parece haber más acuerdo en señalar que el bullying decrece conforme avanza la edad (Sumter

et al., 2015; Vaillancourt et al., 2010). En el cyberbullying se ha encontrado una relación curvilínea entre cibervictimización y edad, observando menos víctimas a los 10-11 años, una elevación a los 13-14 y un descenso a los 16-17 años (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018; Sakellariou et al., 2012).

Con respecto a la relación entre ser víctima y cibervíctima simultáneamente, Modecki et al., (2014) encontraron, en un meta-análisis con 80 estudios, que existe una relación positiva y moderada ($r = 0.40$). Además, Kowalski et al., (2014), en otro meta-análisis con 131 estudios, hallaron que la perpetración tradicional fue uno de los factores de riesgo más importantes para la perpetración del ciberacoso ($r = 0.45$). También es conocido que el solapamiento entre ser víctima-cibervíctima o víctima-agresiva/cibervíctima-agresiva afecta a la calidad de vida de los adolescentes en mayor medida que si solo se es víctima o cibervíctima (González-Cabrera, Machimbarrena, et al., 2019). Por si todo lo anterior fuera poco, hay evidencias también para aseverar que la victimización crónica suele perpetuarse en el tiempo variando entre el 8% y el 43% (Pouwels et al., 2016).

Perfiles en relación con la violencia escolar

El acoso escolar es un fenómeno psicosocial en el que no sólo hay una relación entre la persona que agrede y la víctima, sino que se produce en un contexto de relaciones interpersonales (Salmivalli, 2010). Al hablar de violencia escolar, ya sea en situaciones de acoso tradicional o tecnológico, se pueden identificar 4 roles: a) víctima/cibervíctima, b) agresor/ciberagresor, c) observador-ciberobservador y d) víctima-agresor/cibervíctima-ciberagresor (Garaigordobil & Martínez-Valderrey,

2015; Mishna et al., 2012; Olweus, 2003). No obstante, algunos autores comienzan a trabajar con siete perfiles híbridos que se extraen de la combinación de estos roles (González-Cabrera et al., 2020; González-Cabrera, León-Mejía, et al., 2019).

Es importante hacer notar que, aunque merece una especial atención el rol de (ciber)víctima (por sufrir gran parte de las consecuencias del acoso/ciberacoso), todos los implicados son receptores de aprendizajes relacionados con la violencia escolar. Por ello, es importante que todo alumno sea evaluado en relación con los roles que puede ocupar (víctima-agresor-observador y sus posibles combinaciones), con el fin de tener un ajustado conocimiento sobre la situación y componer una imagen holística del problema. No obstante, esta práctica no ha sido habitual en la investigación nacional e internacional.

Resulta, especialmente llamativa, la falta de investigación en torno al rol del observador/ciberobservador. Este es aquel que mantiene una posición de espectador ante los problemas de violencia escolar. Según Salmivalli et al. (1996) se puede dividir en cuatro subtipos bien definidos, estos son: 1) *asistente, o auxiliar*, aquel que ayuda al (ciber)agresor; 2) *reforzador*, aquel que mediante determinados comportamientos retroalimenta positivamente al (ciber)agresor aunque no se implica directamente en la agresión (jalea o anima, pero no agrede), 3) *externo* (no implicado), aquel que ignora lo que sucede y se aleja sin intervenir, manteniendo indirectamente el (ciber) acoso por su “silencio”/inacción y, 4) *defensor de la víctima*, que como su nombre indica, es contrario a la intimidación, por lo que apoya, protege y consuela a la misma buscando atenuar los daños. A este respecto, estudios más actuales han añadido una quinta categoría: *la pro-víctima* (aquel que sin ayudar de forma activa a la víctima mantiene algunos comportamiento sociales de apoyo). Los estudios realizados en torno a los mencionados roles indican

que un pequeño porcentaje (menor del 10%) se declara asistente o reforzador del (ciber)agresor, siendo mayoritario el rol de defensor y de externo. Por desgracia, esta situación de sobre identificación con la figura del defensor probablemente se deba más a la deseabilidad social y no a una respuesta real de los adolescentes (González-Cabrera et al., 2020b; González-Cabrera, León-Mejía, et al., 2019; Yudes-Gómez et al., 2018).

Como se verá en el epígrafe siguiente, el alumnado con altas capacidades normalmente se encuentra en una situación de minoría dentro de un grupo amplio de iguales. Es por esto que el trabajo en el grupo-clase debe incardinarse a favorecer y acrecentar los roles de defensor y pro-víctima.

Características del alumnado con altas capacidades y aportación teórico-conceptual sobre su vulnerabilidad individual en el contexto social

Los alumnos, las personas, que poseen altas capacidades, no solo manifiestan diferencias cuantitativas con sus iguales de edad, también diferencias cualitativas que los hacen más o menos diferentes, lo que conlleva en ocasiones que sean un objetivo vulnerable y al alcance de otros que no se diferencian de los demás. Entre las múltiples características que podrían citarse nos ha parecido que, para el propósito de este capítulo, son especialmente importantes las de carácter afectivo y socioemocionales (Piske et al., 2020; Piske & Stoltz, 2020). Entre ellas podemos señalar las siguientes, no sin antes indicar que cada persona incorpora estas características *sui juris*, de forma que son apenas un retrato robot que se especifica en cada persona de manera diversa (Clark, 2012; Webb, 2007):

- Acumulan gran cantidad de emociones de las que no son conscientes.
- Inusualmente sensibles a los sentimientos y expectativas de los otros.
- Gran conciencia de sí mismos.
- Sentido avanzado de la justicia, son idealistas desde temprana edad; preocupados por la justicia y la equidad.
- Tienen un desarrollo temprano del *locus* de control interno.
- Tienen una profundidad e intensidad emocional inusual.
- Tienen una gran necesidad de consistencia entre sus valores y acciones.
- Presentan niveles avanzados de juicio moral.
- Fuertemente motivados por su autorrealización.

En el contexto social en el que se enmarcan las relaciones psicosociales entre iguales, cualquier diferencia con respecto a la tendencia general del grupo puede suponer que una persona (o un grupo) sean vista como diferente y, por tanto, potencial objeto de discriminación (Hymel et al., 2015). Desde la Psicología social, esto puede explicarse en el nivel teórico-conceptual mediante la teoría de identidad social (TIS) (Reicher et al., 2010). Esta teoría se fundamenta en los principios de Tajfel (1978) para que el criterio válido para definir el grupo social sería el criterio de identidad social, según el cual los individuos que pertenecen a un grupo tendrían cierta conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada, compartiendo criterios de identidad social. Concretamente, Turner (1981) postuló que un grupo social tiene lugar cuando dos o más individuos comparten una identidad social común y se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social. Para ello es importante tener características similares y presentar elementos identitarios

comunes. Los experimentos sobre el paradigma de grupo mínimo permitieron concluir que la formación del grupo y la conducta intergrupales se desarrollaban como resultado del proceso de categorización social, que activaba de forma mínima una identidad social a través de la cual los sujetos realizaban conductas de favoritismo endogrupal. De hecho, para la TIS la identidad social supone el “motor” psicológico del comportamiento intergrupales, que tiene como base un proceso de categorización social, el cual incide, a su vez, en un proceso de comparación social. Conforme se aumenta la identificación con el endogrupo, se pasa del extremo interpersonal al intergrupales. Esto motiva al sujeto a la búsqueda y acentuación de una diferenciación positiva a favor de su propio grupo en comparación con otros grupos (Tajfel & Turner, 1979).

Tras todo lo dicho, cabe pensar que el proceso por el que un alumno singular, que presenta altas capacidades, pueda estar marcado por las diferencias y ser considerado por esto como distinto por el grupo de iguales. Esto pudiera extrapolarse a cualquier otra característica que esté asociada a diferenciarse del grupo normativo. Hymel et al. (2015) señalan que los procesos inter-grupo llevan a los individuos a comportarse de manera que favorecen a su propio grupo (endogrupo) y discriminan a otros (exogrupo), activando el denominado paradigma mínimo dentro del grupo. Esta situación puede llegar a justificar la intimidación simplemente porque un compañero no es miembro del endogrupo, como puede pasar con un alumno de altas capacidades (Hymel et al., 2015; Xu et al., 2020) e incluso suponer una condición suficiente para la agresión (Reijntjes et al., 2013). De esta forma, puede comprenderse mejor cómo distintos grupos minoritarios, que no pueden mimetizarse socialmente, sufren más victimización en comparación con el grupo mayoritario (Albdour & Krouse, 2014; Fedewa & Ahn, 2011; Xu et al., 2020; Zych et al.,

2015). Esta situación general es aplicable perfectamente al grupo de alumnos con altas capacidades, ya que este grupo se constituye como un grupo minoritario, implicando este rasgo un estatus de minoría vs. mayoría (población general en edad escolar) mediante el que se puede explicar parte de la propensión a ser acosados (Hymel et al., 2015).

Acoso escolar y altas capacidades

Actualmente, la revisión de la literatura sobre acoso escolar y altas capacidades es escasa (Espelage & King, 2018; Smith et al., 2012). En comparación con numerosos estudios centrados en estudiantes de educación general, los estudios que examinan las tasas de victimización e intimidación entre estudiantes con altas capacidades son poco más de veinte estudios. Además, generalmente las investigaciones sólo incluyen a estudiantes con altas capacidades (en otros, Dalosto & Alencar, 2013; González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, Gutiérrez-Ortega, et al., 2019; González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, León-Mejía, et al., 2019) y carecen de un grupo de control de educación general, lo que hace necesario más investigación a este respecto. Además de escasa, la literatura es controvertida ya que no parece haber un consenso claro en lo que respecta al alumnado con altas capacidades, ya que existe una clara pluralidad de enfoques, criterios de selección de muestra, puntos de corte de los distintos instrumentos, así como de etapas evolutivas diferentes y diseños de investigación variados (Espelage & King, 2018).

Uno de los trabajos seminales, tanto por su abordaje cuantitativo como cualitativo, sobre estos constructos han sido las publicaciones de Peterson & Ray (2006a, 2006b). Ellos encontraron que los alumnos con alta capacidad experimentaban

victimización en un porcentaje más elevado que el hallado por otros estudios de población escolar general. En general, en su estudio el 67% de estos estudiantes con altas capacidades informaron de, al menos, una experiencia con el acoso escolar durante los últimos 9 años. Las tasas más altas de intimidación ocurrieron durante el sexto grado (en el modelo de enseñanza de EE.UU. que equivale a alumnos con 10-11 años). La victimización reportada más frecuente era verbal (insultos).

Aquellos estudios que presentan un grupo de comparación entre alumnado con altas capacidades y un grupo sin altas capacidades presentan resultados contrapuestos y que se incardinan hacia todas direcciones (a favor, sin relación o en contra). De una parte, Estell et al. (2009), analizaron conjuntamente alumnado con y sin altas capacidades y alumnado con discapacidad leve. Era este último grupo el que presentaba más comportamientos de agresión y victimización que el alumnado con o sin altas capacidades. En cualquier caso, este dato va en relación con lo dicho anteriormente de que los grupos sociales minoritarios presentan mayores probabilidades de victimización al no ser incluidos dentro del grupo mayoritario. De otra parte, Pfeiffer (2012) encontró que el alumnado de altas capacidades reportaba más insultos que el grupo sin altas capacidades, pero que también el grupo de altas capacidades realizaba más burlas a iguales que el grupo sin altas capacidades.

Dentro de estos estudios con muestras con y sin altas capacidades encontramos varios trabajos que no encuentran diferencias entre ambos grupos en materia de victimización. Peters & Bain (2011) realizó un estudio con muestra de altas capacidades y alumnado de alto rendimiento, pero no que presentaba esta condición diagnóstica. Sus resultados sugirieron que no había diferencias significativas entre ambos grupos. Oliveira y Barbosa (2012) tampoco encontraron diferencias entre la intimidación ni

entre los tipos de agresión sufridos entre estudiantes con y sin alta capacidad en una muestra de 339 estudiantes de Primaria en Brasil (de los que 59 eran de altas capacidades). En la línea anterior, Ryoo et al., (2017) apuntaron que no había diferencias en las experiencias de victimización entre los estudiantes con y sin altas capacidades, pero hubo diferencias grupales en las tasas de prevalencia y sus cambios en los patrones de transición en la perpetración. Esto quiere decir que, para los estudiantes con altas capacidades, las probabilidades de ser una víctima frecuente se correlacionaron con las probabilidades de ser un perpetrador frecuente más adelante. Por último, el estudio más reciente realizado por Sureda-García et al., centrado en el ciberacoso, apoya esta tendencia a no encontrar diferencias. En este estudio con casos y controles (con 122 adolescentes, siendo la mitad de estos con altas capacidades y la otra mitad controles de estos), los resultados sugieren que no hay diferencias significativas en la prevalencia del ciberacoso entre ambos grupos (Sureda-García et al., 2020).

Otros estudios, que solo incluyen alumnado con altas capacidades, sugieren que este colectivo presenta altos grados de victimización e incluso sugieren que podría ser mayor que la población general. Apoyando esta idea encontramos los trabajos realizados en España de González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, Gutiérrez-Ortega, et al. (2019) y González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, León-Mejía, et al. (2019) y se sugería también en el contexto brasileño por Dalosto & Alencar (2013). Los primeros autores llevan a cabo dos estudios, uno centrado en acoso escolar con 285 alumnos con altas capacidades de todo el territorio español donde expusieron que el 50.9% de estos estaba implicado en alguna de sus formas en el acoso escolar (39.6% víctimas, el 1.1% agresores y el 10.2% víctimas-agresoras). Estos resultados tienen especial interés al

realizarse con una herramienta utilizada en diferentes estudios (la versión española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire*) que había sido utilizada con los mismos puntos de corte en otros estudios con muestra general. Es por ello que los autores sugerían que la prevalencia encontrada era superior que en otros estudios anteriores (Ortega-Ruiz et al., 2016; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019) o más actuales también (González-Cabrera et al., 2020). Algo similar, pero menos acusado, ocurre con el ciberacoso (con 255 alumnos obtenidos del conjunto de España) donde se encuentra que más de 35% está implicado en algún rol relacionado con esta perniciosa problemática, siendo un 25.1% cibervíctimas puras. Los datos aportados son más elevados que los utilizados en otros estudios con el mismo instrumento y una muestra de similar edad (Machimbarrena & Garaigordobil, 2017).

En la misma línea que lo anterior, Dalosto & Alencar (2013) realizaron en Brasil con 118 estudiantes que asistieron a un programa para estudiantes con altas capacidades ofrecido por el Departamento de Educación del Estado del Distrito Federal, Brasil. Los resultados indicaron que los estudiantes altas capacidades experimentaron, en sus centros escolares, múltiples episodios de intimidación en sus diferentes formas (siendo los más frecuentes los relativos a la violencia verbal (insultos), violencia física (tirarles objetos) y social (excluirlos del grupo de iguales). Estos autores no concluyen que la prevalencia de estos problemas sea más prevalente en este grupo que en otros, sino que es un problema educativo importante.

En el conjunto de la literatura sobre acoso escolar y alumnado con altas capacidades, también existen trabajos como el Erwin (2015) que se encuentra contrario a que el alumnado con altas capacidades esté menos victimizado. Este

autor sugiere que los estudiantes con altas capacidades fueron victimizados significativamente menos que sus iguales sin altas capacidades en todas las formas de victimización (siendo la excepción la victimización física donde no hubo diferencias).

Como puede apreciarse de forma manifiesta, existe una enorme disparidad en los resultados encontrados en los diferentes estudios, haciendo que toda investigación en este campo sea de especial interés. Es posible que parte de estas diferencias entre los estudios se deban a varios factores: 1) en general la mayoría de los estudios están realizados en el contexto de los EE.UU y son pocos los estudios fuera de este país. EE.UU presenta características muy concretas que no son comparables con otros países (como España o Brasil); 2) diferencias en el acceso a la muestra y estudios con n muestrales bajos en la mayoría de los casos (<100 participantes); 3) el uso de cuestionarios diferentes, puntos de corte dispares y rangos temporales que varía desde “el último mes” a “el último año”); 4) ausencia de grupos control o imposibilidad de comparar los valores obtenidos con una población de referencia.

De esta forma, se aconseja a los autores para los futuros trabajos de investigación que utilicen, siempre que sea posible, versiones ya utilizadas de algún cuestionario de acoso escolar o bien adapten a su idioma alguno de ellos. Es importante la inclusión de grupos con muestra que no presente altas capacidades y que sea homogénea a la muestra de altas capacidades (quizás una posible vía sean los estudios de caso y control). Se hace necesario que las muestras de alumnado con altas capacidades sean más numerosas y escogidas de forma amplia (con nuestros aleatorios, si pudiera ser). Por último, son mínimos los estudios longitudinales con este alumnado, por lo que se insta a los autores a enfocar sus diseños en esta dirección.

El reto de incluir lo diferente en el contexto escolar

Brevemente, se podrían señalar siete problemas que pueden incidir, de manera decisiva, en el problema que tratamos:

a) La falta de alineación entre la práctica educativa y la comprensión de la evolución del concepto por parte de los teóricos y los investigadores más solventes en este campo, lo que podríamos señalar como el problema de la conceptualización. Este problema conceptual tiene consecuencias indeseables para la identificación y la intervención (Tourón, 2020). Esta problemática podría derivarse de la equiparación de términos como *gifted*, que quiere decir dotado, y hacerlo equivaler a superdotado (su correlato en inglés sería *supergifted*, que no existe), y este último ligarlo a la obtención de un valor de CI, generalmente 130, en alguna de las pruebas al uso. El problema central es que la etiqueta se hace equivaler a un “estado del ser”, o a un rasgo o cromosoma de oro (Cf. Renzulli & Reis, 2018), de manera que unas personas lo poseen y otras no. Se convierte de este modo el hecho de ser *gifted* en una variable dicotómica, cuyas categorías se establecen arbitrariamente a partir de un punto de corte. Con rotunda claridad señalan estos mismos autores:

El término ‘dotado’ [*gifted* en el original] significa que uno es excepcional en algo y preferimos usar la palabra “dotado” como adjetivo (por ejemplo, él o ella es un/a pianista, escritor/a, etc. dotado/a), en vez de como un sustantivo (ella es dotada). También preferimos hablar de comportamientos dotados (adjetivo) en lugar de usar los ‘dotados’ para representar un estado de ser (Renzulli y Reis, 2018, p. 185).

Más aún, como señala Pfeiffer (2017), el término *gifted* es un constructo social, una denominación que utilizamos para referirnos a un grupo heterogéneo de personas que se caracterizan por tener una alta capacidad, un alto rendimiento o potencial para rendir. Una falta de comprensión cabal del concepto impedirá abordar adecuadamente el siguiente problema que apuntamos: la identificación.

b) Estamos ante una población subidentificada y que cuando se identifica se hace con dudosos criterios, entre los que cabe citar, siquiera de pasada: puntos de corte arbitrarios, indicadores globales como el CI, omisión de pruebas *out of level*, etc. Esto lleva a que las cifras de alumnos identificados sean pírricas, respecto a los que deberían estar identificados y, por tanto, atendidos educativamente. Un análisis de este asunto puede verse con carácter global para Europa en (Tourón & Freeman, 2018) y más condensadamente en Tourón (2020) referido a España.

c) Los mitos en torno a las altas capacidades son numerosos y persistentes, produciendo un problema cierto en esta población escolar y en sus entornos familiares (Tourón & Reyer, 2001). Este es el primer reto a abordar y que solo tendrá solución a través de procesos de formación intensos y continuos del profesorado. Los profesores y los padres tienen un papel fundamental en una correcta comprensión de las características y necesidades educativas de los más capaces. Este es un problema generalizado en Europa, con matices, tal y como pusieron de manifiesto (Tourón & Freeman, 2018).

d) La intervención educativa y las altas capacidades. De acuerdo con todo lo anterior y dadas las características diferenciales tanto cognitivas como psicosociales de estos alumnos es imprescindible abordar su atención educativa de manera adecuada (Piske et al., 2016) y muy especialmente no inducir desde la función docente al acoso escolar al señalar al discente en cuestión como un niño

diferente. También, hasta la fecha, carecemos de programas de prevención específicos para este colectivo.

e) Gran parte del trabajo de prevención sobre el acoso escolar debe realizarse dentro del marco del grupo-clase (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Ortega-Barón et al., 2019). En este contexto, una de las principales acciones que debe realizar para reducir el acoso escolar (y también el ciberacoso) es potenciar la tolerancia cero hacia la violencia y la formación del profesorado (Jäger et al., 2010). Para ello, es sumamente importante que no se refuercen socialmente los comportamientos disruptivos y violentos de unos iguales hacia otros (reduciendo así los roles de asistente y reforzador del agresor). De igual forma, es necesario que todos aquellos alumnos que se autoidentifican como “externos” (sin implicación) en el proceso de acoso, se movilicen hacia un papel activo y determinante a favor de las víctimas. Para ello, es claramente necesario que los roles de defensor y pro-víctima sean reales y con ello se apoye física y psicológicamente a quién ha recibido algún comportamiento violento; así como mostrar rechazo a quién la ejerce. Estos mecanismos psicosociales reducen de forma drástica el comportamiento problemático, ya que gran parte de él se sustenta en el apoyo social que recibe el agresor.

Todo lo dicho es importante también para la selección de programas de prevención, ya que estos deberían incorporar el trabajo con el grupo clase como un elemento esencial del proceso y no solo trabajar con el agresor y con la víctima (Garandau & Salmivalli, 2018; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Ortega-Barón et al., 2019).

f) La aceptación de las diferencias y la diversidad. Esta es una gran asignatura pendiente desde el punto de vista social y escolar. Los alumnos de alta capacidad son diversos, también entre sí, por lo que el hecho diferencial no aceptado los hace

más vulnerables. Si además la concepción que se tiene de ellos es incorrecta o está difuminada y teñida de estereotipos, el problema se agrava.

g) La imagen del iceberg. Por lo que va dicho se puede intuir que solo estamos aflorando la punta del iceberg (1/11 de su masa total). Esto es posible afirmarlo porque en nuestro contexto apenas un 2% de los alumnos están identificados de manera oficial o por sus profesores, lo que fácilmente hace presumir que otros muchos estudiantes de alta capacidad no reconocida pueden estar siendo víctimas silentes de acoso.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an oldproblem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 27*(2), 68-82. <https://doi.org/10.1111/jcap.12066>
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij – Jansen, P. M., de Waart, F. G., & Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *PLoS ONE, 9*(4), e94026. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*(5), 523-531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arense, J.-J. (2014). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles // Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista*

- de Psicodidactica. Journal of Psychodidactics*, 20(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Dalosto, M. de M., & Alencar, E. M. L. S. de. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>
- Erwin, J. (2015). *Prevalence and impact of peer victimization among gifted adolescents*. [Doctoral dissertation, University of California]. <https://escholarship.org/uc/item/3749m417>
- Espelage, D. L., & King, M. T. (2018). Bullying and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659-669). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000038-043>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The Effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2018). The anti-bullying program KiVa. *Enfance*, 3(3), 491-501. [Cairn.info](http:// Cairn.info).
- González-Cabrera, J., Balea, A., Vallina, M., Moya, A., & Laviana, O. (2017). Informe ejecutivo del Proyecto Ciberastur [CYBERASTUR Executive project

- report]. *Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias*.
<https://goo.gl/wLxQ6i>
- González-Cabrera, J., León-Mejía, A., Machimbarrena, J. M., Balea, A., & Calvete, E. (2019). Psychometric properties of the cyberbullying triangulation questionnaire: A prevalence analysis through seven roles. *Scandinavian Journal of Psychology*, *60*(2), 160-168. <https://doi.org/10.1111/sjop.12518>
- González-Cabrera, J., Machimbarrena, J. M., Ortega-Barón, J., & Álvarez-Bardón, A. (2019). Joint association of bullying and cyberbullying in health-related quality of life in a sample of adolescents. *Quality of Life Research*, *29*, 941-952. <https://doi.org/10.1007/s11136-019-02353-z>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A., & Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: Prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, *386*, 187-206. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A. & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and Psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(12), 2173. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>
- González-Cabrera, J., Sánchez-Álvarez, N., Calvete, E., León-Mejía, A., Orue, I., & Machimbarrena, J. M. (2020). Psychometric properties of the triangulated version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across seven roles. *Psychology in the Schools*, *57*(1), 78-90. <https://doi.org/10.1002/pits.22320>
- Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2012). Uncovering the structure of and gender and developmental differences in cyber bullying. *The Journal of Educational Research*, *105*(6), 442-455. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692>
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of*

- Applied Developmental Psychology*, 37, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of experts' and trainers' views on cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 169-181. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.169>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1.073-1.137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: Diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de Psicología*, 33(2), 319. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Bullying and cyberbullying on primary education. *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual*, 26(2), 263-280.
- Matos, A. P. M., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. D. (2018). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of School Violence*, 17(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1263796>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A Meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <https://doi.org/10.1177/0143034312445242>

- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers Ltd.
- Olweus, D. (2003). Bullying at school: What we know and what we can do. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699-700. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program Prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624-643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203883587>
- Pfeiffer, S. I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. Universidad Internacional de la Rioja.

- Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2020). Meeting the socio-emotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1354067X20936929>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Vestena, C. L. B., de Oliveira, C. S., de Freitas, S. P., & Machado, C. L. (2016). *Working with creativity of gifted students through Ludic Teaching*. *Creative Education*, 7(11), 1.641-1.647. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.711167>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Rocha, A., & Costa-Lobo, C. (Eds.) (2020). *Socio-emotional development and creativity of gifted students*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1770-1>
- Pouwels, J. L., Souren, P. M., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>
- Reicher, S., Spears, R., & Haslam, S. A. (2010). The social identity approach in social psychology. In M. Wetherell, & C. T. Mohanty (Eds.), *The SAGE handbook of identities* (pp. 45-62). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200889.n4>
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., Reitz, E., & Telch, M. J. (2013). Youths' displaced aggression against in – and out-group peers: An experimental examination. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.11.010>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology*®. *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 185-199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., & Herrera-López, M. (2019). Traditional bullying and discriminatory bullying around special educational needs: Psychometric properties of two instruments to measure it. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>

- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396-411. <https://doi.org/10.1177/0014402917698500>
- Sakellariou, T., Carroll, A., & Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549. <https://doi.org/10.1177/0143034311430374>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Smith, B. W., Dempsey, A. G., Jackson, S. E., Olenchak, F. R., & Gaa, J. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Gifted Education International*, 28(1), 112-126. <https://doi.org/10.1177/0261429411427652>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J., & van der Hof, S. (2015). Development and validation of the multidimensional offline and online peer victimization scale. *Computers in Human Behavior*, 46, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.042>
- Sureda-Garcia, I., López-Penádes, R., Rodríguez-Rodríguez, R., & Sureda-Negre, J. (2020). Cyberbullying and internet addiction in gifted and nongifted teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 192-203. <https://doi.org/10.1177/0016986220919338>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole Publishing Company.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., & Reyero, M. (2001). The talent search model and acceleration: What the research tells us? *Educating Able Children*, 5(2), 18-35. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/19178>
- Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55-70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>
- Turner, J. C. (1981). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 1(2), 93-118.
- UNICEF. (2019). *UNICEF poll: More than a third of young people in 30 countries report being a victim of online bullying*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>
- Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., Hymel, S., & Short, K. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9(3), 233-250. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.483182>
- Webb, J. T. (Ed.) (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.
- Xu, M., Macrynika, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101340. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340>
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., & González-Cabrera, J.-M. (2018). Cyberbullying and problematic internet use in Colombia, Uruguay

and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar*, 26(56), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

IMPACTOS DO *BULLYING* NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

IMPACTS OF BULLYING ON THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Fernanda Hellen Ribeiro Piske

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>.

Resumo: Estudantes superdotados¹, muitas vezes, requerem uma atenção especial devido ao seu nível de estresse, perfeccionismo, sensibilidade exarcebada, ansiedade aguçada, dificuldades sociais e emocionais que podem comprometer o seu desempenho na escola e suas atitudes no âmbito familiar. Neste sentido, este capítulo visa apontar danos causados pelo *bullying* na educação de superdota-

¹ No contexto brasileiro, são utilizados os termos: Altas Habilidades, Superdotação e Superdotados. Em Portugal, esses mesmos termos são: Altas Capacidades, Sobredotação e Sobredotados.

dos e mostrar medidas educacionais que as escolas podem ofertar para identificar, prevenir e intervir a prática de violência e ajudar essas crianças no convívio escolar. Entre as medidas abordadas nesse capítulo para identificar e combater o *bullying*, conclui-se que é fundamental estabelecer abordagens não violentas para a gestão e disciplina de sala de aula; realizar intervenções com a finalidade de mudar as atitudes e normas sociais que condenam ou perpetuam a violência contra as crianças e adolescentes para que tenhamos uma sociedade mais humana e que propague o respeito em todas as relações interpessoais.

Palavras-chave: características de superdotados, gestão de sala de aula não violenta, *bullying*.

Abstract: Gifted students often require special attention due to their level of stress, perfectionism, heightened sensitivity, acute anxiety, their attitudes in the family, and social and emotional difficulties that can compromise their performance at school. In this sense, this chapter aims to point out damages caused by bullying in the education of gifted students and provide educational measures that schools can offer to identify, prevent and intervene in the practice of violence and help these children at school. Among the measures discussed in this chapter to identify and combat bullying, it is concluded that it is essential to establish non-violent approaches to classroom management and discipline. interventions must be carried out in order to change the social attitudes and norms that condemn or perpetuate violence against children and adolescents so that we have a more humane society and that promotes respect in all interpersonal relationships.

Keywords: gifted characteristics, non-violent classroom management, bullying.

A escola é um ambiente onde ocorrem situações que comprometem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É um local onde emergem diferentes tipos de sentimentos e emoções por meio das variadas relações interpessoais. Estas relações contam com atitudes, ações, intenções que podem causar efeitos benéficos ou prejudiciais, e poderão ser percebidas como positivas ou negativas. Conforme Bachtel (2017), dadas as complexidades individuais e ambientais, prever o bem-estar pode ser tão desafiador quanto prever o clima. O desenvolvimento pleno das pessoas é uma receita diferente e complexa para cada uma delas que exige prática disciplinada e flexibilidade para se alcançar a sua integralidade.

No contexto educacional, estudantes superdotados², muitas vezes, requerem uma atenção especial devido ao seu nível de estresse, perfeccionismo, sensibilidade exarcebada, ansiedade aguçada, dificuldades sociais e emocionais que podem comprometer o seu desempenho na escola e suas atitudes no âmbito familiar (Silverman, 2009; Kane, 2016, 2018; Peterson, 2009, 2014; Mueller e Winsor, 2018; Piske e Stoltz, 2020a, 2020b; Piske et al. 2020, 2021).

Há casos que o nível de estresse e as tensões vivenciadas por superdotados é tão alto que pode até levá-los ao suicídio (April, 2015; Cross, 2017; Cross, e Cross, 2018). Vários suicídios entre superdotados criam muitas perguntas sobre as ligações entre superdotação e comportamento suicida. A crença de que os superdotados são mais propensos a distúrbios emocionais é amplamente aceita (Coleman e Cross, 2005; Cross e Cross, 2018). Com todos estes fatores que podem afetar o bem-estar de estudantes superdotados, o *bullying* pode ser um fator impactante

² No contexto brasileiro, são utilizados os termos: Altas Habilidades, Superdotação e Superdotados. Em Portugal, esses mesmos termos são: Altas Capacidades, Sobredotação e Sobredotados.

que agrava o estado emocional destes estudantes. Neste sentido, este capítulo visa apontar danos causados pelo *bullying* na educação de superdotados e mostrar medidas educacionais que as escolas podem ofertar para identificar, prevenir e intervir a prática de violência e ajudar essas crianças no convívio escolar.

Conforme a Associação Nacional para Superdotados (NAGC, 2020), referência mundial na educação de superdotados, aproximadamente 10% destes adolescentes vivenciam níveis clinicamente significativos de depressão. Ressalta-se que as tentativas de suicídio ocorrem com mais frequência entre jovens que são artísticos e criativos, extraordinariamente sensíveis e frequentam escolas altamente competitivas e seletivas (NAGC, 2020).

Apesar dos esforços contínuos de pesquisadores, Mueller (2009) explica que ainda existe uma lacuna em nossa compreensão do ajuste psicológico, social e emocional de estudantes superdotados. O autor relata a preocupante realidade histórica em relação à pesquisa e à educação dos superdotados se concentrarem em variáveis cognitivas, com menos atenção às necessidades sociais e emocionais desses estudantes. Existe a necessidade de pesquisas futuras voltadas a indicadores adicionais de bem-estar psicossocial, fornecendo uma estrutura mais abrangente para entender o desenvolvimento social e emocional de adolescentes superdotados, que nem sempre recebem um atendimento adequado.

Apesar da importância em discutir sobre *bullying* na educação de superdotados, existem poucas pesquisas realizadas sobre esta temática, principalmente quando se trata do *bullying* na educação dessas crianças, este fato aumenta a preocupação de estudiosos para que mais pesquisas sejam dedicadas a esta população, que muitas vezes sofre quieta. Esta limitação de estudos sobre

superdotados e *bullying* é constatada por pesquisadores da área (Groman, 2019; Guilbault, 2008; Guilbault, e McCormick, 2019; Jumper, 2010, 2019).

Uma grande parcela de estudantes do contexto escolar pode ser vítima do *bullying*, e quando são vitimizadas podem perder o desejo de frequentar a escola e até mesmo a vontade de viver, isto pode ocorrer com as crianças superdotadas, e ainda com mais intensidade. De acordo com Peterson e Ray (2006), todas as crianças são afetadas negativamente pelo *bullying*, mas as crianças superdotadas diferem de outras crianças de maneira significativa. As autoras afirmam que muitos estudantes superdotados são intensos, sensíveis e estressados por suas próprias e altas expectativas, suas habilidades, interesses e comportamento, este fato pode torná-los vulneráveis. Muitos podem viver aprisionados por sentimentos de justiça social, conflitos provenientes de situação de agressão que pode afetar o estado emocional, e este sofrimento pode causar danos irreversíveis.

Para evitar os diversos conflitos que podem ocorrer no contexto educacional, é preciso que as escolas fiquem alerta em relação ao comportamento de seus estudantes e proporcione, de modo geral, um ambiente em que todos possam viver em harmonia e entendimento, respeitando as diversidades e dialogando sempre que possível sobre formas de como propagar o bem-estar de todos os envolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem. Estudantes superdotados apresentam necessidades bastante pontuais e específicas que se não forem atendidas, podem desencadear dificuldades sociais e emocionais que dificilmente serão superadas pela ausência de atendimento adequado.

Questões Sociais e Emocionais de Superdotados

A importância das emoções é reconhecida ao admitir que elas podem influenciar os nossos pensamentos, atitudes e ações. Entender como se desenvolvem é algo bastante complexo. Laycraft & Gierus (2019) explicitam que as emoções são compostas de muitos processos diferentes que estão interconectados. Elas não ocorrem isoladamente, mas são criadas como resultado de um evento ou combinação de eventos no ambiente externo ou na mente. Eles também dependem da história e da personalidade de cada pessoa. Além disso, é muito improvável que uma emoção ocorra por si mesma, dependendo de diversas questões para que possa emergir em diferentes situações e contextos. A emoção de cada pessoa condiz com o ajuste psicológico que apresenta para lidar com os próprios sentimentos.

O ajuste psicológico dos superdotados é uma temática que gera controvérsia entre os pesquisadores que se posicionam de forma diversa. Alguns acreditam que os superdotados conseguem, de forma geral, se adaptar bem na escola, outros, por sua vez, defendem que estes estudantes expressam maior vulnerabilidade ao ajuste psicológico.

Sainz et al. (2020) apontam que, em 1920, foi iniciado um programa de pesquisa para avaliar o ajuste versus incompatibilidade de indivíduos superdotados. Diferentes autores concluíram que pessoas com capacidade cognitiva muito alta estavam acima da média em quase todos os aspectos. Nesse sentido, é necessário destacar os autores que indicaram que os preconceitos mantidos em relação aos problemas emocionais dos superdotados não podem continuar existindo. Contudo, de acordo com as autoras, existe uma segunda posição mantida pelos pesquisadores que argumentam que os superdotados têm um risco maior de desenvolver problemas de adaptabilidade ou ajuste psicológico do

que seus pares; os superdotados mostram maior vulnerabilidade ao ajuste psicológico. Pensa-se que as pessoas superdotadas correm um risco maior de desenvolver problemas de ajuste social e emocional, particularmente durante a adolescência e a idade adulta.

O convívio dos superdotados com as pessoas de seu entorno envolve sentimentos, emoções e afetos que são expressos diariamente e podem significar uma grande tensão, um dos motivos é que nem sempre estes estudantes são compreendidos ou até mesmo aceitos em seus grupos, como também por seus professores. Piske e Kane (2020) explicam sobre a importância de saber lidar com os sentimentos nos diferentes momentos da vida. As autoras explicam que entre muitas situações vivenciadas por crianças superdotadas na escola, há momentos em que podem ser vítimas de *bullying*, e a falta de entendimento sobre suas altas habilidades pelas pessoas ao seu redor pode muitas vezes levar a provocações.

Estudantes superdotados podem vivenciar muitas tensões e turbulências internas diariamente. O desenvolvimento assíncrono também pode ser um dos motivos de desajuste socioemocional. Silverman (2009) explica que o desenvolvimento assíncrono é a marca da superdotação e, em um sentido muito real, à medida que as crianças superdotadas amadurecem, elas desenvolvem o seu intelecto e se tornam mais equilibradas, mais normais. Quanto mais extremo é o avanço intelectual; o mais extremo é a assincronia. Isto se explica quando entendemos que o desenvolvimento social e emocional depende da maneira como percebemos e processamos as informações e, portanto, é profundamente influenciado por nosso intelecto diariamente, sendo assim, o equilíbrio no desenvolvimento vai existir se houver paridade no avanço intelectual, social e emocional. Já no início do século XX, Hollingworth (1926) afirmou que a faixa de

inteligência considerada ótima permeava entre um QI de 125-155 e que estudantes excepcionalmente capazes com um QI acima de 160 poderiam experimentar isolamento social. A razão desse isolamento não se deve a nenhum distúrbio emocional inerente, mas à ausência de um grupo de pares adequado com quem se relacionar. Há superdotados com uma tendência a ficar só por não ser compreendido pelas pessoas de seu convívio, isto os torna mais sensíveis. A situação de isolamento e tensão pode levar a criança superdotada a ser mais propensa a dificuldades emocionais e sociais, e no caso de sofrer *bullying*, isto pode agravar ainda mais o seu desenvolvimento emocional.

Pensar na educação de crianças superdotadas é ter consciência de que elas podem ter um desenvolvimento cognitivo acima de outras crianças de sua faixa etária, porém, os seus sentimentos e emoções podem ser imaturos e infantis, compatíveis com a sua idade cronológica, este fato requer a compreensão de que estas crianças podem se sentir confusas e não sabem lidar com seus próprios sentimentos.

Muitos estudos (Gross, 2014, 2016; Kane, 2016, 2018; Kane e Silverman, 2014; Peterson, 2009, 2014; Piske, 2013, 2016, 2018, 2020, 2021), defendem que estudantes superdotados podem apresentar sensibilidade aguçada, e a capacidade de sintonizar os sentimentos dos outros pode lhes causar a sensação de bem-estar ou desconforto. Essas crianças perceptivas têm uma grande capacidade de se colocar no lugar dos outros. Sua intensa preocupação também pode ameaçar seu bem-estar emocional, pois elas podem se sentir sobrecarregadas pela intensidade emocional das pessoas ao seu redor e podem experimentar estresse, ansiedade e turbulência interior.

Em consonância com esta discussão sobre ansiedade, turbulência interior e estresse, Piechowski (2014) ressalta que o estudante superdotado pode enfrentar o processo de autoaceitação.

O autor explica que, desde que evoluímos como espécie social, querer ser aceito faz parte do nosso desenvolvimento biológico. Mas também crescemos como indivíduos. A tensão entre a necessidade de pertencer e a individuação pode ser uma fonte de turbulência interior para superdotados. A pressão exercida sobre estes estudantes lhes tira a liberdade de tomar suas próprias decisões – de sentir que a escolha é sua. Muitas vezes, eles não têm o direito de optar por fazer outra coisa com suas vidas do que seguir as prescrições dadas a eles. Conforme Piechowski (2014), as expectativas colocadas sobre os superdotados devem ser atenuadas pelo conhecimento de que nossa sociedade tem dado apenas um apoio limitado à educação destes estudantes. Além disso, o autor reforça que os programas direcionados para estes estudantes, geralmente não são suficientemente desafiadores e, quando são, não possuem o componente necessário de orientação e aconselhamento sobre as escolhas para o seu futuro.

Bullying e a Escola

O papel da escola pode influenciar diretamente nas futuras condições de vida de cada criança. Se for uma escola promotora de amor pelo conhecimento e boas relações interpessoais, os estudantes levarão consigo uma experiência que poderá lhes trazer frutos benéficos para seu aprendizado e para todo o seu ciclo vital. Porém, se for uma escola que negligencia ou admite práticas de violência, é bem provável que os estudantes se desenvolverão com muitas dificuldades e problemas sociais e emocionais, este fato poderá desencadear traumas que nem sempre são superados.

Para Ferrara et al. (2019) a violência nas escolas cria insegurança e medo que prejudicam o clima geral da escola e infringem o

direito dos alunos de aprender em um ambiente seguro e não ameaçador. As escolas não podem cumprir seu papel de locais de aprendizado e socialização se as crianças não estiverem em um ambiente livre de violência. A violência na escola pode ter um impacto físico e causar sofrimento psicológico, incapacidade física permanente e problemas de saúde físicos ou mentais a longo prazo. Os autores explicam que a violência psicológica inclui abuso verbal e emocional: isolar, rejeitar, ignorar, insultos, espalhar boatos, inventar mentiras, xingamentos, ridicularização, humilhação e ameaças e punição psicológica. A violência, em particular a física entre os estudantes, e a violência física perpetuada por professores e outros funcionários, pode ocorrer à vista de outros estudantes, por exemplo, em playgrounds ou salas de aula ou no contexto de esportes escolares. Os professores também podem não reconhecer o *bullying* ou os códigos, linguagens e práticas que crianças e adolescentes usam para assediar um ao outro, e o *bullying* que ocorre fora da vista deles é difícil de identificar. Em alguns casos, os professores permitem ou se envolvem em comportamentos violentos e intimidadores (Ferrara et al., 2019).

O debate científico sobre a violência na escola e a prática de *bullying* deve sempre ser colocado em pauta (Amado e Freire, 2002; Caetano et al. 2017; Martins, 2013). Menosprezar alguém por algum motivo ou afetar os sentimentos e emoções de alguma pessoa querendo inferiorizá-la, são atitudes e comportamentos que precisam ser combatidos no âmbito escolar. A escola deve ser um local onde há o desejo de aprender, pesquisar e disseminar o conhecimento de forma prazerosa.

O psicólogo pioneiro sobre a temática *bullying*, Dan Olweus (1997), explica que a conduta de assédio escolar pode ser definida como um comportamento negativo, que causa danos e sofrimento, intencional e repetido, realizado por um ou mais

estudantes dirigido contra outro que tem dificuldades para se defender. O *bullying* pode se manifestar de diversas formas: verbal: comentários depreciativos, xingamentos, espalhar boatos falsos, ameaçar; não verbal: isolamento ou exclusão social; físico: bater, danificar bens pessoais, empurrar, chutar ou cuspir; *cyberbullying*: via telefone celular, mídia social ou internet; assédio: baseado em raça, cor, origem (nacionalidade), gênero, deficiência ou religião.

Com base no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2019) sobre a situação mundial que envolve a violência escolar e o *bullying*, encontra-se a seguinte informação para esta prática de violência:

O *bullying*, considerado um tipo de violência, é definido antes como um padrão de comportamento do que um evento isolado, e exerce um impacto negativo na vítima, no agressor e nas testemunhas. O *bullying* foi definido como “um comportamento indesejado e agressivo entre crianças em idade escolar que envolve um real ou percebido desequilíbrio de poder. O comportamento é repetido ou tem o potencial para ser repetido ao longo do tempo” O *bullying* ou o *cyberbullying* constituem preocupações cruciais para crianças e adolescentes (Unesco, 2019, p. 8).

Independente do contexto onde ocorre o *bullying*, o combate a esta prática de violência deve ser constante. O agravante é quando as próprias unidades de ensino possibilitam, de alguma forma, que esta prática exista. De acordo com o relatório da Unesco (2019) as próprias escolas podem de certa forma instigar as crianças a serem violentas por meio de atitudes, programas e cartilhas discriminatórias. Nesse documento da Unesco, consta

a informação que caso não haja controle quanto à discriminação de gênero e desequilíbrio nas relações de poder, pode haver o incentivo a atitudes e práticas que subjugam as crianças, apoiam normas que possibilitam a desigualdade de gênero e toleram a violência, incluindo o castigo físico. Todos estes fatores podem contribuir para a preocupante, e muitas vezes incontrolável, violência escolar. É inadmissível que estudantes vão à escola para praticar qualquer tipo de violência. A escola deve ser um ambiente que promova respeito, alteridade, empatia e afetividade nas relações interpessoais.

De acordo com a Unesco (2019), é importante promover a conscientização sobre a violência contra as crianças, os benefícios das escolas sem violência e o impacto prejudicial da violência escolar e do *bullying*. Para isto, são apontadas algumas medidas a seguir:

- Educar os formuladores de política, professores, pais, crianças e adolescentes sobre o *cyberbullying* e as medidas que podem ser adotadas para preveni-lo e combatê-lo;
- Promover a conscientização entre formuladores de políticas, profissionais da educação e outros funcionários, pais, crianças e adolescentes sobre a violência contra as crianças e o impacto negativo da violência escolar e do *bullying*;
- Promover abordagens não violentas para a gestão e disciplina de sala de aula;
- Implementar intervenções para mudar as atitudes e normas sociais que condenam ou perpetuam a violência contra as crianças e adolescentes.

A conscientização do respeito ao próximo e da empatia que temos em relação às pessoas de nosso entorno é o princípio de como se evitar o *bullying*, porque se temos consciência de que se fossemos as vítimas deste ato de violência, enfrentaríamos os impactos que o *bullying* tem causado com mais rigor. Mas não é preciso sentir na pele para combater a violência, basta sim um ato de solidariedade para ajudar a impedir que o *bullying* exista ou se propague.

O Convívio e O Bem-Estar de Superdotados No Contexto Educacional

A escola tem o papel fundamental para estabelecer metas educacionais para o bom convívio de crianças superdotadas na escola. As metas podem estar vinculadas à motivação que estas crianças podem sentir quando frequentam a instituição educacional.

O desempenho dos estudantes superdotados irá depender de um clima educacional saudável que proporcione o seu bem-estar, entre outros fatores. Estudantes superdotados podem enfrentar dificuldades na transição da escola para a universidade, assim como qualquer outro estudante, porém podem ter dificuldades vinculadas às suas características e necessidades educacionais. De acordo com Almukhambetova & Hernández-Torrano (2020), a transição bem-sucedida da escola para a universidade é essencial para o sucesso acadêmico de qualquer estudante, no entanto, para superdotados pode haver desafios únicos devido às suas características, a falha em se ajustar às demandas do ambiente universitário tem um efeito negativo no desempenho acadêmico dos superdotados, levando ao insucesso. Os autores identificaram que os ambientes de aprendizado de escolas e universidades

frequentados por superdotados, bem como a influência de pessoas-chave (pais, colegas e professores), desempenharam um papel crucial na facilitação ou impedimento do senso de autodeterminação dos egressos de escolas e, conseqüentemente, seu ajuste e realização.

Snyder e Wormington (2020) explicam que o desempenho acadêmico fascina e frustra os que estão envolvidos com a educação de superdotados há décadas, capturando a atenção de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas. Um tópico de interesse na educação já na década de 1950, o baixo desempenho é frequentemente enquadrado em termos de perda de potencial pessoal e social. As autoras explicam que o estudo sobre o baixo rendimento de superdotados permaneceu bastante isolado das pesquisas sobre motivação para alcançar resultados ao longo dos anos. As autoras exemplificam constatando que os pesquisadores sobre motivação para realização de uma tarefa frequentemente usam o termo insucesso sem a devida atenção quanto à forma como ele é conceituado e operacionalizado como uma distinção de conquista de habilidade. Além disso, não é incomum ouvir o desempenho insuficiente de superdotados descritos como falta de motivação. As autoras ressaltam que isso reflete os equívocos frequentemente repetidos de que todos estudantes superdotados são motivados e essa motivação é estática à medida que os estudantes passam pela escola de ensino fundamental e médio. Com o tempo, a lenta integração do trabalho sobre insucesso e motivação se mostrou perspicaz. As autoras relatam que atualmente, em 2020, o que sabemos sobre o desempenho insuficiente em populações superdotadas, principalmente em relação à motivação para alcançar objetivos, melhorou. Mas esse entendimento ampliado também nos ajudou a tomar consciência do que ainda não sabemos. Snyder e Wormington (2020) recomendam a

necessidade de haver colaborações interdisciplinares, paradigmas teóricos diversos, ferramentas metodológicas inovadoras, comprometimento com projetos e testes rigorosos de intervenção e uma paixão por melhorar a vida dos estudantes na sala de aula.

Esta discussão sobre o baixo rendimento escolar de estudantes superdotados, que apresentam necessidades educacionais especiais, é para elucidar as escolas sobre o mito existente de que muitos profissionais acreditam que estes estudantes irão ter um ótimo desempenho, o que não é verdade, uma vez que por diversos fatores, eles podem não desenvolver suas altas habilidades. O *bullying* também pode estar vinculado ao baixo rendimento dessas crianças, uma vez que esta prática de violência pode desmotivá-los e fazer com que não consigam progredir no ambiente educacional.

Formas de Identificar, Prevenir e Intervir No *Bullying*

O Programa de Prevenção do *Bullying* de Olweus (2020) nos esclarece como diferenciar o *Bullying* e uma simples provocação. Pode ser difícil dizer a diferença entre brincadeiras de provocação e *bullying*. Mas, vai depender de como as pessoas se sentem após as atitudes durante as brincadeiras. Provocar geralmente envolve dois ou mais amigos que agem juntos de uma maneira que parece divertida para todas as pessoas envolvidas. Frequentemente eles provocam um ao outro igualmente, mas esta situação nunca envolve abuso físico ou emocional. Isto quer dizer, este fato ocorre de forma descontraída e ninguém se sente afetado negativamente quanto ao seu estado psicológico e emocional. O *bullying*, por sua vez, causa somente efeitos negativos que podem perdurar por toda a vida.

Smith (2014, 2018) salienta que o *bullying* envolve uma interação dinâmica entre o agressor e a vítima. O agressor aumenta em poder e a vítima perde poder. Como resultado, é difícil para a vítima responder ou lidar com o problema. Menesini e Salmivalli, (2017), destacam que o desequilíbrio de poder pode ser derivado da força física, status social do grupo ou do tamanho do grupo, exemplificando, um grupo que visa uma única pessoa. O poder também pode ser alcançado por meio do conhecimento das vulnerabilidades de uma pessoa, por exemplo, aparência, problema de aprendizagem, situação familiar, características pessoais, e do uso desse conhecimento para prejudicá-la.

A prevenção contra o *bullying* requer muita conversa e aconselhamento da escola como um todo e das famílias que precisam estar atentas para que qualquer sinal de agressão seja evitado. Menesini e Salmivalli (2017) explicam que há variação entre as escolas e entre os professores na maneira como eles implementam programas de prevenção. As autoras apontam que mesmo os programas projetados para serem intensivos podem ser implementados de maneira mais ou menos intensa, dependendo dos recursos e do comprometimento das escolas. Além disso, os professores podem adaptar os programas e alterar algumas partes críticas; em outras palavras, eles podem decidir não implementar o programa como ele foi projetado para ser implementado. Há evidências de que uma melhor fidelidade à implementação está associada a melhores resultados, como maiores reduções nas experiências dos estudantes de sofrer *bullying*.

Conforme Menesini e Salmivalli (2017), programas de toda a escola para prevenir o *bullying* são frequentemente bem-sucedidos. Seus efeitos variam, no entanto; alguns programas mostram efeitos positivos consistentes, enquanto outros têm pouca ou nenhuma evidência de eficácia. No que tange aos

efeitos divergentes, pode-se explicar que os programas devem ser intensivos e duradouros, e devem ser implementados com fidelidade. O envolvimento das famílias parece fortalecer os efeitos, bem como o uso de práticas disciplinares com os agressores. Aumentar a conscientização entre os estudantes sobre o papel do grupo contra o *bullying* é essencial para melhorar as normas e respostas no combate à violência nas salas de aula. Também é muito importante que os professores comuniquem claramente suas atitudes anti-*bullying* aos estudantes. Somente assim, os resultados serão significativos.

Considerações Finais

Os impactos que o *bullying* pode causar são bastante variados e fazem emergir danos que possivelmente as crianças superdotadas levem ao longo de suas vidas. Seguindo a linha de raciocínio de Ferrara et al. (2019), a violência na escola é sempre impactante, temos que lidar com impactos físicos e psicológicos, a repercussão de tais impactos poderão causar incapacidade física permanente e problemas de saúde físicos ou mentais a longo prazo. Certamente, maiores danos poderão ocorrer na educação de crianças superdotadas, por serem intensas, sensíveis e estressadas por suas próprias e altas expectativas, suas habilidades, interesses e comportamento, deixando-as mais vulneráveis. Neste sentido, concorda-se com Peterson e Ray (2006), que todos os estudantes podem ser vítimas de violência e serem afetados negativamente pelo *bullying*, porém os superdotados diferem de outros estudantes de maneira significativa por apresentarem características específicas que dizem respeito às suas necessidades educacionais especiais (NEEs).

Partindo do pressuposto que todo tipo de *bullying* traz prejuízos variados a todos, teremos sempre uma incógnita a discutir: como evitar que o *bullying* permaneça na escola? Menesini e Salmivalli, (2017) apontam que em vários países, é legalmente exigido que as escolas tenham uma política anti-*bullying*. Essa obrigação é desejável, mas deve-se lembrar que ter qualquer tipo de política em vigor pode não ser suficiente; intervenções que foram consideradas eficazes por meio de avaliações rigorosas devem ser usadas. As escolas devem receber orientações sobre práticas e programas mais eficazes. As autoras ressaltam a importância de um sistema de credenciamento de programas eficazes de combate ao *bullying* para garantir que os programas adotados pelas escolas contenham elementos que provem sua eficácia em avaliações de alta qualidade.

Para identificar, prevenir e intervir quanto à prática do *bullying*, recorre-se às importantes medidas contra a violência apontadas pela Unesco (2019), onde constata-se a importância de estabelecer abordagens não violentas para a gestão e disciplina de sala de aula; realizar intervenções com a finalidade de mudar as atitudes e normas sociais que condenam ou perpetuam a violência contra as crianças e adolescentes; instruir os formuladores de política, professores, pais, crianças e adolescentes sobre o *bullying* e as medidas que podem ser adotadas para preveni-lo e combatê-lo; entre outras medidas que certamente irão contribuir para o bem-estar de todos, incluindo as crianças superdotadas que precisam de um olhar especial quanto ao atendimento adequado a cada dimensão de seu desenvolvimento.

Referências

- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para Prevenir*. Edições ASA.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Bachtel, K. A. (2017). Seeing the Unseen: An Educational Criticism of a Gifted School. *Teaching and Learning Sciences: Doctoral Research Projects*, 7. https://digitalcommons.du.edu/tls_doctoral/7
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I. & Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação e Sociedade, Campinas*, 38(141), 1.017-1.034. <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017139852.pdf>
- Coleman, L., & Cross, T. (2005). *Being gifted in school* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Cross, T. L. (2017). *On the social and emotional lives of gifted children: Factors and issues in their psychological development* (5th ed.). Prufrock Press.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2018). *Suicide among gifted children and adolescents* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(76). https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13052-019-0669-z#citeas_
- Groman, J. L. (2019). The bully's face: Using art to understand bullying in gifted children. *Gifted Child Today*, 42(1), 12-18. <https://doi.org/10.1177/1076217518804852>
- Gross, M. U. M. (2014). Issues in the social-emotional development of intellectually gifted children. In F. H. R. Piske et al. (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação: Criatividade e emoção [Giftedness: Creativity and emotion]*. (pp. 85-96). Juruá.

- Gross, M. U. M. (2016). Developing programs for gifted and talented students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento [Giftedness and Creativity: Identification and Specialized Service]* (pp. 61-75). Juruá.
- Guilbault, K. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2). Retrieved from www.davidsongifted.org
- Guilbault, K. M. & McCormick, K. M. (2019). *Bullying and the gifted learner*. NAGC Parenting for High Potential TIP Sheet. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/parent-tip-sheets>
- Hollingsworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. MacMillan.
- Jumper R. L. (2010). Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience. (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 71(3-A), 771.
- Jumper, R. L. (2019). Communicating about bullying: Examining disclosure among gifted students. *Gifted Education International*, 35(2), 110-120. <https://doi.org/10.1177/0261429418824113>
- Kane, M. (2016). Gifted learning communities: Effective teachers at work. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado & S. Bahia (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento [Giftedness and Creativity: Identification and Specialized Service]* (pp. 77-94). Juruá.
- Kane, M. (2018). Supporting the affective needs of creatively gifted children at home and at school. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vázquez-Justo (Eds.), *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade. [Education of gifted and talented: emotion and creativity]* (pp. 63-74). Juruá.
- Kane, M. E Silverman, L. K. (2014). Fostering well-being in gifted children: Preparing for an uncertain future. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção. [Giftedness: Creativity and Emotion]* (pp. 67-84). Juruá.

- Laycraft, K. & Gierus, B. (2019). *Acceptance: The eye to a meaningful life*. Nucleus Learning.
- Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: Explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa; S. Caldeira; & C. Gomes (Eds.), *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85-106). Olibri.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi:10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as barriers to depression in gifted and non-gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0016986208326552>
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children – Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (2nd ed.). Springer.
- NAGC (2020). *Depression*. Retrieved on February 10, 2020 from https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/social-emotional-issues/depression_
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 495-510.
- Olweus **Bullying Prevention Program. (2020)**. Retrieved on April 17, 2020, from http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page_
- Peterson, J. S. (2009). Focusing on where they are: A clinical perspective. In J. Van Tassel-Baska, T. R. Cross & R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp. 193-226). National Association for Gifted Children/Prufrock Press.
- Peterson, J. S. (2014). Paying attention to the whole gifted child: Why, when, and how to focus on social and emotional development. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/ Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção. [Giftedness: Creativity and emotion]* (pp.45-66). Juruá.

- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Piechowski, M. M. (2014). Identity. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 97-114). Juruá.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.
- Piske, F. H. R. (2016). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado & S. Bahia (Eds.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e atendimento*. (pp.249-259). Juruá.
- Piske, F. H. R. (2018). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.
- Piske, F. H. R. (2020). The importance of socio-emotional development of gifted students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, A. Rocha & C. Costa-Lobo (Eds.), *Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piske, F. H. R. (2021). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Identificação, mitos e atendimento*. Juruá.
- Piske, F. H. R. & Kane, M. (2020). Socio-emotional development of gifted students: Educational implications. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha, C. Costa-Lobo (Eds.), *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades*. Juruá.
- Piske, F. H. R. & Stoltz, T. (2020a). *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Contribuições do Sociointeracionismo de Vygotsky e da Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner*. Juruá.

- Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2020b). Meeting the socio-emotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1354067X20936929>
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Rocha, A. & Costa-Lobo, C. (Eds.) (2020a). *Socio-Emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Guérios, E., Camargo, D., Rocha, A. & Costa-Lobo, C. (Eds.) (2020b). *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades*. Juruá.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T., Rocha, A., Costa-Lobo, C. & Nuñez, M. (Eds.) (2021). *Identification and enrichment programs for gifted students*. Münster: Lit Verlag.
- Sainz, M., Ferrando, M., Prieto, L., Ruiz-Melero, M. J. (2020). Competencias socioemocionales y alta habilidad: superdotados y talentos. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Eds.), *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades*. Juruá.
- Silverman, L. K. (2009). Searching for asynchrony: A new perspective on twice-exceptional children. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (pp. 169-181). Prufrock Press.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage. <https://doi.10.4135/9781473906853>
- Smith, P. K. (2018). *The psychology of school bullying*. Routledge.
- Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted underachievement and achievement motivation: The promise of breaking silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. <https://doi.org/10.1177/0016986220909179>
- Unesco. (2019). *Viôlência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Retrieved on April 17, 2020 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>
- Walker, A. (2015). Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind. Cross, T. L. (2013). *Roeper Review*, 37(1), 53-54. <https://doi10.1080/02783193.2015.975774>

CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTAÇÃO E A VULNERABILIDADE AO BULLYING

GIFTEDNESS CHARACTERISTICS
AND BULLYING VULNERABILITY

Renata Rodrigues Maia-Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9090-3697>

Resumo: As escolas têm enfrentado episódios de violência entre eles o *bullying*. O *bullying* ocorre em nossas escolas de maneira alarmante. Assim, é necessário que os profissionais da escola estejam informados sobre as questões que envolvem tais tipos de vitimização. Muitas crianças sofrem provocações ou algum tipo de assédio nos primeiros anos da escola, mas é o assédio contínuo, que caracteriza o *bullying*, provavelmente ocorre em maior incidência com aqueles que não conseguem lidar com as provocações. Um dos grupos de estudantes que tem experimentado essa situação de

violência é dos superdotados¹. Alguns desses alunos podem apresentar características que os diferenciam de seus pares e que podem colocá-los em situação de vulnerabilidade. Por isso, é importante que educadores e familiares fiquem atentos às consequências do *bullying* e saibam como prevenir e apoiar esses estudantes. Esses alunos entram em um ciclo de enfrentamento deficiente, baixa autoestima, falta de amizades que os protejam e maior vulnerabilidade à intimidação. É importante que se identifique precocemente essas tendências que caracterizam as vítimas, para que os tipos de intimidação não se perpetuem pelos anos escolares. Nesse sentido, o objetivo com esse capítulo é discutir aspectos do *bullying* que estão relacionados com o desenvolvimento de indivíduos superdotados.

Palavras-Chave: *bullying*, desenvolvimento de crianças superdotadas, vitimização, intimidação.

Abstract: The aim of this chapter is to discuss aspects of bullying that are related to the development of gifted individuals. Schools continue to face episodes of violence including bullying. Bullying occurs in our schools in an alarming way. Thus, it is necessary for school professionals to be informed about the issues surrounding such types of victimization. Many children experience provocations or some form of harassment in the early years of school, but it is the continuous harassment, which characterizes bullying, that probably occurs to a greater extent to those who are unable to deal with the harassment. One of the groups of students who have experienced such acts of violence is the gifted. Some of these students may have characteristics that differentiate them from their peers and that can put them in positions of vulnerability. Therefore, it is important for

¹ A expressão superdotado é utilizada no Brasil como sinônimo da palavra sobredotado mais usada em Portugal ou alguns países de língua espanhola. Neste capítulo a autora considera superdotação ou sobredotação como sinônimos de altas habilidades.

educators and family members to be aware of the consequences of bullying and know how to prevent and support these students. These students enter a cycle of deficient coping, low self-esteem, lack of friendships that protect them and a greater vulnerability to intimidation. It is important to identify these trends that characterize the victims early so that this type of intimidation is not perpetuated during school years.

Keywords: bullying, gifted child development, victimization, intimidation.

Nos últimos tempos as escolas têm enfrentado alguns episódios de violência entre eles o *bullying*. Cada vez mais temos visto e escutado sobre atos de violência infantojuvenil como resultado de algum tipo de vitimização. Crick, Nelson, Morales, Cullerton-Sen, Casas e Hickman (2001) afirmam que a vitimização pode ocorrer em diversos contextos incluindo grupos de colegas, díades de amigos, relacionamentos românticos de adolescentes dentro ou fora da escola. Esses autores explicam que os frequentes tiroteios em colégios americanos divulgados pela mídia alertaram para o fato de que o *bullying* ocorre em nossas escolas de maneira alarmante. E esse fenômeno já atingiu escolas brasileiras. Um estudo conduzido por Juvonen e Graham (2001) indica que entre quarenta e oitenta por cento das crianças em escolas públicas americanas são vítimas de *bullying*, sendo que quinze por cento deles experimentaram a vitimização crônica. Por esse motivo é necessário que os profissionais da escola se mantenham informados sobre as questões que envolvem os tipos de vitimização como o *bullying*.

Smith, Shu e Madsen (2001) chamam a atenção para o fato de que muitas crianças sofrem provocações ou algum tipo de assédio nos primeiros anos da escola, mas que o assédio contínuo,

que vai caracterizar o *bullying*, provavelmente só ocorre com aqueles que não conseguem lidar de maneira satisfatória com essa questão e entram em um ciclo de enfrentamento deficiente, baixa autoestima, falta de amigos que os protejam e maior vulnerabilidade à intimidação. Por isso a importância de se identificar precocemente essas tendências que caracterizam as vítimas, para que os tipos de intimidação não se perpetuem pelos anos escolares. Nesse sentido, o *bullying* tem sido definido (Antunes & Zuin, 2008; Dalosto & Alencar, 2013, 2016; Waschech, 2016) como uma intimidação opressiva relacionado à violência. Mundialmente ele é considerado um problema de saúde pública e sua intensidade baseia-se na forma de disseminação, na magnitude e na frequência dos acontecimentos. A pessoa é tratada como objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de um ser insubstituível. Trata-se de coisificar o sujeito. O comportamento é tido como violento é a expressão das dificuldades pessoais e sociais (Lisboa et al., 2009; Sousa et al., 2018).

Um dos grupos de estudantes que têm experimentado essa situação de violência é o superdotado². Parte desse tipo de aluno pode apresentar características que os diferenciam de seus pares em idade e que podem colocá-los em situação de vulnerabilidade, tais como rapidez de raciocínio, alta sensibilidade emocional, preferência pelo trabalho individual, tendência ao perfeccionismo, dificuldade de encontrar pares com a mesma capacidade intelectual, ter um vocabulário intelectualizado e sofisticado, um senso de humor apurado (Alencar & Fleith, 2006;

² A expressão superdotado é utilizada no Brasil como sinônimo da palavra sobredotado mais usada em Portugal ou alguns países de língua espanhola. Neste capítulo a autora considera superdotação ou sobredotação como sinônimos de altas habilidades.

Colangelo & Assouline, 2005; Lee, et al., 2015; Maia-Pinto & Fleith, 2015; Phelps et al., 2019).

Por isso, é importante que educadores, pedagogos, psicólogos e familiares fiquem atentos às consequências do fenômeno do *bullying* e saibam como prevenir e apoiar esses estudantes. Autores da área (Lisboa et al., 2009; Sousa et al., 2018) afirmam que as consequências para os vitimizados podem ser graves. Podem acarretar sofrimento e marcas profundas para o resto da vida, prejuízo no processo de aprendizagem, desmotivação para ir à escola e a possibilidade de se tornarem adultos antissociais ou violentos. Outros efeitos costumam ser uma autoestima baixa e a inabilidade de relacionamentos, assim como, insegurança, ansiedade, angústia, medo.

Nesse sentido, o objetivo com esse capítulo é discutir aspectos do *bullying* que estão relacionados com o desenvolvimento de indivíduos superdotados. Inicialmente serão debatidos aspectos que definem e caracterizam o *bullying*, suas consequências e como estão relacionados com a superdotação. Em seguida, será analisado o aluno superdotado e suas características e como algumas delas podem inflamar as atitudes de *bullying* contra ele mesmo. Será visto que alguns alunos superdotados são mais vulneráveis, mas outros não necessariamente. Uns são mais tímidos, introvertidos e outros ao contrário. Muitas vezes esses atos de vitimização geram no superdotado um sentimento de falta de pertencimento a algum grupo ou ao ambiente escolar e esse fato pode levá-los a esconder seu potencial ou pode induzi-lo ao isolamento colocando-o em situação de risco. Na última sessão serão analisadas algumas sugestões de como planejar uma intervenção escolar e orientações para as famílias, professores e escola no sentido de reduzir ou prevenir a ocorrência desse contexto na escola.

O Bullying e suas Consequências

O *Bullying* tem sido definido como comportamentos violentos e antissociais que ocorrem em ambientes de socialização. De acordo com Waschech (2016), trata-se da vontade constante de se colocar uma pessoa sob tensão e intimidá-la física e emocionalmente. Do inglês, *bully* quer dizer ameaçar, agredir, maltratar, oprimir, amedrontar, apelidar, assediar, bater, chutar, ignorar, discriminar, excluir, ferir, gozar, humilhar, intimidar, provocar, tyrannizar, zoar. A ambição do autor do *bullying* é a de assegurar sua dominação sobre o outro, numa violência simbólica, por meio de ações físicas, verbais e agressivas, repetitivas e permanentes contra seus alvos. Para esses autores, o *bullying* diz respeito, então, ao conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica de caráter intencional e repetitivo, voltada propositadamente a alguém, praticada por um *bully* (o valentão agressor), contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Essa opressão acontece quando apenas uma pessoa se diverte às custas de outra em brincadeiras ou ocasiões que aparecem de maneira velada ou não, nas brincadeiras repletas de segundas intenções em forma de preconceito, intolerância e desrespeito ao outro.

Autores têm destacado que entre os envolvidos nos maus tratos estão as vítimas, agressores e espectadores (Lisboa et al., 2009; Sousa et al., 2018; Souza et al., 2014). As vítimas que podem ser (a) os vulneráveis – que apresentam poucas habilidades socializadoras, (b) provocadoras – que são capazes de influenciar colegas para reações agressivas contra si mesmo e (c) agressoras – que reproduzem os maus-tratos sofridos como forma de compensação. Os agressores – oprimem a vítima por motivos banais, apenas para impor sua vontade. Normalmente ele age em função da aceitação social e da necessidade de exercer

influência sobre os colegas. Necessitam subjugar e dominar o outro e precisam de plateia para agir. Os espectadores ou testemunhas seriam os colegas que convivem com a violência e se calam em virtude do medo de se tornarem a próxima vítima. As testemunhas normalmente não são agredidas diretamente e é comum que se sintam incomodadas com o que assistem, porém não sabem o que fazer com a situação.

Dalosto e Alencar (2013, 2016) e Lopes Neto (2005) explicam que o *bullying* pode acontecer de forma direta ou indireta. De acordo com os autores, o *bullying* direto ocorre quando os agressores atacam a vítima por meio de apelidos, ameaças, agressões físicas, ofensas, verbais, roubos ou expressões e gestos que geram mal-estar às vítimas. Já o *bullying* indireto é permeado por atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, e ocorre quando as vítimas estão ausentes. Esses autores informam, também, que esse tipo de vitimização está relacionado a comportamentos de maus tratos e intimidação que podem ser de aspectos físicos, tais como: bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima; ou ainda, atentando contra aspectos psicológicos e morais, tais como: irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, ignorar, isolar, desprezar, fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar, ameaçar, tiranizar, fazer intrigas, fofocas, perseguir, difamar. Pode ser, também, uma agressão de cunho sexual quando são aplicados o abuso, o assédio, a insinuação e a violação. Dalosto e Alencar (2013) informam, ainda que entre os principais comportamentos de maus-tratos ou de intimidação, pelos quais a prática de *bullying* se manifesta, são classificados como físico e material; psicológico e moral, sexual, verbal e virtual.

O *bullying* pode acontecer de forma virtual, via eletrônica, por meio de computadores e aparelhos móveis como celulares

e *tablets*. O *cyberbullying*, segundo Souza et al. (2014), coloca os alunos em uma ilha virtual, sem supervisão e com poucas regras, o que permite que o *bullying* evolua, tornando-se perigoso, alcançando até níveis potencialmente fatais (p. 589). Os autores enfatizam a importância de intervenções capazes de viabilizar uma ação educativa-preventiva que possibilite intervir de forma eficaz, gerando um espaço promotor do bem estar, da aprendizagem e do convívio social saudável a partir das tecnologias. Para Souza, Veiga Simão e Caetano, o *cyberbullying* pode ser visto como sintoma de uma violência social que chama a atenção das pessoas e as conduzem a uma denúncia, sendo necessária uma visão esclarecida, complexa, e, sobretudo, sistêmica sobre o tema.

A literatura (Campos et al., 2015; Dalosto & Alencar, 2013, 2016; Lopes Neto, 2005) aponta efeitos na saúde de quem sofre *bullying*. Entre os sintomas comuns em indivíduos que sofrem *bullying*, destacam-se: alteração do sono, cefaleia, dor epigástrica, desmaios, vômitos, dor nas extremidades, paralisias, hiperventilação, queixas visuais, síndrome do intestino irritável, anorexia, bulimia, isolamento, irritabilidade, agressividade, ansiedade, perda de memória, histeria, depressão, pânico, tristeza, insegurança e atos de autoagressão. Outras consequências mais graves são as do campo da saúde mental e até mesmo tentativas de suicídio. Albuquerque, Williams e D’Affonseca (2013) sustentam que as pessoas que sofrem *bullying* podem desenvolver efeitos tardios e doenças como o transtorno de pânico, a fobia escolar, a fobia social (Transtorno de Ansiedade Social – TAS), o Transtorno de Ansiedade Generalizada – TAG, a depressão, a anorexia e a bulimia, o Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC e o Transtorno do Estresse Pós-Traumático – TEPT. Lopes Neto explica que alguns desses sintomas aparecem também nos espectadores.

O *Bullying* costuma ser praticado por um pequeno grupo de alunos da escola. Segundo Jumper (2009), grande parte dos *bullies* ou valentões são tidos como socialmente competentes, confiantes e contam com uma boa autoimagem. Apesar dessas características que podem parecer positivas, para Olweus (2001, 2003), os valentões não possuem uma natureza positiva. Os agressores costumam nomear justificativas pessoais para o *bullying* afirmando “eles estão me incomodando” ou “eu me vinguei”. Jumper (2009) e Olweus (2001, 2003) sinalizam com algumas “bandeiras vermelhas” no sentido de chamar atenção para os comportamentos do agressor como: relações desequilibradas de poder, a intenção de prejudicar alguém, falta de remorso por prejudicar os outros, impulsividade, raiva em relação a autoridades, o apreço por deixar outros com medo ou a proveniência de um ambiente agressivo.

Jumper (2009) verificou em suas investigações, que as crianças que têm mais amigos são menos propensas ao *bullying*. Sendo assim, é importante que sejam desenvolvidas estratégias no sentido de ajudá-las a se engajar ou a se sentir pertencendo a um grupo. Informa, ainda, que pais, professores e amigos são geralmente vistos como possíveis caminhos para divulgação desse tipo de vitimização. Os adultos também geralmente são percebidos como possíveis pontos de apoio, ao mesmo tempo em que os vitimizados se sentem inseguros em procurá-los. Nesse sentido, é importante que possam perceber pontos confiáveis de conexão nesses adultos.

Segundo Jumper, enquanto o *bullying* pode ocorrer em grupos de crianças independentemente da idade, sexo, classe social ou afiliação religiosa, um grupo pode ser particularmente mais vulnerável a essa vitimização – o das crianças superdotadas. Não existem pesquisas que relacionem diretamente crianças superdotadas são mais suscetíveis ao *bullying*. Entretanto, existem

pesquisas que indicam que crianças tidas como diferentes são mais propensas a sofrer *bullying* (Freeman, 2008; Jumper, 2009). Esses grupos podem incluir os “fracos”, os “gordos” ou “nerds”. Jumper argumenta, ainda, que crianças que fazem parte do grupo daquelas com necessidades especiais podem, também, ser mais vulneráveis ao *bullying*.

Determinados alunos superdotados que enfrentam algum tipo de vitimização podem não contar com recursos internos, status ou habilidades para reagir ou cessar o *bullying*, explica Lopes Neto (2005). De acordo com esse autor, alguns desses alunos podem passar por dificuldades como: isolamento social, insegurança e falta de amigos. Lopes Neto esclarece que de forma mais rara, esse aluno pode apresentar atitudes de autodestruição ou intenções suicidas ou, ainda, se sentir impelido a tomar atitudes drásticas como atos de vingança. Na sessão a seguir serão discutidas algumas características dos superdotados que podem suscitar o *bullying*.

O Aluno Superdotado e Suas Características que Podem Inflamar as Atitudes de Bullying

Ao se discutir os aspectos relacionados ao *bullying* e à superdotação na escola é importante que se tenha uma perspectiva sistêmica desses temas, ou seja, como eles se definem e como estão relacionados. Para Freeman (2008) não existem diferenças entre os aspectos emocionais de crianças superdotadas e talentosas e outras crianças. Mas eles podem enfrentar desafios emocionais intensos devido a algumas diferenças tais como preferir trabalhar individualmente, ter um vocabulário mais complexo do que seus pares, aprender de forma mais veloz, gostar de discutir sobre temas que seus colegas não dominam.

Enquanto algumas pessoas os veem como destinados a passar a vida sem amigos, outras os percebem como líderes nascidos com habilidades sociais promissoras. Freeman argumenta que professores e pais podem pressionar os alunos superdotados a atingirem um nível alto e constante de produção em tudo o que fazem – incluindo a maturidade além dos anos. Existem maneiras de amenizar uma situação de tanta pressão para os superdotados, como estar com outras pessoas capacidade semelhante, uma comunicação próxima entre pais e professores, a oportunidade de seguir seus próprios interesses e aceitação como indivíduos.

Alunos superdotados são definidos na Política Brasileira de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15); e algumas características que envolvem essa definição podem diferenciá-los de seus pares e serem motivadoras do *bullying*. Para Fleith (2018) é frequente a ideia de que os superdotados constituem um grupo homogêneo em termos de habilidades cognitivas, traços de personalidade e estilos de aprendizagem. De acordo com a autora isso pode gerar ideias estereotipadas e preconceituosas a respeito de quem é esse indivíduo.

Fleith explica que os superdotados diferem entre si no que se refere às suas características sociais, emocionais, cognitivas e acadêmicas, não sendo possível, portanto, estabelecer um perfil único de superdotado. Para a autora, deve-se ter em mente que os superdotados formam um grupo geralmente negligenciado em sala de aula e muitos se tornam “invisíveis”. Como consequência dessa falta de atendimento às suas necessidades educacionais especiais, intelectuais e afetivas; os superdotados podem ficar

desmotivados, desinteressados, apresentar baixo rendimento escolar e sentimentos de inadequação em relação ao ambiente escolar (Fleith, 2018; Maia-Pinto & Fleith, 2012, 2015; Piske & Stoltz, 2020). Isso pode deixar o superdotado em uma situação de vulnerabilidade. Da mesma forma, Silverman (2002) explica a superdotação considerando o desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras e características afetivas, e que estão relacionadas à qualidade e expressão das ações e dos conhecimentos do indivíduo, de forma diferenciada do desenvolvimento cronológico.

Sobre esse tema, Ourofino e Guimarães (2007) observam diversos aspectos subjetivos presentes na experiência dos superdotados, que formam uma atmosfera de sensibilidade que envolve esses jovens e origina uma abertura aos processos de vulnerabilidade emocional, facilitada pela alta capacidade, acúmulo de conhecimento e percepção aguçada de elementos pessoais e do ambiente. Ourofino e Guimarães argumentam que a maneira sensível e intensa com que os superdotados vivenciam seu desenvolvimento, requer um ambiente que “considere suas características e possibilite a expressão de sua sensibilidade, dando vazão à excitabilidade presente nas áreas psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional” (p. 48). Esse jeito diferenciado de expressar os comportamentos acontece de forma dinâmica, em um movimento de vai e vem durante o desenvolvimento afetivo e se consolida com a experiência de aprender a ser e a conviver. Durante esse processo, o aluno experimenta essa tensão interna que o leva a uma percepção de incompatibilidade entre seus interesses e objetivos e as demandas do ambiente. Assim, esse comportamento de excitabilidade é resultado da constante busca de desafios.

Dalosto e Alencar (2013) informam que não é raro encontrar alunos superdotados com habilidades intelectuais mais avançadas

do que suas habilidades sociais, que podem não estar bem desenvolvidas. Em função dessas diferenças, explicam as autoras, esses estudantes ficam mais vulneráveis ao isolamento, ao *bullying* do que os demais alunos. Para essas autoras, determinadas características como perfeccionismo e maior sensibilidade e intensidade emocionais, podem resultar em respostas hipersensíveis ao *bullying*. Aspectos do ajustamento emocional também são apontadas como a depressão, ideação suicida, baixa autoestima e dificuldade nas relações, especialmente relacionadas a jovens com habilidades extremas que podem ser vinculadas aos efeitos do *bullying* (p. 365).

A superdotação costuma ser percebida pela comunidade escolar como uma diferença entre os estudantes, por isso o superdotado é considerado um aluno com necessidades especiais. Desse modo, Post (2013) alega que crianças superdotadas aprendem desde cedo a se enquadrar nos padrões estabelecidos, assim como num jogo de encaixe de figuras geométricas quando se tentar encaixar um triângulo no lugar de um quadrado. Isso começa na educação infantil, quando seus interesses e níveis de energia podem diferir dos de seus pares. Algumas dessas crianças exibem sinais precoces de sensibilidade aumentada com reações intensas a situações que outras crianças podem suportar. Elas podem começar a se sentir um pouco diferentes das outras crianças. Na escola, os superdotados experimentam frustração com rotinas rígidas em sala de aula, por isso, é necessário que sejam atendidos em suas diferenças para que não pareçam tão desconectados (Maia-Pinto & Fleith, 2012, 2015).

Outras características sociais e emocionais podem levar o superdotado a uma situação de vulnerabilidade. Como foi ressaltado anteriormente, as habilidades cognitivas acima da média, consideradas isoladamente, não configuram as únicas características da superdotação. Alencar e Fleith (2001) defendem

que é necessário considerar o indivíduo superdotado sob uma perspectiva holística, analisando suas necessidades afetivas, além das cognitivas. Entre as características socioemocionais desses alunos, ressaltam-se: (a) idealismo e senso de justiça, com vistas à promoção das igualdades sociais; (b) perfeccionismo e autoimposição de padrões altos de desempenho; (c) alto nível de energia investido na realização de tarefas; (d) senso de humor para lidar com as incongruências da vida; (e) paixão por aprender e fascínio por novas ideias; (f) grande concentração em atividade de interesse e desejo de superar obstáculos; (g) inconformismo, tendência em questionar regras e autoridades; (h) sensibilidade a críticas; (i) sensibilidade emocional, empatia e identificação com o outro; e (j) consciência aguçada de si mesmo, consciência de ser diferente (Aspesi, 2003; Maia-Pinto, 2012; Silverman, 2002; Piechowski & Colangelo 2004).

Delisle e Galbraith (2002, como citado por Jumper, 2009) dizem que o que os jovens superdotados buscam é a compreensão e a aceitação de sua condição por outros, um significado social e o desejo de aprender e ter sucesso na vida. Nesse sentido, o conhecimento da criança sobre sua condição de superdotação pode levá-la a uma busca para compreender suas diferenças.

Para amenizar o sofrimento do aluno na busca de respostas sobre sua condição, os profissionais da educação devem obter uma compreensão acurada sobre o tema e informações concisas sobre como identificar e encaminhar esses alunos. Post (2013) explica que a identificação do aluno como sendo superdotado pode acarretar pontos negativos caso não se tenha um completo entendimento de como repercutir o diagnóstico. Principalmente, quando a identificação não vem acompanhada de uma proposta bem detalhada de como esse aluno será atendido e como será o seu processo de inclusão no sentido de promover suas necessidades não só acadêmicas, como as de cunho emocional

e de ajustamento social. Da mesma maneira, a identificação sem um consequente plano de atendimento pode contribuir para com o isolamento social do aluno ou, ainda, permitir que colegas desavisados promovam apelidos como “cabeção, CDF, *nerd*, geniozinho”, podendo dar margem a um processo de *bullying* (Phelps, Beason-Manes & Lockman, 2019).

Alguns estudos empíricos foram conduzidos no sentido de verificar a relação entre as características de superdotação e as ocorrências de vitimização como o *bullying*. Jumper (2009) buscou verificar se existem diferenças entre a comunicação do *bullyinge* a qualidade e tipo de *bullying* experimentados por crianças superdotadas e não-superdotadas. Os resultados indicaram que crianças superdotadas relataram maiores taxas de *bullying* e, também, maior número de xingamentos que as outras crianças, mas não houve diferenças em relação às formas de *bullying*. Da mesma forma, os superdotados não eram mais propensos a contar para os adultos sobre as ocorrências de vitimização, mas divulgavam mais aos seus colegas do que outras crianças.

Jumper concluiu, ainda, que os superdotados que tinham pelo menos um bom amigo eram menos propensas a sofrer *bullying*. Os estudantes superdotados relataram a complexidade do *bullying*, a importância de adultos na prevenção da ocorrência desse fenômeno, a probabilidades de pessoas tidas com “diferentes” serem intimidadas e, ainda, a tristeza interna dos agressores. Esses alunos ressaltaram a importância de se ter alguém de confiança para ser possível a comunicação sobre o *bullying*. Os pais, professores e amigos foram vistos como possíveis caminhos de divulgação, mas para cada um foram apresentadas vantagens e desvantagens. Jumper ressalta a importância de reconhecer a vulnerabilidade ao *bullying* desses alunos e da presença de adultos na sua prevenção, assim como, o reconhecimento

do papel crítico que os pares exercem no que diz respeito à prevenção e aos efeitos do *bullying*.

Com o objetivo investigar o envolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação com a prática de *bullying*, Dalosto e Alencar (2013) conduziram uma pesquisa que indicou que alunos superdotados experimentaram, em suas escolas, situações de *bullying* em suas diversas formas, tanto na condição de vítima quanto na de agressor ou testemunha. Os comportamentos mais citados pelos participantes, na condição de vítima, foram os de “zoar”, humilhar, fofocar, fazer intrigas, atirar objetivos e excluir das brincadeiras. Na condição de agressor, excluir das brincadeiras, apelidar, atirar objetos, “zoar”, humilhar e desprezar foram os mais apontados. Quase metade dos participantes relataram ter recebido apelidos considerados pejorativos ou humilhantes e que os desagradaram e que tais apelidos tinham o sentido de desqualificar, fragilizar ou intimidar a pessoa-alvo (Dalosto & Alencar, 2013, p. 373). Os apelidos relacionados pelos superdotados se referiam de forma preconceituosa a aspectos físicos e intelectuais desses alunos.

Foram relatados, ainda, apelidos que aludiam a aspectos da raça, sexualidade, condição socioeconômica e outras características que as vítimas apresentavam em relação aos seus colegas. A pesquisa mostrou que entre as diversas manifestações do *bullying*, a verbal e a psicológica/moral apresentaram maior incidência, seguida pela manifestação físico/material. Para as autoras o que torna os superdotados vulneráveis a essa prática é o fato desses alunos serem distintos de seus pares, independentemente de quais sejam estas diferenças. Nesse sentido, segundo as autoras, a dificuldade em se conviver com as diferenças e o preconceito são os fundamentos para essa prática. As autoras informam que a maioria desses comportamentos se manifestava de forma

velada, o que dificultou a identificação dessas ações e que isso exige um olhar mais atento do adulto.

A partir dos resultados dessa pesquisa em que Dalosto e Alencar (2013) encontraram altos índices de manifestações do *bullying*, observados nas escolas onde os alunos superdotados estudavam e dos prejuízos dessa prática. Para as autoras é importante estabelecer programas contínuos de prevenção com o objetivo de reduzir a sua ocorrência de forma eficaz. Recomendam, também, que os educadores elaborem um projeto político pedagógico que considere o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, formação para a cidadania e outras ações educativas complementares. Ou seja, no sentido de propiciar aos alunos um ambiente escolar favorável, no qual os valores humanos possam ser cultivados e ligações afetivas e vínculos de pertencimento estabelecidos. Os professores devem atuar no sentido de promover relações interpessoais positivas entre os alunos objetivando o desenvolvimento de autoimagem positiva, para que adquiram recursos internos e sintam mais fortalecidas e desenvolvam a capacidade de autodefesa.

Um ponto em que diversos autores concordam é que alunos superdotados precisam de informações precisas sobre sua condição, de um ambiente que acolhe suas diferenças e promova um autoconceito positivo e de oportunidades para seguir seus interesses, e ter suas habilidades estimuladas em grupos com interesses semelhantes e da aceitação como pessoas comuns (Alencar & Fleith, 2006; Colangelo & Assouline, 2005; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Maia-Pinto, 2012; Maia-Pinto & Fleith, 2015; Pfeiffer, 2003; Piske & Stoltz, 2020; Stanley & Baines, 2002; VanTassel-Baska, 2005). Nesse sentido, autores sugerem intervenções pontuais para que sejam minimizadas as ocorrências de *bullying* entre os superdotados e esse tema será debatido na sessão a seguir.

Como a Escola pode Intervir no sentido de Reduzir ou Prevenir a Ocorrência do Bullying

É importante que se discuta esse tema e que sejam compreendidas as formas de *bullying* para a condução ações de prevenção. De acordo com Freeman (2008), as verdadeiras diferenças entre os superdotados e os outros alunos estão em suas habilidades, não em suas vidas emocionais. No entanto, eles podem precisar de alguma orientação psicossocial e estratégia educacionais extras na forma de conscientização e apoio de adultos. Para que haja maior equidade de atendimento, crianças superdotadas precisam de um lugar para pertencer. Para tanto, as escolas podem ajudar esses alunos a encontrarem pares com interesses semelhantes incentivando atividades que reconheçam e envolvam seu potencial como, por exemplo, a aceleração de ensino, o enriquecimento e/ou a compactação curricular ou o agrupamento por habilidades. São oportunidades em que as crianças superdotadas encontram pares que pensam e agem como eles (Maia-Pinto & Fleith, 2015; Post, 2013). A escola deve manter os pais informados sobre a condição do aluno e orientá-los sobre as necessidades de seus filhos.

Sobre uma boa intervenção que considere diversos aspectos e autores, Olweus (2001) considera um desafio elaborar programas que venham a reduzir as dificuldades dos superdotados como a rejeição pelos pares e a falta de popularidade. Esse autor lembra que um projeto de intervenção deve considerar o que chamou de critérios-chave a partir dos quais as ações serão definidas. Por exemplo, um dos problemas possíveis que os superdotados enfrentam é o déficit de habilidades sociais que caracterizam as crianças agressivas e vitimizadas de um grupo rejeitado, o que exigiria abordagens de intervenção diferenciadas.

Olweus alerta para que se tenha cuidado de não colocar a vítima no lugar de culpado. Isso porque se for considerada a rejeição como critério, por exemplo, pressupõe-se que as dificuldades residem na criança rejeitada ou pouco aceita; enquanto, é provável que o problema básico esteja em um ambiente agressivo, principalmente no caso de vítimas passivas, ou em um ambiente que não seja provável que a criança encontre pares semelhantes. Além do mais, tal critério poderia excluir outras crianças com dificuldades de ajustamento social que deveriam também ser alvo da intervenção. Nesse caso, particularmente os agressores, que na maioria das vezes não são rejeitados pelos colegas, mas que geram problemas para outros estudantes.

O papel da escola no desempenho do aluno e nas experiências de *bullying* é notoriamente reconhecido pelos autores e adicionalmente às instituições de ensino, outra instituição vem a figurar como parte vital desse desenvolvimento e experiências da criança é a família (Antunes & Zuin, 2008; Assouline, Colangelo & Van Tassel-Baska, 2015; Fleith & Maia-Pinto, 2014; Freeman, 2008; Jumper, 2009; Olweus, 2001; Rigby, 2001). De acordo com Souza et al. (2014) e Vieira et al. (2009) quando os pais são presentes e costumam interagir e se dedicar afetivamente aos filhos podem identificar mais facilmente que tipo de relações eles vêm estabelecendo em seu cotidiano. Principalmente do caso dos agressores, a participação família tem sido de fundamental importância quando se trata do comportamento das crianças, defende Jumper (2009). Essa autora discute que se uma criança vive em um ambiente com condições mais severas e com pais muito rígidos, é mais propensa a se tornar agressor ou valentão. Por outro lado, se outras crianças provêm de ambientes com pais superprotetores, são mais propensos a se tornarem vítimas. Esses argumentos são para crianças que experimentaram o *bullying* na condição de vítima ou agressor e não são estendidas à população em geral.

Numa perspectiva sistêmica de intervenção, Rigby (2001) avalia como fundamental a boa informação dos funcionários da escola sobre a natureza e a qualidade das relações entre colegas e escola – por meio de questionários bem elaborados, respondidos anonimamente pelos alunos, pais e funcionários. Esses questionários devem contemplar informações sobre a incidência de *bullying* na escola, as formas adotadas, onde e quando ocorrem, que efeitos o *bullying* provoca na vida das crianças de uma escola. É importante que a escola tenha informações sobre seus sentimentos de segurança, frequência escolar, bem-estar emocional e físico e desempenho escolar, e ainda, como os alunos da escola reagem ao ser intimidados por alguém – agindo de forma assertiva, evitando lugares / pessoas, concordando, buscando ajuda e de quem e com quais resultados (p. 324). É necessário entender o que os gestores pensam sobre o *bullying* e quais políticas ou ações eles apoiariam.

Schuster (2001) indica para crianças que passam por uma constante vitimização, um treinamento das habilidades sociais, de enfrentamento, de cooperação e de confiança nas amizades. As crianças podem aprender a controlar suas respostas imediatas a submissão (como o choro) e a forma de responder de maneira ativa, embora não agressiva. Também pode incluir formas de como lidar com as provocações verbais ou xingamentos, ou como desenvolver a habilidade de conquistar amigos (não só colegas, mas um relacionamento em que se possa confiar que os amigos forneçam apoio). Formar grupos de cooperação e de trabalho com os espectadores e os agressores observando os esquemas de amizade seria um bom começo, explica a autora.

Um ambiente em que as crianças com habilidades acima da média possam prosperar deve ser equilibrado, permitindo um período de convivência, com crianças com os mesmos interesses, que seja suficiente para estabelecer boas relações

sociais, desenvolver interesses fora das áreas de estudo da escola e participar de atividades não acadêmicas e comunitárias. Isso exige reconhecimento e os esforços dos pais e professores para garantir que o lado “não examinável ou testável” da vida dos alunos seja adequadamente promovido, afirma Freeman (2008).

A inserção dessas crianças em um ambiente estimulador, em que possam desenvolver seus potenciais e encontrar pares que compartilhem seus interesses e apresentem ritmo de aprendizagem semelhante, pode contribuir para o seu bem-estar e sua satisfação em aprender. Assim, quanto mais cedo a criança estiver inserida nesse ambiente estimulador, melhor oportunidade terá de se desenvolver conforme seu potencial e suas habilidades (Maia-Pinto, 2012). Renzulli (2001) sugere, ainda, que ao se planejar atividades para o desenvolvimento desses alunos, sejam trabalhados valores positivos para que venham a se tornar sujeitos felizes e profissionais éticos e comprometidos socialmente.

Considerações Finais

O essencial para o presente capítulo não foi apenas adquirir uma compreensão sobre a superdotação, mas ter uma visão sobre o *bullying* e como esses conceitos interagem. Silverman (2002) ensina que enquanto a maioria das pessoas acreditam que ser superdotado significa ter mais facilidades ou parecer um privilégio, muitos desses indivíduos se sentem em grande desvantagem. As diferentes características dessas crianças podem ser um importante indicador do porquê podem ser vulneráveis às intimidações. Portanto, é urgente que as escolas adotem modelos de intervenção iniciando por um estudo amplo do que vem a ser

o *bullying* e a superdotação e estendendo esse conhecimento para a equipe escolar, para que seja implantada uma ação efetiva no sentido de minimizar ou excluir as formas de vitimização.

Referências

- Albuquerque, P. P., Williams, L. C. A., & D’Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do *bullying* e transtorno de estresse pós-traumático: Uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. E.P.U.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista de Educação Especial (UFMS)*, 27, 19-31.
- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Assouline, S. G., Colangelo, N., & VanTassel-Baska, J. (2015). A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America’s brightest students, volume 1. *The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development*, University of Iowa.
- Campos, J. A., El Tassa. K. O. M., & Cruz, G. C. (2015). Violência escolar: relações entre *bullying* e a educação física. *Espacios*, 36(11), E-1.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2005). Accelerating gifted children. *Principal*, 84, 62.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 196-214). The Guilford Press, New York, USA.

- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 19(3)*, 363-378.
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2016). *O superdotado e o bullying*. Appris.
- Delisle, J., & Galbraith, J. (2002). *When gifted kids don't have all the answers*. Free Spirit.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79-103). CERPSI – Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Fleith, D. S., & Maia-Pinto, R. R. (2014). Estratégias educacionais de atendimento de aluno com altas habilidades/superdotação. In M. Auxiliadora, Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 453-481). Juruá.
- Freeman, J. (2008). The Emotional development of the gifted and talented. *Conference proceedings. Gifted and Talented Provision*. Optimus Educational.
- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience* [Tese de Doutorado, Texas A&M University].
- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.) (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. The Guilford Press.
- Lee, S-Y. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30*, 29-67.
- Lisboa, C, Braga, L. L., & Ebert, G. (2009, junho). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos, 2(1)*.
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria, 81, 5*.
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].

- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología, 30*(1), 190-214.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2015). Percepção de alunos superdotados, Mães e professores acerca da aceleração de ensino. *Interação Psicol, 19*(2), 187-198.
- Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial, 4*, 7-17.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). The Guilford Press, New York, USA.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*(6), 12-17.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimaraes, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotado. In D.S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 41-51). MEC.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly, 47*, 161-169.
- Phelps, C., Beason-Manes, A., & Lockman, A. (2019). Covert aggression and gifted adolescent girls. *Emporia State Research Studies, 52*(1), 43-66.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (2004). Developmental potential of the gifted. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education, Vol.1* (pp. 117-132). Corwin Press.
- Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2020). Meeting the socio-emotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology, 1*-25.
- Post, G. (2013, November). Beyond intellect: Exploring the social and emotional aspects of giftedness. *Gifted Challenges, 29*.
- Renzulli, J. S. (2001). *Enriching curriculum for all students*. SkyLight.

- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen, & S. Graham, (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). The Guilford Press, New York, USA.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 31-37). Prufrock Press.
- Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen, & S. Graham, (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). The Guilford Press, New York, USA.
- Sousa, A. G. C., Carvalho, J. C. R., Lopes, L. M. S., & Alves Junior, E. C. D. (2018). O bullying e a responsabilidade civil das escolas particulares no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Educação em Foco*, 10, 154.
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, A. P. (2014). Cyberbullying: Percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 582-590.
- Stanley, G. K., & Baines, L. (2002). Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students. *Roeper Review*, 25, 11-13.
- Shuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 290-309). The Guilford Press, New York, USA.
- VanTassel-Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non-negotiables? *Theory into Practice*, 44, 90-97.
- Vieira, T. M., Mendes, F. D. C., & Guimarães, L. C. (2009). De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 493-501.
- Waschech, M. C. (2016). *Cultura, preconceito e indivíduo: aAnálise crítica do bullying escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás].

OS SOBREDOTADOS E O BULLYING: O PAPEL DA ESCOLA

GIFTED STUDENTS AND BULLYING:
THE ROLE OF SCHOOL

Marcília de Morais Dalosto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6808-3485>

Resumo: Os alunos sobredotados diferenciam-se de seus pares no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual superior e, em alguns casos, também quanto ao desenvolvimento emocional. Essas características diferenciadas expõem esses alunos ao bullying, tornando-os vulneráveis a essa prática de violência. Este capítulo tem como foco avaliar a interface entre o bullying e a sobredotação, bem como analisar, sob a perspectiva da Lei Antibullying brasileira, o papel da escola como agente promotor de medidas de conscientização, prevenção e de combate ao bullying, a fim de garantir a construção de um ambiente escolar saudável que preze e valorize a convivência harmoniosa das diferenças. Ressalta-se também a necessidade de a escola orientar e sensibilizar a comunidade escolar no tocante às características e necessidades do aluno sobredotado.

Palavras-chave: sobredotação, *bullying*, lei brasileira anti-*bullying*.

Abstract: Gifted students differ from their peers in terms of asynchronous intellectual development and, in some cases, in terms of emotional development. These differentiated characteristics expose these students to bullying, making them vulnerable to this practice of violence. This chapter focuses on assessing the interface between bullying and giftedness. The authors analyzed, from the perspective of the Brazilian Anti-bullying Law, the school's role as an agent promoting measures to raise awareness, to prevent and to combat bullying in order to guarantee the construction of a healthy school environment that values the harmonious coexistence of differences. As an example, the school's responsibility to guide and sensitize the school community regarding the characteristics and needs of the gifted student is emphasized.

Keywords: giftedness, bullying, Brazilian Anti-bullying law.

Introdução:

A escola é um espaço dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente. No entanto, nos últimos anos, tornou-se lugar de produção e reprodução de violências nas suas mais diversas formas. A violência é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como:

“o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002).

Nesse cenário, existe um tipo de violência na escola que tem crescido assustadoramente em todo o mundo, que acontece muitas vezes de forma velada e até mesmo por meio de “brincadeiras”. Trata-se do bullying, que de acordo com o “*Relatório sobre a situação mundial: Violência Escolar e Bullying*” é “um comportamento indesejado e agressivo entre crianças em idade escolar que envolve um real ou percebido desequilíbrio de poder. O comportamento é repetido ou tem o potencial para ser repetido ao longo do tempo” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2019).

Os alunos-alvo do bullying, segundo Lopes (2005), são usualmente escolhidos pelas suas diferenças individuais. Ou seja, algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem dificultar a sua aceitação pelo grupo e torná-los mais vulneráveis às ações dos autores do bullying. As pessoas com altas capacidades/sobredotação (AH/SD) possuem características socioemocionais e comportamentais próprias, que as diferem de outros indivíduos da mesma faixa etária. Com frequência, apresentam falta de sincronia entre facetas de seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. Isto é, ocorre a evolução de uma ou de algumas áreas muito mais depressa do que de outras. Assim, os sobredotados são vulneráveis às ações de bullying.

A proposta deste capítulo é discutir a prática do bullying no contexto escolar, a partir da percepção dos alunos sobredotados, e analisar o papel da escola sob a ótica da Lei federal n. 13.185/2015, conhecida no Brasil como Lei Antibullying. Essa importante lei brasileira instituiu no país o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), que visa promover medidas de conscientização, prevenção e combate ao bullying. A diretriz maior desse Programa é a construção de um ambiente escolar saudável, que preze e valorize a convivência harmoniosa das diferenças.

Bullying

O bullying é um fenômeno mundial que sempre ocorreu nas escolas, mas que somente ganhou definição e atenção dos estudiosos nos últimos anos, devido ao crescimento do número de casos e ao impacto dessa prática na vida de todos os envolvidos nessa situação. Segundo a Unesco, estima-se que, anualmente, 246 milhões de crianças e adolescentes sofram algum tipo de violência escolar e bullying (Unesco, 2019). O termo bullying pode ser traduzido como ameaçar, dominar e intimidar. Segundo a Lei Brasileira Antibullying, considera-se bullying:

“todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas” (Lei n. 13.185, 2015).

Nessa perspectiva, destacam-se quatro aspectos básicos que caracterizam o bullying e o diferenciam de outros tipos de violência: falta de motivação evidente, intencionalidade, repetição dos atos violentos e desigualdade de poder. Na dinâmica da prática do bullying, as vítimas são eleitas sob os mais diferentes motivos “que vão desde alguns defeitos físicos, que são pequenos (ou grandes) estigmas que o aluno vítima carrega durante toda a sua história escolar, ao mau e, também, ao bom desempenho acadêmico, à origem social, étnica ou demográfica diferente da maioria, até ao facto de pertencer ao género feminino” (Amado & Freire, 2002).

Nesse contexto, também é importante diferenciar o fenômeno bullying de outro tipo de violência que permeia as relações

interpessoais: o assédio moral. Cabe distinguir que, no assédio moral, a agressão acontece entre pessoas de hierarquias diferentes, isto é, entre o superior hierárquico e o subordinado. Todavia, o bullying pode ocorrer entre alunos, entre professores, entre funcionários, não importa a idade das pessoas que incorrem nessa prática. Na relação de força estabelecida no bullying não há uma posição hierárquica, pois os envolvidos são do mesmo grupo. O que existe é uma relação de força maior, por isso que um agride e o outro não reage. Já o assédio moral ocorre do professor para o aluno, do chefe para com seus subordinados. E, nessa relação entre desiguais, um agride e o outro não reage justamente por causa da sua relação hierárquica inferior.

O bullying, segundo Lopes (2005), pode ocorrer direta ou indiretamente. O bullying direto é utilizado quando os agressores atacam as vítimas por meio de apelidos, ameaças, agressões físicas, ofensas verbais, roubos ou expressões e gestos que geram mal-estar nas vítimas. O bullying indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, normalmente, quando as vítimas estão ausentes.

Dentre os principais comportamentos de maus-tratos ou de intimidação, pelos quais a prática do bullying se manifesta, Silva (2010a, pp. 23-24) elenca os seguintes: físico e material (bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences da vítima e atirar objetos contra a pessoa); psicológico e moral (irritar, humilhar, ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar, discriminar, aterrorizar, ameaçar, chatear, intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhete e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas, fofocas ou mexericos); sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar); verbal (insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas e “zoar”); e virtual, também

conhecido como cyberbullying (caluniar e ofender utilizando aparelhos e equipamentos de comunicação – celular e internet).

Para Caetano et al. (2017) o bullying pode ser compreendido em duas grandes categorias: o bullying face a face – também designado como presencial ou tradicional – e o cyberbullying ou bullying eletrônico. Os autores ressaltam que o fenômeno tem evoluído para diferentes e novas práticas tornadas possíveis por meio do uso e abuso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que propiciam o fácil anonimato de quem agride.

Na pesquisa “Alunos com altas capacidades/sobredotação e o fenômeno bullying”, Maciel (2012) indicou uma nova manifestação: o bullying intelectual, que correlaciona o desempenho acadêmico da vítima às agressões sofridas. Segundo a autora, os agressores elegem como vítima os colegas que apresentam desempenho acadêmico acima ou abaixo da média. Essa pesquisa também apontou que algumas características do aluno sobredotado podem despertar a atenção dos bullies (autores) e, possivelmente, deixar esses alunos mais vulneráveis a violência entre pares.

As crianças e os adolescentes que se relacionam com o bullying são identificados segundo o envolvimento e os papéis que assumem nessa prática. Para classificar a atuação dos alunos na prática de maus-tratos entre pares, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) considerou os papéis que os alunos podem vir a representar, adotando a seguinte classificação: (I) alvos – para os alunos que só sofrem bullying; (II) alvos/autores – para os que ora sofrem, ora praticam; (III) autores – para os que só praticam; e (VI) testemunhas – para os que não sofrem nem praticam bullying, mas convivem em ambiente contaminado por ele (ABRAPIA, 2010).

Muitos são os motivos que levam uma criança ou adolescente a praticar atos violentos contra seus pares. A pesquisa “Bullying no Ambiente Encolar”, indicou que “o desejo de popularidade, a necessidade de aceitação social e a busca de status e poder dentro do grupo foram elementos apontados por professores, alunos e pais como as possíveis causas de maus-tratos entre colegas e bullying no ambiente escolar” (Plan Brasil, 2010, p. 34).

Ambientes permeados pela ocorrência de intimidação sistemática trazem consequências danosas ao psiquismo de todos que direta ou indiretamente se envolvem nessas situações. Os efeitos negativos e as marcas desse tipo de violência podem refletir e se reproduzir na vida adulta, nas relações de trabalho, na constituição familiar ou na criação de filhos. As vítimas de bullying, segundo Amado (2005) têm baixa autoestima e autoconfiança, perdem o controle sobre o meio, refugiam-se no silêncio e na não-participação, ou reagem com atos violentos contra si mesmo (suicídio) ou contra os colegas. Já os agressores têm mais chances de fazer uso abusivo de álcool e drogas, com maior envolvimento em brigas e crimes, podendo também apresentar problemas com a justiça e atitudes delinquentes (Teixeira, 2011, p. 56). As testemunhas, mesmo não sofrendo as agressões diretamente, podem experimentar sentimento de insegurança ou incomodo com o sofrimento da vítima. Além disso, o medo que as testemunhas sentem de tornarem-se vítimas pode desencadear prejuízo ao desenvolvimento emocional e ao seu aprendizado escolar.

Altas Capacidades/Sobredotação

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 8% da população mundial tem altas capacidades. Desse

total, aproximadamente 10 milhões estão no Brasil. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica, em 2017, dos 48.455.867 alunos matriculados no Brasil, apenas 22.161 foram identificados como Pessoas com Altas capacidades/sobredotação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP], 2019). Os sobredotados têm sido nominados, ao longo do tempo, por uma diversidade de termos e nomenclaturas. Dentre esses, destacam-se: alunos altamente capazes, bem-dotados, brilhantes, com habilidades especiais, pessoas portadoras de altas habilidades, portadores de altas habilidades e talentosos. Atualmente, a nomenclatura adotada, no Brasil, é Altas habilidades/superdotação (AH/SD), que segundo a Resolução CNE/CEB n. 4/2009: “são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Resolução n. 4, 2009).

No início do século passado, considerava-se sobredotado o indivíduo que demonstrava bons resultados nos testes de inteligência e, conseqüentemente, apresentava um desempenho intelectual superior. Porém, nas últimas décadas, além de inteligência, outras características passaram a ser valorizadas na definição da superdotação, como a criatividade e a liderança. Ademais, a superdotação deixou de ser vista como um atributo do indivíduo e passou a ser entendida como o resultado da interação do indivíduo com o seu ambiente (Alencar & Fleith, 2001). O método tradicional utilizado para definir a sobredotação foi rompido por Howard Gardner ao mapear sete tipos diferentes de inteligências. Assim, passou-se a conceber a ideia de “inteligências múltiplas” como sistemas distintos que podem interagir entre si, e não meramente como aspecto de um sistema mais amplo. Esse autor formulou teoria na qual aponta, originalmente, a existência de sete tipos de inteligências: Inteligência Linguística,

Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal-Cinestésica, Interpessoal e Intrapessoal. Posteriormente, Gardner acrescentou a essa lista a Inteligência Naturalista, e considerou a possibilidade de duas outras: a Inteligência Existencial e a Espiritual (Gardner, 1999).

Os estudos a respeito de sobredotação, por muito tempo, focalizaram questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual e acadêmico dos sobredotados. Mais recentemente, as pesquisas também têm buscado identificar as características emocionais desses indivíduos. Segundo Alencar e Fleith (2001), o desenvolvimento emocional do indivíduo com altas capacidades tem características próprias, não ocorrendo necessariamente mais rápido ou de modo mais precoce do que o desenvolvimento de outras crianças.

Quanto às dificuldades no desenvolvimento socioemocional do aluno sobredotado, Alencar e Fleith (2001) ressaltam que as dificuldades de ajustamento poderão ou não ser observadas, a depender do grau da inteligência da amostra estudada, aliado a outras variáveis, como classe social, gênero e possibilidades de contato com colegas de nível similar de inteligência. Por outro lado, Peterson (2014) sublinha que mesmo que o sobredotado tenha um bom desempenho acadêmico e pareça bem ajustado, internamente ele pode estar vivenciando tensões que passam despercebidas àqueles que o rodeiam.

Segundo Fleith (2007), os sobredotados constituem um grupo que é pouco compreendido e muitas vezes negligenciado, e que isso é resultado, em grande parte, da veiculação de ideias falsas sobre esses indivíduos. A autora ressalta que muitos desses mitos estão relacionados a aspectos socioemocionais do sobredotado. Nesse sentido, Antipoff e Campos (2010) destacam os seguintes mitos: todo indivíduo sobredotado tem um QI elevado; a superdotação é inata ou é produto do ambiente social; o indivíduo

sobredotado também é psicologicamente bem ajustado; as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes; as pessoas com altas capacidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas; não se deve identificar pessoas com altas capacidades; e as pessoas com altas capacidades não precisam de atendimento educacional especial.

No Brasil, a inclusão de pessoas com sobredotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal de 1988, que assegura a Educação como um direito de todos (art. 205), bem como dispõe ser dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III) (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Interface entre bullying e sobredotação

O sobredotado é um indivíduo que possui características intelectuais, socioemocionais e comportamentais diferenciadas dos demais indivíduos. Tais características contribuem para torná-lo mais vulnerável às agressões dos autores de bullying, podendo advir daí grande sofrimento e dificuldades nas interações com os colegas. Silva (2010b) assinala que as vítimas, de forma geral, apresentam algo que destoa do grupo, por exemplo, são tímidas, introspectivas, muito magras ou são de religião, raça ou orientação sexual diferente. As vítimas são selecionadas pelo simples fato de serem “diferentes”.

No contexto das pesquisas realizadas sobre o bullying, observa-se que ainda são poucos os estudos e dados que relacionam essa prática à sobredotação. Para avaliar essa relação, realizou-se um levantamento bibliográfico em bases de dados online, disponíveis

na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Banco de Teses e Dissertações do CNPq e no ResearchGate. As pesquisas foram realizadas nos meses de abril e maio/2020 e foram encontrados os estudos adiante comentados.

Nos Estados Unidos, Peterson e Ray (2006a) realizaram pesquisa sobre o bullying utilizando como amostra de 432 alunos da 8ª série, participantes de programas para sobredotados em escolas norte-americanas. O objetivo do estudo foi explorar o fenômeno bullying entre crianças e pré-adolescentes sobredotados. Constatou-se que 67% dos estudantes informaram ter sido alvo do bullying, relatando xingamentos e provocações como as principais agressões. Dos participantes da pesquisa, 28% relataram já ter praticado, em algum momento durante os primeiros nove anos de escolaridade, atos de agressão ou intimidação em relação a outrem. Em outra parte do estudo (Peterson & Ray, 2006b), as autoras utilizaram entrevistas estruturadas (N = 57), para explorar a experiência vivida por sobredotados na condição de vítima e/ou agressor. Os resultados apontaram que muitas vítimas sofreram em silêncio, lutaram para entender o bullying, assumiram a responsabilidade de detê-lo, desesperaram-se quando não conseguiram deter sua ocorrência e tiveram pensamentos violentos. A sobredotação contribuiu para que a maioria dos entrevistados entendesse o bullying.

Outro estudo foi realizado por Estell et al. (2009) e teve como amostra 484 estudantes (74 alunos academicamente talentosos e 41 com deficiências leves). A pesquisa revelou que os estudantes com deficiências leves foram indicados como mais propensos a se envolverem com a prática do bullying na condição de vítimas e agressores, em comparação com os alunos academicamente talentosos. O estudo mostrou ainda que associar-se aos colegas agressores ou populares aumentou a

probabilidade de serem vistos como agressores. Os socialmente excluídos eram mais propensos a sofrer bullying do que os estudantes que não se associavam com colegas populares. Os alunos com deficiências leves que se aproximaram dos alunos agressores e populares eram mais indicados por bullying do que todos os outros.

Dalosto (2011) averiguou o envolvimento de alunos com altas capacidades/sobredotação com a prática de bullying, tendo como base os papéis assumidos por eles na condição de vítima, agressor e/ou testemunha. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário elaborado com base em dois outros. O primeiro desenvolvido pela instituição Inglesa Kidscape e o segundo questionário criado por Freire, Veiga Simão e Ferreira, da Universidade de Lisboa em Portugal. Participaram da pesquisa 118 alunos, que frequentavam um programa para estudantes com altas capacidades/sobredotação oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/Brasil. Os resultados indicaram que os alunos com altas capacidades/sobredotação vivenciaram nas escolas onde cursavam o ensino regular situações de bullying nas suas diferentes formas de manifestação, tendo sido constatado o envolvimento desses alunos com bullying tanto na condição de vítimas como de agressores e testemunhas. A maioria desses comportamentos manifestava-se de forma velada, o que dificulta a identificação dessas ações, exigindo um olhar mais atento do adulto.

Peters e Bain (2011) analisaram as taxas de intimidação e vitimização entre 90 alunos do ensino secundário com e sem altas capacidades/sobredotação. Para coleta de dados, foi utilizada a Escala de Vitimização Reynolds Bully – BVS; W. M. Os resultados indicaram que os alunos com altas capacidades do ensino médio intimidam e também são vitimizados por outros. As taxas de bullying e vitimização encontradas entre alunos sobredotados

e do ensino secundário também não foram significativamente diferentes umas das outras. As taxas de bullying e de vitimização de participantes formais e femininos também foram comparadas, e não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres.

Oliveira e Barbosa (2012) avaliaram a ocorrência de bullying entre alunos com e sem características de dotação e talento (D&T). Como instrumento de pesquisa, foi utilizado questionário elaborado e adaptado a partir do questionário de Dan Olwe. Não foram identificadas diferenças significativas entre os subgrupos com e sem D&T quanto ao envolvimento com bullying ou no que diz respeito aos tipos de agressões sofridas e variáveis sociométricas. Os alunos com D&T adotam mais frequentemente o comportamento de pedir auxílio para combater o bullying. Os discentes com talento para arte são mais vitimizados que os colegas com D&T em outros domínios.

A relação entre a ausência de reconhecimento dos alunos sobredotados e os comportamentos do bullying no ambiente escolar foi examinada por Maciel (2012), de forma a compreender se há influência da ausência de reconhecimento de potenciais na formação dos comportamentos hostis entre colegas de escola. Foram entrevistados 90 pais e 7 professores de estudantes com altas capacidades. As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado elaborado pela pesquisadora e ocorreram em duas escolas. Os resultados indicaram que o não reconhecimento e a não valorização dos alunos com altas capacidades favorecem o envolvimento destes com o fenômeno bullying e apontam a prevalência de potenciais canalizados de forma violenta. O estudo também apontou a possibilidade do bullying ocorrer em função dos mitos sobre alunos sobredotados.

Pelchar e Bain (2014) examinaram as taxas de bullying entre crianças identificadas como sobredotadas que estavam em

transição do ensino fundamental para o ensino médio em um distrito escolar do sul dos EUA. Para o levantamento de dados, foi aplicada a escala BVS em 47 estudantes sobredotados. Os resultados indicaram que no último ano do ensino fundamental, antes da transição para o ensino médio, havia uma prevalência significativamente maior de bullying em comparação com o primeiro ano após a transição.

Pesci Eguía (2015) analisou a legislação e as ações governamentais implementadas pelo México, durante os anos de 2007 a 2014, para lidar com o fenômeno do bullying, destacando as insuficiências do arcabouço legal adotado naquele País para evitar a prática do bullying, uma vez que as medidas tiveram como foco a sanção em vez da prevenção. A conclusão dessa pesquisa apontou que a abordagem desenvolvida para crianças e adolescentes com dotação intelectual não deve se concentrar apenas no desenvolvimento escolar, mas também, e sobretudo, devem ser adotadas medidas para protegê-los do bullying e aumentar o potencial de desenvolvimento abrangente e harmonioso.

Sarıçam e Çetinkaya (2017) avaliaram o bullying e a relação entre assédio moral, vitimização e vingança em alunos talentosos, buscando explicar se e como esses comportamentos são afetados pelo funcionamento intelectual e pelo gênero. Os dados foram obtidos de 318 voluntários (159 sobredotados e 159 não sobredotados) da escola secundária na Turquia. Para a coleta de dados, utilizou-se o Formulário Infantil da Escala de Peer Bullying e a Escala de Vingança (VS). Os resultados apontaram que os alunos pesquisados consideram que a vingança se apresenta como a melhor forma de lidar com o bullying. Os níveis de desejo de vingança dos sobredotados vítimas de bullying são mais elevados do que os pares não dotados. Além disso, detectou-se que o comportamento dos agressores pode afetar todas as pessoas ao

seu redor, criando um clima de medo e intimidação, não só de suas vítimas, mas também de todos os outros estudantes.

Silva (2018), analisou as interfaces entre a sobredotação e o bullying dentro do contexto escolar. O levantamento de dados foi feito a partir de entrevistas gravadas com 10 estudantes com altas capacidades do Ensino Fundamental II e que frequentavam o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), localizado em um município de médio porte do interior de São Paulo/Brasil. Os resultados apontaram que o sobredotado pode assumir o papel de vítima, agressor e/ou vítima passiva em uma situação de bullying. A pesquisa evidenciou que algumas características da sobredotação podem contribuir para que o sobredotado enfrente melhor as consequências do bullying. Concluiu-se, ainda, que os mitos em torno das altas habilidades não contribuíram para o envolvimento com o bullying. Nesse estudo, o levantamento bibliográfico confirmou a intrínseca relação entre bullying e altas capacidades. Os alunos com altas capacidades presenciaram, foram vítimas e também praticaram o bullying em suas escolas. As características intelectuais, socioemocionais e comportamentais diferenciadas desses indivíduos contribuiu para o seu envolvimento com o fenômeno bullying.

Papel da Escola

Os primeiros estudos sobre bullying em escolas foram realizados no final da década de 70, por Olweus, da Universidade de Berger, na Noruega. As pesquisas sobre o tema se intensificaram após o suicídio de três alunos naquele país, no ano de 1983. No Brasil, a preocupação com a violência escolar entre pares é recente e também surgiu a partir da ocorrência de episódios trágicos em algumas escolas brasileiras. Em 2011, Wellington de

Oliveira invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no Rio de Janeiro/Brasil, e matou 12 estudantes, deixou 18 feridos e depois se suicidou. Segundo depoimentos de ex-colegas da escola, Wellington era vítima de bullying. O assassino deixou cartas e vídeos gravados, nos quais fez referência às agressões sofridas na escola. Em 2017, no Colégio Goyases em Goiânia/Brasil, um aluno de 14 anos do ensino fundamental atirou contra colegas, matando dois e ferindo outros quatro. A polícia e estudantes apontaram o bullying como um dos fatores que motivaram o crime. A respeito das trágicas ocorrências de agressão no ambiente escolar, Lopes (2005, p. 167) adverte que “em quase todos os casos não havia alvo específico. Parece que o real desejo era o de ‘matar a escola’ e todos que lá estivessem, porque foi nesse local que, diariamente, todos os viam sofrer e nada faziam para protegê-los”.

Nesse contexto, a escola é convidada a refletir sobre o seu papel no enfrentamento à violência escolar. Esse tema tornou-se fonte de preocupação de pais e profissionais das áreas de educação e saúde. Inúmeras pesquisas foram realizadas sobre bullying nos últimos anos. Em resposta aos anseios da sociedade sobre a violência escolar, o governo brasileiro editou três leis, a fim de combater a prática do bullying nas escolas. Em 2015, foi promulgada a Lei n. 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e estabelece em seu art. 5º que “é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)” (Lei n. 13.185, 2015). Em 2016, a Lei Federal n. 13.277/2016 instituiu o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Em 2018, foram inseridos dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que determinam que todos

os estabelecimentos de ensino têm como incumbência promover medidas de conscientização, prevenção e de combate a todos os tipos de violência “especialmente a intimidação sistemática (bullying)” e, ainda, que as escolas devem estabelecer ações destinadas a “promover a cultura de paz nas escolas” (Lei n. 13.663, 2018). Assim, fica posto que compete às **escolas** tentar encontrar meios para coibirem a prática de bullying.

O art. 4º da Lei Antibullying brasileira delinea os objetivos que são os fundamentos do programa de combate ao bullying nas escolas. Destacamos quatro aspectos desses objetivos abordados por essa lei, que dizem respeito à capacitação, orientação, criação de uma cultura de paz e responsabilização.

O inciso II do art. 4º dispõe sobre a necessidade de “capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema” (Lei n. 13.185, 2015). Portanto, a **capacitação** deve incluir os professores e a equipe pedagógica, que abrange os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares. Todos devem receber treinamento e suporte, garantindo que tenham o conhecimento e habilidades necessários para colocar em prática o referido programa de prevenção à violência. A formação inicial (graduação) e a continuada dos profissionais da educação deve contemplar estudos e análises sobre a violência escolar. Sugere-se que o tema seja incluído nas matrizes curriculares de todos os cursos universitários de licenciatura.

Ressalta-se que os professores têm papel primordial na construção e no desenvolvimento de estratégias de combate ao bullying. São eles que atuam diretamente com os alunos, o que favorece a detecção precoce dos casos e as intervenções necessárias. Segundo Silva e Bazon (2017), que investigaram o papel dos professores e suas implicações nos processos de

produção, prevenção e redução do bullying, “os conhecimentos, as crenças e as experiências pessoais deles em relação ao bullying influenciam positiva ou negativamente o modo como compreendem, identificam e lidam com esse fenômeno em sala de aula”. Além disso, os docentes são responsáveis pela interlocução entre direção, alunos e familiares.

A capacitação deve abranger também os discentes. Os alunos precisam ser orientados a reconhecer, prevenir e responder assertivamente ao bullying escolar. No caso do cyberbullying, a Unesco adverte para a urgência em treinar os alunos a “proteger a si próprios e sua privacidade online, como bloquear contatos, não expor informações pessoais, encontrar dicas de segurança online, bloquear spam, modificar configurações de segurança e uso seletivo de sites.” (Unesco, 2019).

Compete a escola, segundo o inciso IV da referida lei, “instituir práticas de conduta e **orientação** de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;” (Lei n. 13.185, 2015). Os pais, os familiares e responsáveis devem ser informados sobre o que é bullying. Eles devem ser capazes de identificar os possíveis envolvimento de seus filhos com essa prática, na condição de vítimas, agressores ou testemunhas. Precisam aprender como abordar e tratar esse tema com seus filhos. Os pais devem também ser estimulados a passar tempo de qualidade com os seus filhos. Estabelecer o diálogo franco e aberto com eles. E ainda, conhecer e participar ativamente de sua rotina.

O inciso VII do art. 4º da lei em referência estabelece que o programa antibullying deve “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;” (Lei n. 13.185, 2015). A contribuição da escola para construção de uma sociedade baseada na cultura de paz precisa começar no delineamento do projeto político

pedagógico. Deve-se prever espaço para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, formação para a cidadania e outras ações educativas complementares. Desse modo, recomenda-se que os valores humanos voltados à tolerância e à solidariedade sejam trabalhados por todos os professores e disciplinas, como temas transversais, a fim de que a comunidade escolar desenvolva habilidades para resolver seus conflitos de maneira não-violenta. Sugere-se também o ensino de habilidades básicas de escuta ativa e empatia. A empatia é entendida como “a ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias” (Empatia, 2010).

Segundo o inciso VIII da lei em foco, deve-se “evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;” (Lei n. 13.185, 2015). Os agressores interpretam a impunidade como possibilidade de continuar sua prática. Sentem-se fortalecidos, pois dependem do medo, da impotência e do silêncio de suas vítimas para continuar com o seu comportamento. Por outro lado, as vítimas têm reduzidas as suas possibilidades de defesa. Middleton-Moz e Zawadski (2007) destacam que os agressores dependem do medo, da impotência e do silêncio de suas vítimas para continuar com o seu comportamento. Assim, é importante que o agressor tenha clareza que será responsabilizado por seus atos. Adverte-se, no entanto, que a responsabilização deve ser proporcional a infração cometida. Além disso, deve-se adotar preferencialmente medidas que privilegiam a responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Ressalta-se que o objetivo não é punir os infratores, mas prevenir a ocorrência do bullying. Assim, sempre que possível, deve-se priorizar mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a mudança comportamental.

O enfrentamento da violência escolar não é uma tarefa fácil. Assim, em adendo aos objetivos e ações expressamente previstos na Lei Antibullying brasileira, vale indicar que a escola também deve buscar parcerias com todos os interessados, incluindo os pais e familiares e a comunidade local. A parceria entre as famílias e a escola é essencial para o enfrentamento do bullying. A escola deve estimular a presença dos pais e responsáveis para a construção e compartilhamento de conhecimentos sobre a violência escolar. Para que essa parceria seja significativa, é preciso que se estabeleça uma sintonia entre a educação recebida em casa e a ministrada pela escola, a fim de que a contribuição de ambas seja respeitada em benefício do bem-estar e do crescimento do educando.

A parceria com a comunidade local é particularmente importante para reduzir a incidência de bullying no caminho, na volta da escola e em seus arredores. Segundo Lopes (2005), 15,9% dos casos de bullying ocorrem nas áreas externas próximas ao portão da escola. A escola pode também buscar a parceria de outras instituições da sociedade, como por exemplo, as organizações da sociedade civil, os sindicatos e a imprensa.

Considerações Finais

O bullying caracteriza-se pelo desrespeito, intolerância, indiferença, exclusão e perseguição aos que apresentam características individuais que os distinguem do grupo. Os sobredotados são pessoas com características socioemocionais e comportamentais que os diferenciam de outros indivíduos da mesma faixa etária, o que os deixam mais vulneráveis ao bullying. Por essa razão, Piske (2013) ressalta que cabe a escola proporcionar aos alunos sobredotados o direcionamento de seu desenvolvimento

socioemocional, respeitando os seus limites, as suas capacidades e os seus sentimentos.

A Lei Federal n. 13.185/2015 (Lei Antibullying) instituiu no Brasil o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), que constitui um instrumento importante no enfrentamento desse tipo de violência. Referida lei não apenas trouxe a definição e importantes conceitos sobre o bullying e suas formas de ocorrência, mas fixou também necessários objetivos a serem alcançados no âmbito do programa antibullying delineado na norma.

Nesse contexto, a escola fica encarregada de promover medidas voltadas à capacitação e orientação para prevenção do bullying, bem como deve estabelecer ações destinadas a cultura de paz no ambiente escolar. Um ambiente fraterno contribui para a promoção de relações interpessoais positivas, aceitação das diferenças, inclusive daquelas que dizem respeito à superdotação. Por fim, ressalta-se a importância do atendimento especializado do sobredotado, a fim de garantir o desenvolvimento de suas habilidades, para o fortalecimento de suas características produtivas e estímulo a valorização de sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem.

Diante desse cenário, espera-se que o presente estudo contribua para a compreensão mais ampla do bullying entre os sobredotados, bem como possa servir de inspiração e orientação para que sejam adotadas medidas para o enfrentamento dessa realidade, tão danosa a todos os envolvidos.

Referências

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. EPU.

- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, 37. Recuperado de https://doi.org/10.14195/0870-4147_37_12
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Edições ASA.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. de F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>
- Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência. (2010). *Programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes*. Recuperado de <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Freire, I., Simão, A. M. V., & Pessoa, T. (2017). *Cyberbullying: Motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses*. *Educação e Sociedade*, 38(141), 1.017-1.034. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017139852_
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Dalosto, M. M. (2011). *O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília].
- Empatia. (2010). *Dicionário Online de Português*. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/empatia/>
- Estell, D. B., Farmer, W. F., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional, In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 41-50). Artmed.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2019). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Recuperado em http://portal.inep.gov.br/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica_
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde.
- Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015, 6 novembro). Institui o Programa de combate à intimidação sistemática (bullying). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.
- Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. (2018, 14 maio). Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Journal de Pediatria*, (5), S164. <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>
- Maciel, M. O. (2012). *Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria]. Recuperado de: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7015?show=full>.
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: Estratégia de sobrevivência para crianças e adultos*. Artmed.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento [Bullying entre estudantes com e sem características de superdotação]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Violência escolar e bullying: Relatório sobre a situação mundial*. Brasília. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>

- Pelchar, T. K., & Bain, S. K. (2014). Bullying e vitimização entre crianças superdotadas em transições na escola. *Jornal para a Educação dos Superdotados*, 37(4), 319-336. <https://doi.org/10.1177/0162353214552566>
- Pesci Eguía, A. L. (2015). Prevenção do bullying no México: o caso dos menores e adolescentes SUPERDOTADOS. *Revista do Colégio de San Luis*, V(10), 104-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4262/426242757005>
- Peters, M. P., & Bain, S. K. (2011). Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 624-643. <https://doi.org/10.1177/016235321103400405>
- Peterson, J. S. (2014). Paying attention to the whole gifted child: Why, when, and how to focus on social and emotional development. In F. H. R. Piske, J. J. Machado, T. Stoltz, & S. Bahia (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Juruá.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying entre os Superdotados: A experiência subjetiva. *Criança Superdotada Trimestral*, 50(3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Piske, F. H. R. & Stoltz, T. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná]. Recuperado de http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Fernanda%20Hellen.pdf
- Plan Brasil (2010). *Bullying escolar no Brasil: Relatório final*. São Paulo: CEATS/FIA. Recuperado em https://pdfdocument.com/bullying-escolar-no-brasil-relatorio-final-ucb_59f896341723dd364fb2a584.html
- Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. (2009, 2 outubro). Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/

- Câmara de Educação Básica. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- Sarıçam, H. & Çetinkaya, Ç. (2018). Exploring revenge as a mediator between bullying and victimisation in gifted and talented students. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2), 102-111. <https://doi.org/10.5114/cipp.2018.72267>
- Silva, A. A. (2018). *As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157108>
- Silva, A. B. B. (2010a). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Objetiva.
- Silva, A. B. B. (2010b). *Bullying: Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas*. Conselho Nacional de Justiça. CNJ/FMU. Brasília.
- Silva, J., & Bazon, M. (2017). Prevenção e enfrentamento do bullying: O papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628. <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>
- Siqueira, N. A. S. (2002). Substituição da força de venda própria por distribuidores: Um estudo de caso [Dissertação de mestrado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado].
- Teixeira, G. H. (2011). *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. BestSeller.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PREVENÇÃO DO BULLYING EM ESTUDANTES COM E SEM AH/SD

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE PREVENTION
OF BULLYING IN STUDENTS WITH
AND WITHOUT GIFTEDNESS

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-6755>

Aletéia Cristina Bergamin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841>

Ana Paula de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5044-6551>

Resumo: As salas de aulas são contextos educacionais heterogêneos e a compreensão de que cada estudante é um ser complexo, faz a diferença para o professor expandir o seu olhar para além

das habilidades cognitivas e refletir sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, proporcionando atividades que as fo-
mentem. Pensando neste cenário e no conceito de escola inclusiva,
cabe uma questão importante: porque ainda é preciso pensar em
práticas pedagógicas para a prevenção de *bullying* com estudantes
que possuem altas capacidades/sobredotação (AC/SD)¹. Este capí-
tulo pretende descrever algumas das estratégias utilizadas por uma
professora dos anos iniciais do ensino fundamental, para implantar
uma proposta de enriquecimento curricular para uma turma que
possuía um estudante com AC/SD, de modo a promover o desen-
volvimento dos aspectos cognitivos, bem como prevenir o *bullying*.
Participaram desta intervenção, que teve a duração de dois anos, 22
estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola
estadual do interior do Estado de São Paulo. Os resultados indica-
ram que, a promoção da reflexão, da participação, da autonomia e
do protagonismo favoreceu, além do incremento nos aspectos cog-
nitivos, o desenvolvimento de competências socioemocionais tão
importantes para a minoração do *bullying* no espaço escolar.

Palavras-chave: sobredotação, alunos com altas capacidades,
bullying, desenvolvimento socioemocional, práticas pedagógicas.

Abstract: Classrooms are heterogeneous educational contexts and
the understanding that each student is a complex being makes a
difference for the teacher to expand his/her look beyond cognitive
skills development and reflect on the development of socioemotio-
nal skills, and provide activities that foster them. As such, from the
concept perspective of an inclusive school, an important question
arises: why is it still necessary to think about pedagogical practices
for the prevention of bullying with students who have high abilities/

¹ No Brasil, utilizam-se as palavras: superdotados, superdotação e altas habilidades, e em Portugal, as mesmas palavras são: sobredotados, sobredotação e altas capacidades.

giftedness? This chapter describes some of the curriculum enrichment strategies used by a teacher to promote cognitive development as well as to prevent bullying in the early years of elementary school for students with AC / SD, . Highlighted in this chapter is a two year intervention study of 22 students from the Early Years of Elementary Education at a state school in the interior of the State of São Paulo. The results indicated positive impact from the promotion of reflection, participation, and autonomy in addition to the increase in cognitive skill development and the development of socio-emotional competences. These proved to be so important for the reduction of bullying in the school space.

Keywords: giftedness, high ability students, bullying, socioemotional development, pedagogical practices.

As salas de aulas são contextos educacionais heterogêneos e a compreensão de que cada estudante é um ser complexo, faz toda a diferença para o professor expandir o seu olhar para além das habilidades cognitivas e refletir sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, proporcionando atividades que as fomentem.

É fato reconhecer que esse cenário de diversidade é um grande desafio para o professor, pois ao mesmo tempo, precisa lidar com a pluralidade e a singularidade que cada sala de aula oferece (Bergamin, 2018). Entretanto, o caminho para uma escola inclusiva exige que se pense em todos, sem exceções. Cada um tem suas necessidades e, embora exista muito em comum, há as diferenças em relação aos níveis de aprendizagem, interesses e habilidades de cada estudante que precisam ser considerados.

Pensando neste cenário e no conceito de escola inclusiva adotado pelo Brasil desde a Declaração de Salamanca (1994), cabe uma questão importante: porque ainda é preciso pensar

em práticas pedagógicas para a prevenção de *bullying* com estudantes que possuem altas capacidades/sobredotação (AC/SD)?

Poderíamos refletir sobre vários motivos, mas dois são essenciais para nos aprofundarmos nesse momento. O primeiro é o fato de que a realidade escolar reflete a cultura da nossa sociedade e conseqüentemente apresenta todos os mitos sobre o fenômeno das AC/SD, sendo assim, precisamos cuidar das crianças com AC/SD para que não sejam incompreendidas e, de certo modo, excluídas (Arantes-Brero, 2019; Winner, 1998). O segundo motivo refere-se ao desenvolvimento moral, que, Jean Piaget assinala como um aspecto muito importante a ser considerado pelos educadores, pois, segundo ele, as crianças passarão a respeitar as regras se refletirem o porquê delas e este processo implica muito mais do que a simples obediência, portanto, os valores morais precisam estar alicerçados numa convicção pessoal (Vinha, 2000).

Piske (2020) aponta que as AC/SD afetam o ajuste social e emocional de crianças, adolescentes e adultos e enfatiza que as diferenças individuais devem ser valorizadas e comemoradas, sendo necessário que as crianças e jovens com AC/SD sejam encorajados a expressar seus pensamentos e sentimentos, em vez de mantê-los ocultos. Nesta perspectiva, os professores precisam estar atentos para mediar os conflitos existentes entre os estudantes, visando evitar possíveis casos de *bullying* e exclusão (Oliveira & Stoltz, 2020).

Dalosto e Alencar (2013) investigaram, por meio de um questionário, o envolvimento de alunos com AC/SD com a prática de *bullying* no contexto escolar, tendo como base os papéis assumidos por eles na condição de vítima, agressor e/ou testemunha. Participaram do estudo 118 alunos oriundos de escolas públicas e particulares. Os resultados indicaram que os alunos vivenciaram situações de *bullying* nas suas diferentes

formas de manifestação, tendo sido constatado o envolvimento tanto na condição de vítimas como de agressores e testemunhas. Segundo as autoras, a maioria desses comportamentos se manifestava de forma velada, o que dificulta a identificação destas ações, exigindo um olhar mais atento do adulto.

Do mesmo modo, é importante investigar se a vivência do *bullying* acontece com frequência diferente em estudantes com AC/SD em relação aos demais. Oliveira e Barbosa (2012) fizeram isto ao comparar a ocorrência de *bullying* entre alunos do ensino fundamental com e sem características de AC/SD, por meio de um questionário. Participaram 59 alunos com AC/SD e 280 sem. Os resultados apontaram que, não foram identificadas diferenças significativas entre os subgrupos com e sem AC/SD quanto ao envolvimento com o *bullying*, aos tipos de agressões sofridas e a variáveis socio métricas. Os dois grupos demonstraram envolver-se de forma equivalente, seja como vítimas, agressores ou vítimas-agressivas. No entanto, notou-se que, os alunos com AC/SD adotaram mais frequentemente o comportamento de pedir auxílio para combater o *bullying*. Ainda que tenham sido investigadas poucas variáveis relacionadas ao ajustamento socioemocional, pode-se inferir, segundo as autoras, que estudantes com AC/SD não diferem necessariamente dos pares nesse âmbito do desenvolvimento humano, porém acrescentam que é preciso realizar estudos adicionais, já que não foram contempladas outras dimensões do desenvolvimento socioemocional nesta pesquisa, como as habilidades sociais, por exemplo. Dessa forma, as autoras sugerem que intervenções sociais sejam iguais para ambos os grupos.

De Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020) descreveram uma intervenção realizada com estudantes com AC/SD do Ensino Fundamental, seus pais e professores para o desenvolvimento de habilidades sociais nos estudantes e orientações aos adultos.

A intervenção com o grupo dos estudantes foi realizada em oito encontros, sendo que três deles foram destinados ao tema *bullying* com os seguintes objetivos: 1) saber defender-se de crianças violentas, e expressar direitos, desejos, preferências e necessidades de forma adequada e 2) apresentar as diferenças dos comportamentos: agressivo, assertivo e passivo, treinar as habilidades de prestar ajuda, expressar opinião, trabalhar em grupo, receber e fazer críticas. Para isso, realizou-se a leitura e discussão do artigo 1º da constituição federal brasileira; houve a confecção de um cartaz informativo sobre *bullying*, apresentação nas salas da escola e dinâmicas grupais para abordar os objetivos dos encontros. Com os pais e professores este tema também foi contemplado, mas de uma forma mais sucinta, sendo que, aos professores, foram sugeridas dinâmicas grupais que pudessem ser executadas em sala de aula envolvendo todos os alunos.

Considerando que a formação dos professores é essencial para a atuação eficaz em sala de aula, Wechsler e Suarez (2016) investigaram a percepção de 170 graduandos em cursos de Licenciatura (Letras, Educação Artística, História e Pedagogia) de duas universidades particulares e três estaduais com intuito de verificar se esses futuros professores teriam conhecimento e saberiam planejar estratégias de ensino para atender aos alunos com AC/SD presentes em suas salas de aula. Os resultados apontaram que os graduandos possuem muitas dúvidas sobre os conceitos de sobredotação, levantando o questionamento se cabe a eles ou não a identificação e o atendimento para estes estudantes. Concluiu-se, nesta pesquisa, que os futuros professores não estão adequadamente preparados para ensinar alunos sobredotados em suas salas de aula. As autoras apontam que a dificuldade na compreensão do conceito de AC/SD tem sido observada entre os professores tanto em pesquisas internacionais quanto nacionais. Para elas, a ausência de conhecimentos

teóricos e práticos, assim como o questionamento da sua própria responsabilidade como ator principal neste cenário indica que a formação destes professores necessita de urgente revisão, pois eles podem atuar como estimuladores dos diversos potenciais existentes em suas salas de aula, quando estão embasados em conhecimentos específicos sobre esse assunto. De acordo com Arantes-Brero (2019), é necessário oferecer aos professores de classe comum uma formação continuada sistematizada para que se possa promover a mudança de crenças.

Na perspectiva de uma escola que encoraje o desenvolvimento de todos proporcionando a sensação de pertencimento a ela, constata-se que é preciso repensar esse ambiente educacional para que seja compreendido que “inclusão é fator de desenvolvimento humano” (Pereira, 2014, p. 380) e “tem que ser sócio moral, isto é, tem de favorecer as discussões morais e o autoconhecimento” (Gama, 2014, p. 399).

Segundo Virgolim (2019), é preciso que seja oferecida uma variedade de oportunidades para o desenvolvimento global do estudante com AC/SD, ou seja, além dos aspectos cognitivos, devem ser enfatizados os aspectos psicomotores e socioemocionais. O Currículo Paulista (São Paulo, 2019), buscou estar alinhado com a Base Curricular Nacional Comum, de modo a enfatizar a correlação existente entre as habilidades socioemocionais (empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia e criatividade) e cognitivas em todos os componentes curriculares. Deste modo, desenvolver a empatia, o senso de colaboração e responsabilidade passa ser tão fundamental como o desenvolvimento cognitivo, pois estas são habilidades relacionadas “ao ato de aprender a ser” (São Paulo, 2019, p. 32).

Deste modo, as assembleias realizadas entre o professor e seus alunos podem se constituir em uma importante ferramenta,

pois, de acordo com Araújo (2008), elas permitem um trabalho de resolução de conflitos e de formação das habilidades cognitivas e socioemocionais, sendo que, as pessoas envolvidas terão maior possibilidade de agir eticamente no mundo, ao perceberem com naturalidade as diferenças nas formas de agir e de pensar. Tanto a sala de aula quanto outros lugares da escola são espaços privilegiados para isso:

[...] Afinal, constituem-se em espaço público, hoje obrigatório, onde as pessoas têm de conviver durante boa parte de seu dia com valores, crenças, desejos, histórias e culturas diferentes. Ao invés de tentar homogeneizá-las e eliminar as diferenças e os conflitos, podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia, solidariedade e muitos outros. Mais importante ainda, não de forma teórica e sim na prática cotidiana a partir dos conflitos diários (Araújo, 2008, p. 120).

Seguindo estes preceitos teóricos, este capítulo pretende descrever algumas das estratégias utilizadas por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, para implantar uma proposta de enriquecimento curricular para uma turma que possuía um estudante com AC/SD, de modo a promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, bem como prevenir o *bullying*. Dentre as estratégias adotadas, destacam-se as assembleias estudantis e outras atividades, que objetivaram fortalecer o desenvolvimento da autonomia, o respeito às diferenças e o protagonismo.

Método

Participaram desta intervenção, que teve a duração de dois anos, 22 estudantes que, neste período, cursaram o 3º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo com a mesma professora. No início da intervenção as crianças tinham entre 8 e 10 anos e no final, entre 9 a 11 anos. Vale destacar que nesta turma havia um estudante que foi identificado com AC/SD ao longo do processo.

A organização da sala de aula era em formato de “U” e as assembleias, que tinham como foco o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e tomadas de decisões coletivas sobre o estudo a ser desenvolvido, ocorriam quinzenalmente, com duração de 30 a 50 minutos e começaram a partir da primeira semana do ano letivo. A cada assembleia havia o registro dos combinados por um estudante, que posteriormente compartilhava em um mural. A professora construiu um portfólio com cópia de cada registro e fazia anotações pertinentes à intervenção em um diário de bordo.

Além das assembleias, as diferentes situações de aprendizagem propostas contemplaram momentos de reflexão e diálogo nas disciplinas ofertadas, mas neste capítulo serão descritas as que se relacionaram com questões socioemocionais com intuito de prevenção ao *bullying*.

Descrição da Intervenção

As primeiras assembleias foram utilizadas para realizar os combinados para o ano, tendo em vista que este já era um procedimento familiar aos estudantes. Entretanto, para a professora, que tinha essa prática com outras turmas, não

bastava elaborar um cartaz de combinados e deixar exposto na parede o ano todo para ser realmente eficaz. Esse processo é de construção interior e exige intencionalidade do professor, que faz a mediação por meio de boas questões para que os estudantes possam refletir. Além de buscar uma prática inclusiva alicerçada nos valores morais, cada dia de assembleia exigia o planejamento e organização da sala de aula com as carteiras em forma de “U”.

Na primeira assembleia, a professora explicou a necessidade da construção das regras cuja elaboração seria coletiva, fomentando, deste modo, o sentimento de participação, pertencimento e protagonismo.

Concomitante com a preocupação em desenvolver as habilidades socioemocionais, a professora aplicou algumas avaliações diagnósticas utilizadas de modo padronizado na rede estadual paulista para conhecer os níveis de proficiência de cada aluno em relação às habilidades cognitivas. Durante este processo, sinais de AC/SD em um dos estudantes, tais como: excelente memória, curiosidade, observação mais atenta, sensibilidade intensa para algumas questões, alto grau de energia, inquietude mental, teimosia em suas convicções, senso de humor diferenciado, ótimo desempenho escolar, perfeccionismo, resoluções criativas utilizando estratégias diferentes nas atividades propostas, assincronia entre as habilidades cognitivas e as socioemocionais. A partir dessa observação ele passou a ser avaliado por meio de instrumentos de identificação destinados ao professor, para posterior encaminhamento à avaliação psicológica, que acabou confirmando a suspeita (Bergamin, 2018).

A partir das primeiras observações, a professora preocupou-se com a necessidade de um atendimento adequado para esse estudante em particular, de modo a potencializar suas habilidades superiores numa perspectiva inclusiva. Para atender suas demandas individuais, a professora desenvolveu uma

proposta de enriquecimento curricular inspirada no Modelo de Enriquecimento Escolar desenvolvido pelo pesquisador norte americano Joseph S. Renzulli (2014, 2018).

Todavia, a professora sentia uma inquietação sobre oferecer enriquecimento apenas para esse estudante, por achar que seria excludente com os demais. Assim, a proposta de Renzulli, trouxe certo conforto, pois poderia ser implantada de modo gradual atendendo a todos os estudantes. Entretanto, por mais que sua prática já abordasse diferentes organizações da sala de aula possibilitando várias formas de agrupamento, a utilização de diferentes espaços da escola e o uso de metodologias ativas, implantar o enriquecimento curricular como se pretendia demandava um bom alicerce, que respeitasse os ritmos de cada um, as diferentes necessidades, e ainda, promovesse o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Deste modo, a realização das assembleias se mostrou como uma estratégia viável para a construção desta base necessária para a implantação da nova proposta.

Ainda sobre as primeiras assembleias, a professora promoveu reflexões sobre quais atitudes seriam importantes para uma boa convivência, houve a elaboração de um cartaz com palavras escritas pelos estudantes que a simbolizavam, como: amor, educação, paz, amizade etc. Com o tempo, o repertório foi sendo ampliado e se apropriaram de outras palavras como respeito, alteridade, colaboração, entre outras.

Ao iniciar este processo, notou-se que o comportamento dos estudantes era de acusações do que outro fazia representando o que pode ser chamado de heteronomia, ou seja, a moral da obediência às pessoas com autoridade, no caso a professora, sendo uma relação unilateral, em que o respeito acontece, segundo Piaget, como “uma submissão a regras preestabelecidas, e as regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as

aceita” (Vinha, 2000, p. 48). Enquanto a maioria “obedecia”, alguns, ao se depararem com uma proposta diferente, pareciam querer testá-la e provavelmente ficaram surpresos ao encontrarem situações dialógicas ao invés de receber broncas ou serem encaminhamentos para a direção.

Neste processo reflexivo, novos combinados foram sendo estabelecidos coletivamente, e, depois de um mês a professora sugeriu o preenchimento de um cartaz dividido em duas partes, sendo que, na primeira era para escrever as atitudes que os estudantes consideravam legais dos colegas (elogios) e na segunda, aquelas que não eram legais, porém, com uma diferença, apenas na coluna dos elogios os estudantes poderiam citar nomes. Esses registros passaram a ser apresentados e discutidos durante as assembleias, proporcionando, assim, uma reflexão sobre as atitudes e o sentimento da alteridade, pois ao fazer o estudante se colocar no lugar do outro é possível que ele reflita se gostaria que fizessem aquilo com ele ou não.

Um dos cartazes elaborados tinha como finalidade organizar as datas das assembleias, sendo que os próprios estudantes tinham que definir quando seria a próxima respeitando o espaço de uma quinzena, conferindo no calendário se aquela data seria possível para, então, ser registrada. Além desse dado, havia também espaço para o registro dos assuntos a serem discutidos, ou seja, a construção da pauta.

Outro aspecto que foi combinado e registrado, era quem seriam os líderes da classe, eleitos pela turma a cada quinzena. Esta prática partiu da intencionalidade de possibilitar que mais estudantes tivessem a oportunidade de vivenciar a liderança e encorajar aqueles que foram identificados com essa característica. A dupla de líderes apoiava a professora em diferentes situações e aos poucos alguns foram tomando iniciativas assertivas e com certa autonomia. Aqueles que eram escolhidos e não

desejavam realizar as atividades tinham o direito de declinar sendo respeitado o perfil de cada estudante.

Após uma visita de professores ao Projeto Âncora em Cotia (SP), escola baseada nos princípios da Escola da Ponte de José Pacheco, a professora dessa turma, inspirada em algumas ações realizadas naquela escola, levou para sua turma a proposta de montar os grupos de responsabilidades e após uma discussão em assembleia surgiram os seguintes grupos: 1) Organização (os responsáveis por colocar os materiais que seriam utilizados no dia nos devidos cantinhos de enriquecimento e guardá-los no final do período no armário), 2) Monitoria (estudantes que ficaram responsáveis em auxiliar os colegas durante as atividades e para isso tinha o combinado de que ajudar o colega pensar, não era dar respostas) e 3) Enriquecimento (os responsáveis em compartilhar suas pesquisas, curiosidades encontradas para o mural ou apresentações em momentos pré-estabelecidos). Durante esta discussão, os próprios estudantes foram identificando os grupos em que desejavam ficar. Após um tempo, duas estudantes tomaram a iniciativa de formar um outro grupo (4) que foi nomeado de Cultura da Paz. Para participar deste grupo, elas chamaram um dos estudantes, que durante os intervalos se juntava com estudantes de outras turmas e apresentava um comportamento que não era o esperado. Após a criação do grupo, o estudante mudou muito o seu comportamento fora da sala de aula e as reclamações dos inspetores a seu respeito passaram a ser elogios.

Em relação ao aluno com AC/SD, havia duas preocupações da professora, uma era a assincronia (Terrassier, 1986 citado por Alencar, 2007) observada em relação às habilidades socioemocionais, pois executava sozinho as atividades e em duplas e/ou grupos geralmente não aceitava as produções dos colegas. O fato de terminar rapidamente as atividades fazia

com que se envolvesse com a produção de figuras com mais de uma dimensão e logo havia distração dos colegas que estavam perto. Assim como, o perfeccionismo, que o levava a exigir dos outros demonstrando a ausência de flexibilidade em diferentes situações, como por exemplo: na organização da fila, em que queria que fosse como nos anos anteriores ou mesmo quando queria interferir nas regras das aulas de Educação Física, exigindo que fossem seguidas regras do jogo profissional e mantendo-se inflexível com pequenos detalhes enquanto os demais pensavam diferente, algo que causava discussões e um certo desgaste nas relações. A outra preocupação, era a incompreensão das suas características típicas de AC/SD pelos colegas, dentre elas, a necessidade de ter algo a mais para fazer ao terminar rapidamente as atividades propostas para a turma e não ficar ocioso em sala de aula. Dessa forma, a professora notou a necessidade de promover intervenções para evitar o *bullying* por meio das assembleias, que contribuíram para um clima escolar inclusivo e foram extremamente importantes para o desenvolvimento do enriquecimento curricular e a construção do respeito em relação ao estudante com AC/SD, que passou a interagir com os colegas de forma mais assertiva e colaborativa.

Resultados e Discussão

As assembleias ocorreram quinzenalmente durante os dois anos letivos em que a professora permaneceu com esta turma. Todas as datas e pautas passaram a ser definidas pelos próprios estudantes, que sempre apontavam o que precisava ser melhorado, dando sugestões e ouvindo os colegas para que se chegasse a um acordo. Neste percurso, eles apropriaram-se da escuta ao outro para depois pedir a palavra e cada vez mais foram realizando

autoanálise ao invés de apontar o comportamento inadequado dos colegas. Outro aspecto relevante, é que no decorrer do tempo, as habilidades socioemocionais foram sendo absorvidas pelos estudantes, de modo que o tempo das assembleias passou a ser mais destinado a tomadas de decisões de estudo, de apresentação de propostas de enriquecimento pelos próprios estudantes e organização dos projetos. O portfólio com os registros de cada assembleia e as anotações das observações feitas pela professora evidenciaram o avanço dos estudantes.

Assim, cada dia mais foi possível constatar a eficácia das assembleias, pois elas favoreceram a construção da autonomia e foram importantes aliadas no desenvolvimento da proposta de enriquecimento curricular para todos (Bergamin, 2018).

É importante ressaltar que, o enriquecimento na classe comum, obteve resultados satisfatórios, na medida em que atendeu ao estudante com AC/SD e propiciou a identificação de novos estudantes com tais indicadores, que foram encaminhados para avaliação em um Projeto de Extensão para identificação de indicadores de AC/SD, orientação a pais e professores de uma universidade pública do interior de São Paulo. No entanto, este resultado só foi possível, pois, durante a observação inicial da turma, a pesquisadora constatou a necessidade de desenvolver junto aos estudantes a autonomia e a aprendizagem cooperativa para que esta nova prática se sustentasse.

Nesse aspecto e partindo de dados de investigação sobre as características das pessoas com AC/SD, Piske e Kane (2020) apontam que o reconhecimento das necessidades educacionais das crianças com AC/SD é fundamental para uma inclusão integral por parte dos professores, que são mediadores do conhecimento e da ação. Além desse reconhecimento, Capellini, Arantes-Brero e De Oliveira (2020), defendem a urgência em instrumentalizar os professores para que possam conduzir os seus alunos a superarem

os obstáculos que o desenvolvimento do seu potencial coloca, deste modo, as autoras apresentam sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na sala comum com todos os estudantes, mas ressaltam que não há receita pronta para lidar com esta população, pois é preciso considerar que cada um é único e tem demandas específicas.

Neste estudo, observou-se que, as assembleias tiveram papel fundamental na implementação do enriquecimento curricular e a minoração do *bullying* e quando houve a incorporação de aspectos como empatia, felicidade, ética, paciência, responsabilidade, autonomia e criatividade, estas propostas se fortaleceram. Além disso, a discussão de valores como respeito às diferenças, alteridade e a colaboração criou uma atmosfera inclusiva e que promovia o suporte necessário a todos os estudantes, independentemente de serem público alvo da educação especial.

Segundo Vinha (2000), para que se conquiste a autonomia é preciso que logo cedo a criança tenha a oportunidade de tomar pequenas decisões, no entanto, isto não pode ser confundido com uma liberdade total, mas responsabilmente administrada. Nesse aspecto, este movimento metodológico, por meio de diálogos e reflexões, permitiu mais autonomia, pois os estudantes passaram a se tornar protagonistas na construção do conhecimento de maneira colaborativa e amparada em valores morais, que foram sendo desenvolvidos ao longo do processo.

Virgolim (2019) aponta que as emoções possuem papel importante no desenvolvimento intelectual dos estudantes, assim, se elas são bloqueadas ou ignoradas poderá ocorrer um aumento na adoção de comportamentos de risco, como violência, isolamento social e abuso de drogas. A autora afirma, ainda, que “o desenvolvimento de habilidades de autoconsciência, resolução de problemas e tomada de decisões pode ajudar a criança a

entender seus sentimentos e fazer escolhas construtivas para sua vida” (Virgolim, 2019, p. 171-172).

Nesta perspectiva, Caetano, Freire, Simão, Martins e Pessoa (2016) corroboram com um estudo que mostra que as “emoções estão relacionadas com as escolas, nomeadamente as emoções morais” (p. 209) e dessa forma é preciso intervir, pois não basta um trabalho de formação de crianças e jovens, é necessário também o desenvolvimento de um “clima escolar positivo e uma cultura escolar colaborativa, mediadora e de corresponsabilidade, em que todos sintam que são parte da solução e que os seus atos têm consequências” (Caetano et al., 2016, p. 209).

Para Amado, Matos, Pessoa e Jäger (2009), o clima de trabalho da escola e as crenças dos alunos acerca da importância e da necessidade das atitudes de boa convivência são determinantes para percepções dos estudantes acerca de um clima de aceitabilidade ou de inaceitabilidade (aprovação ou desaprovação moral) do bullying na respectiva escola e a percepção de que esta é um contexto em que se pode ou não confiar nos pares e nos adultos. E ainda alertam sobre:

[...] a necessidade de um trabalho colectivo nas escolas no sentido da construção de um clima com normas e regras entendidas e aceites por todos os seus membros, bem como quanto é crucial promover, com iniciativas diversas, sentimentos de simpatia, aceitação e de confiança mútua entre os alunos. Estas medidas terão o seu impacto, certamente, na redução dos comportamentos disruptivos de toda a ordem, da indisciplina enquanto “fuga e desvio à tarefa”, às diferentes formas de comportamento violento e anti-social, como os jogos rudes, o bullying e o cyberbullying (Amado et al., 2009, p. 313).

Cabe salientar que, os estudantes participantes deste estudo, tiveram rendimento satisfatório e crescente nas avaliações de larga escala realizadas no sistema de ensino, tais como a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), corroborando a ideia de que trabalhar de modo significativo, focalizando as habilidades socioemocionais, leva ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos e minora a chance de *bullying* em sala de aula.

Este dado de melhora no rendimento da turma está condizente com os achados de Arantes-Brero (2019), que em sua pesquisa constatou um aumento de 31% nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo (IDESP) em uma turma de quinto ano que recebeu enriquecimento curricular (Mendonça, 2015), promoção de criatividade (Remoli, 2017) e desenvolvimento de habilidades sociais (De Oliveira, 2016) de forma progressiva desde o primeiro ano, reforçando a teoria de que “a oferta de um Modelo de Enriquecimento Escolar para toda a escola pode elevar os níveis de aprendizado, criatividade e motivação dos estudantes, favorecendo não só aqueles que possuem AC/SD” (Arantes-Brero, 2019, p. 113).

Ao final da intervenção, a professora notou que o estudante identificado com AC/SD, ao longo do processo já não apresentava a mesma assincronia, uma vez que a turma passou a valorizar os diferentes talentos reconhecendo que ninguém é melhor, mas todos são diferentes. Este dado corrobora os achados de Paludo (2018), que, concluiu que a assincronia não faz parte do sujeito como uma característica, mas deve ser entendida como o resultado das interações dele com o contexto em que está inserido, ou seja, as manifestações comportamentais são influenciadas histórica e socialmente, deste modo, aqueles que são expostos a relações positivas alcançam bem estar psicológico e social.

Para finalizar, é importante frisar que promover momentos de socialização dos conhecimentos ao longo das aulas trouxe um senso de produção e não de mero consumo do conhecimento, como propõe Renzulli (2018), além disso, os estudantes puderam aprender uns com os outros tornando-se protagonistas de seu processo educacional.

Considerações Finais

Retomando os objetivos deste capítulo, que pretendia descrever estratégias utilizadas por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para implantar uma proposta de enriquecimento curricular para uma turma que possuía um estudante com AC/SD, de modo a promover o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, bem como prevenir o *bullying*, é possível afirmar que eles foram alcançados, na medida em que a promoção da reflexão, da participação, da autonomia e do protagonismo favoreceu, além do incremento nos aspectos cognitivos, o desenvolvimento de competências socioemocionais tão importantes para a minoração do *bullying* no espaço escolar.

A prática descrita, mostrou uma possibilidade de intervenção eficaz e significativa para todos os estudantes, além de alicerçar o trabalho pedagógico com propostas de enriquecimento para todos, o qual exige autonomia discente em diferentes situações, além do protagonismo. Com o tempo, a duração das assembleias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais passou a ser menor e abrindo-se espaço para as tomadas de decisões coletivas das atividades a serem desenvolvidas.

A postura da professora para mediar os conflitos, por meio de diálogos e reflexões, além do olhar atento para os sinais de AC/SD, pode ter feito toda a diferença para evitar *bullying* entre

os estudantes. Neste aspecto, cabe ressaltar a necessidade de políticas públicas que assegurem formação docente para que professores tenham conhecimento sobre os estudantes que são público alvo da educação especial e possam ofertar uma educação equitativa a todos.

Na busca por uma educação integral proposta pela BNCC e o Currículo Paulista, compreende-se que, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais é papel da escola. E desta forma, considerando ainda, a importância do desenvolvimento moral na infância, a prática das assembleias apresentou-se como uma intervenção apropriada para a faixa etária dos estudantes deste estudo.

Embora o estudo apresente uma avaliação qualitativa, realizada pelas observações anotadas em diário de bordo e o portfólio construído pela professora, seria interessante realizar outros estudos, com instrumentos diferentes e validados que venham enriquecer a discussão nesta temática.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. de. (2007). Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Revista Interações*, 5(13), 301-326.
- Arantes-Brero, D. R. B. (2019). *Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa* [Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115-131.

- Bergamin, A. C. (2018). *Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Caetano, A. P., Freire, I., Simão, A. M. V., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educ. Pesqui.*, 42(1), 199-212.
- Capellini, V. L. M. F., Arantes-Brero, D. R. B., & De Oliveira, A. P. (2020). Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar. In F. H. R. Piske, T. S. E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Orgs.), *Superdotados e Talentosos: Educação, emoção, criatividade e potencialidades* (pp. 205-218). Juruá.
- Dalosto, M. de M., & Alencar, E. M. L. S. de. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>
- De Oliveira, A. P. (2016). *Habilidades sociais e problemas de comportamento de estudantes com altas habilidades/ superdotação: caracterização, aplicação e avaliação de um programa de intervenção* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- De Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2020). Altas Habilidades/ Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 125-142. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>
- Gama, M. C. S. S. (2014) Superdotação e currículo. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 389-410). Papirus.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal* [Dissertação de

- Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Oliveira, F. B., & Stoltz, T. (2020). Social and affective interaction of gifted students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Orgs.), *Socio-emotional development and creativity of gifted students* (pp. 139-162). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000400014>
- Paludo, K. I. (2018). *João Feijão, o superdotado amigo: por uma concepção interacional de assincronismo e superdotação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].
- Pereira, V. L. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz, E. C. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 373-388). Papirus.
- Piske, F. H. R. (2020). The importance of socio-emotional development of gifted students. In F. H. R. Piske, T. S. E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Orgs.), *Socio-emotional development and creativity of gifted students* (pp. 57-74). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piske, F. H. R., & Kane, M. (2020). Socio-emotional development of gifted students: educational implications. In F. H. R. Piske, T. S. E. Guérios, D. Camargo, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Orgs.), *Superdotados e talentosos: Educação, emoção, criatividade e potencialidades* (pp. 193-204). Juruá.
- Remoli, T. C. (2017). *A eficácia no desenvolvimento da criatividade em estudantes com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide foreducational excellence*. Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um planoabrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação (S. G. P. B. Pérez, Trad.). *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J. S. (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 19-42). Juruá.
- São Paulo (2019). *Currículo Paulista*. Recuperado de http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. CORDE.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtiva*. Mercado de Letras.
- Virgolim, A. M. R. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Intersaberes.
- Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 34(1), 39-60. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Artmed.

***BULLYING* E SUPERDOTAÇÃO: INTERVENÇÕES E PRÁTICAS PREVENTIVAS NA ESCOLA**

BULLYING AND GIFTEDNESS: INTERVENTIONS AND
PREVENTIVE PRACTICES AT SCHOOL

Juliana Célia de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-0880>

Fernanda Hellen Ribeiro Piske

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>

Resumo: Sobredotados¹ não estão isentos de envolverem-se com *bullying*, sejam como vítimas ou agressores. As dificuldades no desenvolvimento socioemocional e os mitos envolvidos a respeito do assunto podem representar fatores de risco para práticas agressivas e, conseqüentemente, constituir obstáculos para o desenvolvimento das potencialidades desse grupo de estudantes. Nesse sentido,

¹ Sobredotados, sobredotação e altas capacidades são palavras utilizadas em Portugal, no Brasil, as mesmas palavras são: superdotados, superdotação e altas habilidades.

o presente capítulo objetivou discorrer sobre a importância de intervenções e práticas preventivas no âmbito escolar para sobredotados. Para tanto, realizou-se um levantamento sobre as publicações a respeito das práticas preventivas e interventivas de *bullying* nesse contexto. Quatro artigos foram encontrados refletindo diferentes tipos de estudos e temas. Mesmo que existam programas voltados para a população em geral, não foi encontrado nenhum estudo que analisasse sua eficácia em estudantes com altas capacidades / sobredotação. Alguns resultados encontrados, bem como a discussão em torno do desenvolvimento socioemocional de sobredotados parecem lançar luz para medidas preventivas e de intervenção do fenômeno. Salienta-se a necessidade de maiores investimentos na investigação científica do fenômeno.

Palavras-chave: *bullying*, desenvolvimento socioemocional, crianças superdotadas, agressores.

Abstract: Gifted students are not exempt from becoming involved in bullying – as victims or aggressors. Difficulties in socio-emotional development and the myths involved on the subject can represent risk factors for aggressive practices and, consequently, constitute obstacles to the development of the potential of this group of students. This chapter aimed to discuss empirical findings about the importance of preventive interventions and practices in the school environment for these students. To this end, a critical and systematic review of the literature was carried out regarding the prevention and intervention practices of bullying. Four articles were found reflecting different types of studies and themes. Even though there are programs aimed at the general population, no study has been found that analyzed its effectiveness in gifted students. The results shed some light on prevention and intervention measures of the phenomenon, but greater investments in the scientific investigation of the phenomenon is needed.

Keywords: bullying, socioemotional development, gifted children, aggressors.

Historicamente, observa-se em torno dos estudos sobre dotação e talento (D&T) uma pluralidade terminológica (p. ex. superdotação, altas capacidades, altas habilidades, mais capazes, talentoso, bem-dotados) e teórica (Al-Hroub & El Khoury, 2018; Sternberg & Kaufman, 2018). No Brasil, o Ministério da Educação adota a nomenclatura altas habilidades /superdotação² para se referir a estudantes caracterizados por elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse, além de potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadamente: liderança, psicomotricidade, criativo-produtivo, intelectual, acadêmico e artes (Brasil, 2015).

Entretanto, o uso composto das expressões dotação e talento tem sido utilizado por representarem uma condição relacionada ao desenvolvimento humano e indicar uma característica humana decorrente da interação entre organismo e ambiente (Guenther, 2006; Horowitz, 2009). Nesse sentido, a dotação denota a posse e o uso de capacidades naturais elevadas e o talento expressa o desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas (Gagné, 2013, 2014, 2016).

Não obstante à multiplicidade de termos e abordagens teóricas, estudantes com D&T constituem um grupo heterogêneo de pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2015), que apresentam características intelectuais, socioemocionais e

² No contexto brasileiro, o Ministério da Educação utiliza as nomenclaturas: altas habilidades, superdotação e superdotados. Em Portugal, as mesmas nomenclaturas são as seguintes: altas capacidades, sobredotação e sobredotados.

comportamentais diferenciadas entre si e dos demais indivíduos. Em função dessas diferenças, alguns estudiosos salientam que alunos com D&T podem ser alvos de *bullying* (Peterson & Ray, 2006) ou *cyberbullying* (González-Cabrera et al., 2019) e até mesmo, ser mais vulneráveis às práticas desse fenômeno. Os principais argumentos e/ou constatações a esse respeito são:

- Pessoas com necessidades educacionais especiais correm mais riscos de se tornarem vítimas de *bullying* (Fante, 2005).
- Alvos de *bullying* são comumente escolhidos por suas diferenças individuais (p. ex. características comportamentais ou emocionais) (Lopes Neto, 2005).
- Alguns mitos existentes e concepções equivocadas sobre D&T (p. ex. apelidos maldosos como NERDs e CDFs) podem ser utilizados com intuito de ferir, intimidar e humilhar o outro (Maciel & Freitas, 2011).
- O desconhecimento sobre as especificidades dos estudantes com D&T por parte da comunidade escolar e da sociedade, de um modo geral, pode favorecer preconceitos (Davis, 2012).
- Jovens com D&T intelectual extremos possuem maior predisposição a problemas socioemocionais (Alencar & Virgolim, 2001; Peterson, 2009).
- Características como sobre-excitabilidade emocional – elevada sensibilidade e intensidade emocional – comumente observada em indivíduos com D&T, podem resultar em respostas mais intensas e sensíveis ao *bullying* (Peterson e Ray, 2006).
- O assincronismo – habilidades intelectuais mais avançadas e habilidades sociais não tão desenvolvidas – pode

evidenciar prejuízos nas relações interpessoais (Cross, 2015; Peterson, 2009).

As primeiras investigações sobre a relação entre *bullying* e D&T tendiam a considerar esse grupo de estudantes apenas como vítimas, provavelmente muito influenciadas por estereótipos (p. ex. aluno fraco fisicamente e com dificuldades para socializar) (Peterson & Ray, 2006). Entretanto, alguns estudos vêm demonstrando que, independente das diferenças que possuem, alunos com D&T podem se envolver com o *bullying*, sejam como vítimas, agressores ou testemunhas (Dalosto & Alencar, 2016), tanto quanto seus pares não identificados (Oliveira & Barbosa, 2012; Ryooet al., 2017).

Diferentemente, há investigações que afirmam que estudantes com D&T envolvem-se menos com o *bullying* (Ogurlu & Sariçam, 2018). Também foi observado que esses estudantes possuem maior maturidade social e emocional (Saracam & Sahin, 2015), relatam ter níveis altos de competência social e satisfação com seus relacionamentos entre colegas (Lee et al., 2012) e são percebidos por seus professores como menos propensos a intimidar e serem intimidados por outros estudantes (Estell et al., 2009).

A discrepância dos resultados entre as pesquisas, mesmo considerando a diversidade amostral e metodológica utilizadas nas diferentes investigações, reflete a necessidade de estudos adicionais para compreender a relação entre *bullying* e D&T. Apesar de, isoladamente, nos últimos anos observarmos um amplo número de publicações, em conjunto os termos refletem a escassez de estudos sobre a temática.

Uma simples busca em uma das principais bases de dados, como PsycInfo, que indexa centenas de pesquisas, mostra que ao utilizar como descritor a palavra *bullying* são encontradas mais de 12631 referências (notícias, monografias, livros ou capítulos

de livros etc.), das quais 436 são artigos. Quando se utilizam as expressões *giftedness* e/ou *talent* – termos que traduzem dotação e talento – 744 artigos são observados de um total de 19270 referências às palavras. Entretanto, ao utilizarem-se esses descritores em conjunto, apenas 41 referências são encontradas.

No Brasil, observa-se que o número de publicações sobre essa relação é ainda menor. Em um levantamento das produções acadêmicas entre o período 1987 e 2014, Pedro *et al.* (2016) observaram que das 126 produções analisadas sobre D&T, somente três abordavam a relação com *bullying*. Até 2017, o panorama ainda não havia modificado, conforme constatação de Silva e Rondini (2019). As autoras observaram que das 344 pesquisas publicadas apenas oito trabalhavam a relação entre *bullying* e D&T, sendo que somente três eram publicações brasileiras.

Apesar da literatura sobre essa relação ser pequena e controversa, há certo consenso sobre os efeitos nocivos do *bullying* em indivíduos com D&T (Dalosto & Alencar, 2016; Peterson, 2016; Peterson & Ray, 2006). Portanto, esses estudantes podem precisar de intervenções direcionadas, focadas na redução ou eliminação do fenômeno.

Embora uma série de estudos venha ressaltando a importância e eficácia de programas preventivos e de intervenção para toda a escola (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019; Gaffney, Ttofi, & Farrington, 2019; Gonçalves et al., 2019), não foram observadas investigações sobre a eficácia de tais programas especificamente para a população de estudantes com D&T. Com necessidades educacionais e socioemocionais específicas (Piske, 2020, 2021; Van Tassel-Baska et al., 2009), torna-se imperioso, compreender se esses estudantes sofrem e lidam com o fenômeno de maneira diferenciada e lançar mão de estratégias preventivas e interventivas para amenizar ou impedir o sofrimento. Nesse sentido, o presente

estudo pretendeu realizar um levantamento sobre as publicações a respeito das práticas preventivas e interventivas de *bullying* em estudantes com D&T.

O Método: Uma Revisão Sistemática

Uma revisão sistemática da literatura foi realizada a fim de descrever as principais características das estratégias de prevenção escolar do *bullying* envolvendo estudantes com D&T. Para tanto, buscou-se analisar textos disponíveis nas principais bases de dados de Psicologia e Educação, por representarem áreas com maior vinculação de publicações do tema investigado, a saber: PsycINFO (American Psychological Association, 2020), ERIC (Education Resources Information Center, 2020) e Web of Science (2020).

O rastreamento das publicações foi conduzido conforme os *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (2020) e os seguintes descritores ou termos de indexação foram utilizados, isolados ou combinadamente: *gifted*, *giftedness*, *talent*, *bullying*, *prevention* e *intervention*. Os critérios para inclusão das publicações foram: artigos que abrangessem a relação entre *bullying* e superdotação e que mencionassem em qualquer parte do manuscrito práticas preventivas e interventivas do *bullying* envolvendo esses estudantes. Devido ao número restrito de publicações, optou-se por não se restringir aos artigos empíricos, uma vez que estudos teóricos e de revisão de literatura também poderiam trazer contribuições para a discussão do tema. Foram excluídas as publicações que não fossem artigos e que não pudessem ser acessadas na íntegra.

Após a exclusão dos artigos duplicados (ou seja, disponibilizados em mais de uma base de dados) e que não atendiam os

critérios estabelecidos, foram encontrados apenas cinco artigos. Todavia, somente quatro puderam ser acessados integralmente. Em seguida, uma análise de conteúdo temática foi realizada nos textos disponíveis, visando identificar o tipo de estudo, as características do público-alvo em caso de pesquisas, os tipos de prevenção e intervenção propostos e os contextos de atuação.

Resultados

Os quatro artigos encontrados refletem diferentes tipos estudos: empírico (Connolly, 2018; Pelchar & Bain, 2014), pesquisa documental (PesciEguía, 2015) e relato de experiência (Davis, 2012). Os temas prevenção e/ou intervenção foram abordados a partir de diferentes enfoques: prevenção do *cyberbullying* (Connolly, 2018), programa de prevenção para toda a escola (Pelchar & Bain, 2014), legislação de medidas *anti-bullying* (PesciEguía, 2015) e prevenção dos prejuízos do *bullying* (Davis, 2012). Nem todos os manuscritos tiveram como objetivo geral discutir especificamente a prevenção e/ou intervenção. Suas contribuições vieram a partir dos resultados ou da análise da revisão de literatura, conforme apresentado a seguir.

No caso do estudo de Connolly (2018), as propostas de prevenção foram discutidas a partir da resistência de 59 adolescentes irlandeses com D&T em relatar suas experiências com o *cyberbullying*. A partir de grupos focais, os adolescentes relataram que alguns dos principais motivos para não notificar as ocorrências são: as consequências pessoais relacionadas à falta de autonomia e à perda de controle sobre a situação enfrentada; os déficits em autoeficácia para lidar com a situação de maneira eficaz; os possíveis riscos sociais (p. ex. exclusão social e

dificuldade de aceitação dos colegas); medo da reação exagerada dos pais (p. ex. restrição de acesso à internet ou invasão à privacidade às suas contas de redes sociais); e às experiências malsucedidas de relatos anteriores, o que tendia a agravar o problema em vez de resolvê-lo. O autor ressalta que intervenções e prevenções bem-sucedidas desse tipo de *bullying* dependem, em grande parte, de que tais incidentes sejam relatados a um adulto. Portanto, a compreensão da importância do controle percebido, a confiança na solução eficaz para o problema e abordagens mais consultivas e colaborativas parecem ser fatores-chaves que influenciam nas decisões de relato de adolescentes (Conolly, 2018).

Ao examinar os índices de *bullying* entre crianças identificadas com D&T em período de transição escolar, Pelchar e Bain (2014) observaram maior envolvimento com *bullying* entre estudantes que frequentam o último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental (*elementary school*) se comparado aos alunos que iniciaram o ano do segundo ciclo do ensino fundamental (*middleschool*). Os autores discutiram as implicações das descobertas em termos de necessidade de fatores de proteção e de serviços de intervenção. Como um possível fator de proteção aos estudantes, foi lançado como hipótese o fato dos alunos que iniciaram o segundo ciclo estarem em um prédio separado das demais séries. Além disso, esses alunos participaram pouco de atividades extra-curriculares que incluíam séries superiores. Sugerem, ademais, que os programas de prevenção devem ser destinados a toda a escola e que a intervenção direta pode incluir o aconselhamento individual ou em grupo, o treinamento de habilidades sociais, o desenvolvimento da autoestima, além de estratégias de evitação e enfrentamento para lidar com o *bullying* para todas as crianças, com ou sem D&T.

Davis (2012), a partir de sua experiência como pesquisador e co-líder do *Youth Voice Research Project* – um projeto de pesquisa que colheu informações com mais com 13.000 jovens nos Estados Unidos sobre o que funciona e o que não funciona na prevenção do *bullying* – sugere em seu relato algumas formas para reduzir os maus tratos contra estudantes com D&T. Aos adultos, recomenda atenção por parte dos pais e da comunidade escolar para o envolvimento dos estudantes com o *bullying*; já com os alunos, propõe estimular a regulação emocional e incentivar processos de resiliência. Para a autora, essas estratégias serão mais úteis se trabalhadas em conjunto.

PesciEguía (2015) procurou analisar a legislação e ações governamentais para lidar com o fenômeno do *bullying* realizadas no México no período entre 2007 e 2014. A autora considera que as medidas adotadas até então são focadas em sanções em vez de prevenção e salienta ser possível prevenir efetivamente o *bullying* em crianças e adolescentes com dotação intelectual, uma vez que é possível detectar o perfil intelectual da pessoa com D&T precocemente. Uma medida preventiva defendida no artigo seria o chamado *homeschool* ou escola em casa, que evitaria situações de *bullying* contra crianças e adolescentes com D&T a curto e médio prazo. Tendo em vista a complexidade do fenômeno abordado, bem como a importância do conhecimento em práticas educacionais para crianças com D&T, PesciEguía (2015) acrescenta que a reflexão e as propostas de intervenção requerem uma abordagem interdisciplinar. A contribuição de diferentes áreas do conhecimento (p. ex. Direito, Políticas Públicas, Pedagogia, Neurociência e Psicologia) são fundamentais para as reflexões e as propostas de ação a respeito do assunto.

Discussão: Caminhos Para a Prevenção

Observa-se uma escassez de estudos que tenham como tema central a promoção de estratégias ou programas de prevenção e combate ao *bullying* entre estudantes com D&T. Mesmo que existam programas voltados para a população em geral (Caetano et al., 2016, 2017; Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019; Gaffney, Ttofi, & Farrington, 2019; Gonçalves et al., 2019), não foi encontrado nenhum estudo que analisasse sua eficácia em alunos com D&T. Sendo assim, é difícil avaliar se as estratégias existentes necessitam ser adaptadas às necessidades desses estudantes.

Outra limitação observada na literatura refere-se ao fato de que alguns artigos, mesmo mencionando as palavras prevenção, intervenção e suas derivações no seu resumo, não discutem o assunto no texto. Algumas vezes essas palavras nem sequer se repetiam no decorrer do manuscrito, o que reforça a necessidade de maior atenção ao tema.

Apesar do ínfimo número de publicações observadas, os poucos artigos existentes e até mesmo aqueles que não fizeram parte do rastreamento metodológico (por não serem artigos e/ou não estarem indexados na base de dados investigadas), trazem contribuições valiosas sobre estratégias preventivas e de enfrentamento ao *bullying*. Alguns resultados encontrados, bem como a discussão em torno do desenvolvimento socioemocional dos estudantes com D&T parecem lançar luz para medidas preventivas e de intervenção do fenômeno.

Um aspecto proeminente refere-se à importância do relato dos estudantes sobre as ocorrências de *bullying*. Reitera-se que para Connolly (2018), o sucesso de uma intervenção dependerá de os incidentes serem relatados a um adulto.

Peterson e Ray (2006) sinalizam que o silêncio em torno do *bullying* tem implicações significativas para os estudantes com

D&T, podendo ocasionar repercussões diferentes dos demais alunos. De acordo com os autores, a resposta de alunos com D&T ao *bullying* pode ser intensa e prolongada, com internalização de culpa, excesso de perfeccionismo para evitar erros, falta de autoconfiança e uso de uma grande quantidade de energia mental para lidar com o fenômeno, o que pode gerar estresse, sentimento de impotência e sensação de falta de controle das situações (Peterson & Ray, 2006). Crianças e jovens com D&T precisam ser incentivados a expressar seus pensamentos e sentimentos, em vez de ocultá-los (Piske, 2020).

A não notificação dos estudantes também têm implicações importantes para escolas e famílias, que podem desconhecer ou subestimar o *bullying* entre os alunos com D&T e, conseqüentemente, não auxiliarem na medida em que necessitam. Nesse sentido, são ressaltadas a atenção dos pais aos comportamentos dos filhos (Connolly, 2018) e a atenção por parte dos professores e da comunidade escolar para o envolvimento dos estudantes com o *bullying* (Davis, 2012; Oliveira & Soltz, 2020; Peterson, 2016). Idealmente, família e funcionários da escola devem trabalhar em conjunto para estabelecer políticas e estratégias de intervenção (Peterson, 2016). A orientação de pais e professores para abordagens mais consultivas e colaborativas são destacadas como fatores que influenciam nas decisões de relatos de adolescentes (Connolly, 2018).

Vale ressaltar que, como constatado no estudo de Jumper (2019), alunos com D&T que são intimidados podem ser mais propensos a divulgar aos colegas e menos propensos a comunicar aos pais e professores sobre as ocorrências de *bullying*. Essa constatação mostra que, além dos adultos, os pares de crianças com D&T também devem ser incorporados nos programas de prevenção e combate ao fenômeno.

Peterson (2016) afirma que, em geral, a prevenção e a intervenção devem ser sistêmicas e específicas do contexto. Nesse sentido, pais, estudantes e funcionários da escola necessitam trabalhar em conjunto para estabelecer políticas e estratégias de intervenção. Em uma revisão de literatura sobre os programas de prevenção existentes, Gonçalves et al. (2019) observaram que as intervenções mediadas pelos professores e pela equipe escolar são as mais eficazes para redução dos comportamentos relacionados ao *bullying*. Como medida destinada a toda escola, considera-se que estudantes com D&T também possam ser beneficiados de tais programas.

A discussão em torno do papel da escola e da família no combate ao *bullying* foi realizada por PesciEguía (2015) a partir da análise da legislação existente no México. Para evitar situações de *bullying*, a autora propõe a adoção do *homeschool*. No Brasil, tal medida iria contra a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2015), que orienta ações aos estados e municípios no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Além disso, excluir os estudantes de contextos sociais e de desenvolvimento tão importantes oportunizados pela escola pode trazer implicações significativas ao desenvolvimento socioemocional e não se configura, necessariamente, uma medida de enfrentamento ao *bullying*. Além disso, no Brasil, a Lei n. 13.663 (2018) inclui a responsabilidade das escolas na promoção de medidas de combate ao *bullying*. Destaca-se que a necessidade de programas de intervenção foi reforçada pela Lei n. 13.185 (2015) que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Observa-se no documento regulatório que é preciso instituir um conjunto de ações que envolvem: capacitação de docentes e equipes pedagógicas; campanhas de educação; assistência psicológica; orientação a pais; e promover

a cidadania, a capacidade empática, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância.

Ouvir os próprios estudantes com D&T também pode ser um importante recurso na adoção de estratégias preventivas e interventivas. Na investigação de Dalosto e Alencar (2016), por exemplo, quando os participantes com D&T foram questionados sobre as medidas que deveriam ser adotadas pela escola para combater o *bullying*, algumas sugestões foram mencionadas. Segundo os participantes da pesquisa: os gestores deveriam adotar um programa de prevenção ao *bullying*; o ensino deveria voltar-se também para temas relacionados com a violência escolar e com valores humanos como tolerância e solidariedade; e as medidas em relação aos agressores deveriam variar entre diálogo, advertências, suspensões e expulsão. Essas demandas corroboram a necessidade de intervenções envolvendo um programa de prevenção destinado a toda a escola e medidas individuais e grupais, específicas do contexto, tendo como foco ajudar tanto os agressores, quanto as vítimas de intimidação.

Especificamente com os estudantes com D&T, as publicações observadas ressaltam estratégias para o desenvolvimento e treinamento de habilidades sociais, regulação emocional e estimulação de habilidades de empatia (Davis, 2012; Pelchar e Bain, 2014; Peterson, 2016). Tais medidas são importantes tendo em vista também as dificuldades socioemocionais que alguns estudantes com D&T podem apresentar (Piske & Stoltz, 2020). Nesse sentido, alguns autores destacam que o aprendizado socioemocional deve ser mais prevalente no currículo educacional desses alunos (Galbraith, 2018; Phelan, 2018; Van Tassel-Baska et al., 2009).

Acrescenta-se que modalidades promissoras de intervenção voltadas para questões sociais e emocionais de estudantes com D&T têm sido estudadas (Reis & Renzuli, 2003; Zeidner, 2017).

Algumas delas em consonância com os estudos de promoção de saúde que incluem a prevenção como parte do processo e que consideram o entendimento dinâmico dos processos de risco e de proteção na promoção de desenvolvimento saudável (Hu, 2019; Proye et al., 2017). Nessa perspectiva, auxiliar os estudantes a lidar com fatores de risco e fortalecer fatores de proteção em cada nível de sua ecologia social, incluindo indivíduos, pares nas salas de aula, famílias e comunidade, pode ser de grande valia na prevenção e combate ao fenômeno (Dorothy & King, 2018).

A partir dos resultados observados e das contribuições dos diversos autores que estudam o desenvolvimento social e emocional de estudantes com D&T, elaborou-se um rol de características que podem ser levadas em consideração para se prevenir e combater o *bullying*. Considera-se, portanto, que os programas e estratégias de prevenção e/ou intervenção devem:

1. Ser Eficazes.
2. Ser Contínuos.
3. Ser baseados em teorias robustas e em evidências obtidas por pesquisas atuais.
4. Ser sistêmicos, envolvendo indivíduos com D&T e seus pares, familiares, professores, funcionários da escola, comunidade etc. na implantação e manutenção de medidas de combate ao *bullying*.
5. Fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola.
6. Envolver profissionais qualificados e capacitados (incluindo professores e equipe escolar) para implantação de programas de prevenção e intervenção.
7. Ser transversal ao currículo.
8. Levar em consideração as necessidades socioemocionais dos estudantes com D&T.
9. Valorizar o aprendizado socioemocional dos alunos.

10. Fazer parte do Projeto de Desenvolvimento Individual dos estudantes com necessidades educacionais especiais.
11. Considerar os fatores de risco e fortalecer fatores de proteção dos discentes.
12. Valorizar interesses e as experiências dos estudantes.
13. Envolver os pares ativamente como facilitadores, multiplicadores etc.
14. Permitir espaço de ações e atividades educativas complementares que minimizem a agressividade (p. ex., atividades de cultura, lazer, esporte, formação para a cidadania) e maximizem as potencialidades (p. ex. atividades de enriquecimento).
15. Levar em consideração o(s) tipo(s) de *bullying* que se pretende prevenir.

Considerações Finais

Apesar das limitações da revisão sistemática aqui apresentada (p. ex., número restrito de bases de dados utilizadas) e dos próprios estudos encontrados (p. ex., ausência de estudos que investiguem a eficácia de alguma estratégia preventiva e/ou interventiva especificamente em grupo de estudantes com D&T), as discussões a partir da literatura permitiram identificar uma série de características que podem contribuir para a adoção de medidas preventivas e de combate ao *bullying* no contexto escolar. Salienta-se a necessidade de maiores investimentos na investigação científica do fenômeno. Longe de esgotar o assunto, o presente capítulo apenas pretendeu contribuir para alavancar a discussão da relação entre D&T e *bullying* e, quem sabe, servir de inspiração e de orientação para que sejam adotadas

medidas para o enfrentamento dessa realidade, tão danosa aos alunos envolvidos, independentemente de serem identificados com D&T ou não.

Referências

- Alencar, E. M. L., & Virgolim, A. M. R. (2001). Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In E. M. L. S. Alencar (Ed.), *Criatividade e educação dos superdotados* (pp. 174-205). Vozes.
- Al-Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). Definitions and conceptions of giftedness around the world. In S. El Khoury, & A. Al-Hroub. (Eds.), *Gifted education in Lebanese schools: Integrating theory, research, and practice* (pp. 9-38). Springer International Publishing.
- American Psychological Association (2020). *APA PsycNET*. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/>
- Brasil. (2015). Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Recuperado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192
- Caetano, A. P., Freire, I., Simão, A. M. V., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 42(1), 199-212. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., & Pessoa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação e Sociedade, Campinas*, 38(141), 1.017-1.034. <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017139852.pdf>
- Connolly, J. P. (2018). Exploring the factors influencing gifted adolescents' resistance to report experiences of cyberbullying behavior: Toward an improved understanding. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(2), 136-159. <https://doi.10.1177/0162353218763869>

- Cross, J. R. (2015). Gifted children and peer relationships. In M. Neihart, S. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 41-54). National Association for Gifted Children.
- Dalosto, M. M., & Alencar, M. E. L. S. (2016). *Os superdotados e o bullying*. Appris.
- Davis, S. (2012). Preventing gifted/talented children from being harmed by bullying. *Understanding Our Gifted*, 24(3),4-10.
- Dorothy, L. E., & King, T. K. (2018). Bullying and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 659-669). American Psychological Association.
- Education Resources Information Center (2020). *ERIC – Education Resources Information Center*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150. <https://doi:10.1007/s10826-008-9214-1>
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 14-31. <https://doi:10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi:10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 5-19. Retrieved from <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/41/39>
- Gagné, F. (2014). The DMGT: Changes within, beneath and beyond. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 21-44). Juruá.

- Gagné, F. (2016). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. In F. H. R Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia. *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: Identificação e atendimento* (pp. 15-38). Juruá.
- Galbraith, J. (2018). Twice exceptionality and social-emotional development: One label, many facets. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp.145-153). Oxford University Press.
- Gonçalves, F. F., Cardoso, N. O., & Argimon, I. I. L. (2019). Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de bullying escolar: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 12(2), 636-658. <https://doi:10.4013/ctc.2019.122.12>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A., & Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: Prevalence and psychological well-being in a spanish sample. *International journal of environmental research and public health*, 16(12), 2173. <https://doi:10.3390/ijerph16122173>
- Guenther, Z. C. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Cadernos de Educação Especial*, 28. <https://doi:10.5902/1984686X>
- Horowitz, F. D. (2009). Introduction: A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the lifespan* (pp. 3-19). American Psychological Association.
- Hu, H. (2019). Implementing resilience recommendations for policies and practices in gifted curriculum. *Roeper Review*, 41, 42-50. <https://doi:10.1080/02783193.2018.1553216>
- Jumper, R. L. (2019). Communicating about bullying: Examining disclosure among gifted students. *Gifted Education International*, 35(2), 110-120. <https://doi:10.1177/0261429418824113>
- Lee, S.Y, Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. <https://doi:10.1177/0016986212442568>

- Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. (2015, 6 novembro). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm
- Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. (2018, 14 maio). Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. <https://doi:10.1590/S0021-75572005000700006>
- Maciel, M. O., & Freitas, S. N. (2011). A influência dos mitos sobre altas habilidades/superdotação na formação dos comportamentos de bullying na escola. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5762_3706.pdf
- Ogurlu, U. & Sariçam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2.833-2.843. <https://doi:10.1007/s10826-018-1138-9>
- Oliveira, J. C., & Barbosa, A. J. G. (2012). Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755. <https://doi:10.1590/S0102-79722012000400014>
- Oliveira, F. B., & Stoltz, T. (2020). Social and affective interaction of gifted students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Eds.), *Socio-emotional development and creativity of gifted students* (pp. 139-162). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pedro, K. M., Martins, B. A., Da Silva, R. C., & Ogeda, C. M. M. (2016). Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 9-29. <https://doi:10.35362/rie72128>
- Pelchar, T. K., & Bain, S. K. (2014). Bullying and victimization among gifted children in school-level transitions. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 319-336. <https://doi:10.1177/0162353214552566>

- PesciEguía, A. L. (2015). Prevención Del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, 5(10), 104-133. <https://doi:10.21696/rcsl5102015625>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. <https://doi:10.1177/0016986209346946>
- Peterson, J. S. (2016). Gifted children and bullying. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 131-141). Prufrock Press.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi:10.1177/001698620605000206>
- Piske, F. H. R. (2020). The importance of socio-emotional development of gifted students. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, A. Rocha, & C. Costa-Lobo (Eds.), *Socio-emotional development and creativity of gifted students* (pp. 57-74). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Piske, F. H. R. (2021). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Identificação, mitos e atendimento*. Juruá.
- Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2020). Meeting the socio-emotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*, 1-25. <https://doi:10.1177/1354067X20936929>
- Phelan, D. P. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students* (Doctoral Thesis). MA, University of Northern, Colorado, United States.
- Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (2020). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses-PRISMA*. Retrieved from <http://www.prisma-statement.org/>
- Proyer, R. T., Gander, F., & Tandler, N. (2017). Strength-based interventions: Their importance in application to the gifted. *Gifted Education International*, 33(2), 95-101. <https://doi:10.1177/0261429416640334>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future

- possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi:10.1002/pits.10144>
- Ryoo, J. H., Wang, C., Swearer, S. M., & Park, S. (2017). Investigation of transitions in bullying/victimization statuses of gifted and general education students. *Exceptional Children*, 83(4), 396-411. <https://doi:10.1177/0014402917698500>
- Saricam, H., & Sahin, S. H. (2015). The relationship between the environmental awareness, environment attitude, curiosity and exploration in highly gifted students: Structural equation modelling. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 7-17. <https://doi:10.12973/edupij.2015.412.1>
- Silva, A. A., & Rondini, C. A. (2019). *Bullying e a superdotação na escola*. Juruá.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. Theories and conceptions of giftedness. In: s. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-47). Springer International Publishing.
- Van Tassel-Baska, J., Cross, T., & Olechnak, F. R. (2009). *Social and emotional curriculum: With gifted and talented students*. Prufrock Press Inc.
- Web of Science (2020). *Web of Science*. Retrieved from www.webofknowledge.com
- Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi:10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 29-41. <https://doi:10.1080/13598139.2017.1292895>

SEGUNDA PARTE:

BULLYING E DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS

BULLYING: CLAVES PARA SU DETECCIÓN, PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

BULLYING: KEYS TO ITS DETECTION, PREVENTION
AND PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION

Rosario Del Rey

ORCID: 0000-0002-1907-5489

Esperanza Espino

ORCID: 0000-0002-7547-0547

Resumen: El acoso escolar o bullying es un tipo de violencia escolar que ha recibido gran atención por parte de la comunidad científica, pero también de las administraciones y otras organizaciones y organismos. Hoy sabemos que es un fenómeno complejo con una naturaleza idiosincrática que está presente casi en la totalidad de centros educativos, pero no de forma generalizada. También se ha avanzado mucho en la identificación de los factores asociados a su

implicación y, consecuentemente, en el diseño de prácticas basadas en la evidencia para prevenirlo e intervenir ante él. El presente capítulo se dedica a hacer una síntesis del estado del arte sobre este problema de violencia escolar atendiendo a las tres principales fases que se deben seguir para afrontarlo entre el alumnado adolescente: detección, prevención e intervención. En la detección, se diferenciará de otras formas de violencia; en la prevención, se describirán los factores de riesgo y de protección asociados; y en la intervención, la diversidad de programas que se han desarrollado y su eficacia.

Palabras clave: bullying, adolescentes, violencia escolar, intervención psicoeducativa.

Abstract: Bullying is a type of school violence that has received a great deal of attention from the scientific community, but also from administrations and other organizations and bodies. We now know that it is a complex phenomenon with an idiosyncratic nature that is present in almost all schools, but not in a generalized way. Much progress has also been made in identifying its factors associated and, consequently, in designing evidence-based practices to prevent and intervene against it. This chapter is devoted to a synthesis of this problem of school violence, focusing on the three main phases that must be followed to tackle it among adolescent students: detection, prevention and intervention. In detection, it will be differentiated from other forms of violence; in prevention, the associated risk and protective factors will be described; and in intervention, the diversity of programmes that have been developed and their effectiveness.

Keywords: bullying, adolescents, school violence, psychoeducational intervention.

Detección: La Importancia de Identificar Lo Que es y No es Bullying

Los orígenes de las investigaciones acerca de esta forma de violencia escolar se remontan a los años 70, en Escandinavia, bajo el liderazgo de Olweus (1973), tras las aportaciones del psiquiatra Peter Paul Heinemann cuando observaba las relaciones de los menores en los patios de colegio. Desde entonces, gracias a que no se contaba con un término para hacer referencia a este fenómeno en los diferentes idiomas, la delimitación del constructo se ha ido aclarando al tiempo que complejizando. No obstante, parece que sigue existiendo cierta confusión, particularmente en los contextos profesionales, sobre cómo diferenciarlo de otras formas de violencia interpersonal entre menores y problemas de conflictividad en los centros educativos. Por ello, es imprescindible delimitar el concepto para saber cómo detectar si existe o no implicación en el fenómeno y, a partir de ello, poder actuar desde la prevención o la intervención.

El bullying puede confundirse con otras formas de violencia escolar o conflictos relacionales que aparentemente son similares, pero cuya naturaleza, prevalencia, causas o efectos son muy diferentes del bullying (Ostrov et al., 2019). En la etapa adolescente, pueden ser habituales los comportamientos violentos en el seno de las relaciones con los iguales. Sin embargo, el cómo se desarrollen estos problemas explicaría en gran medida si se está ante un caso de bullying o no. Particularmente, el bullying se define como la agresión injustificada y repetida en el tiempo, en la que existe intencionalidad de hacer daño y desequilibrio de poder entre víctima y agresor/a. Estas características confieren a la víctima una posición de sumisión e indefensión, y al agresor/a un sentimiento de dominio e impunidad (Zych et al., 2015). Quien agrede, se acostumbra a dañar y, quien es victimizado/a,

a estar sometido/a al daño. Concretamente, la víctima puede percibir que es tratada como tal e interiorizar esta imagen frente al resto de sus iguales (Thornberg et al., 2013). Las agresiones, más allá de la frecuente consideración de ser físicas, pueden ser directas y/o indirectas (Del Rey et al., 2012a). Las agresiones físicas (empujones, puñetazos, patadas...), así como verbales o psicológicas (insultos, motes, amenazas...) son representativas de las formas directas de agresión. Por su parte, la difusión de rumores, la exclusión social y el robo o deterioro de las pertenencias son formas comunes de agresión indirecta (Romera et al., 2011).

Un elemento diferenciador del bullying es la estructura social de participación en la que se despliega. Aunque se tienda a diferenciar dos roles: agresor/a y víctima, también existen otras formas como la co-implicación cuando una persona adopta el rol de víctima-agresora (Zych et al., 2015). Adicionalmente, también se ha puesto el foco en las formas de relación de los espectadores. Estos testigos de las agresiones podrían tener un papel muy diferente y decisivo según el caso. Hay quienes colaboran con el/la agresor/a (colaboradores) o les animan a continuar realizando el daño (animadores), quienes ignoran lo que está sucediendo (neutrales) o quienes optan por salir en defensa de la víctima (defensores) (Trach y Hymel, 2020). Cuando las víctimas y/o los espectadores tratan de ocultar o evadir los hechos, es posible afirmar que se encuentran reprimidos por la ley del silencio. Esta supone una actitud pasiva o censura autoimpuesta por el propio grupo de iguales y por motivos como sentir miedo ante posibles venganzas o verse desbordados por la situación. Esto es incluso más acentuado en la adolescencia, etapa en la que los/as agresores/as tienden a ser reforzados por el grupo, lo que contribuye a perpetuar aún más el fenómeno (Van der Ploeg et al., 2020).

A pesar de esta clara delimitación del acoso escolar, en numerosas ocasiones, las agresiones de bullying han sido percibidas como meros problemas de convivencia escolar o como falta de disciplina en el aula. Incluso, hasta hace escasos años, se ha cuestionado si mostrar estas conductas formaría parte natural del crecimiento y del desarrollo de la socialización (Smith, 2018). No obstante, en todos estos supuestos, las agresiones serían generales y esporádicas. Criterio que no ocurre en el bullying, donde el daño es específico y reiterado y no es de ningún modo justificable (Zych et al., 2015). Esta es una forma de distinguir entre violencia esporádica y el bullying (Ybarra et al., 2014), dos formas de violencia afines, pero no equivalentes.

La violencia escolar esporádica es un problema muy frecuente en la cotidianidad del entorno escolar, como las peleas entre compañeros/as, que posteriormente se resuelven con o sin intervención de los iguales o de los adultos. Sin embargo, a menudo estas disputas son transitorias y solo obedecen a un desencuentro de intereses sobre cualquier actividad, juego o comentario (Ostrov et al., 2019). En este caso, para identificar el bullying jugarían un importante papel el desequilibrio de las fuerzas y la repetición de las agresiones. Parece claro que, cuando no existe desequilibrio de poder entre víctima y agresor/a y las agresiones son reactivas, es decir, motivadas por el impulso de defenderse ante un ataque o puntuales no sería bullying (Ybarra et al., 2014). En cambio, sí sería bullying cuando existe desequilibrio de poder entre los directamente implicados y las agresiones son proactivas, esto es, premeditadas, sin causa alguna, desarrollándose de manera intencionada y reiterada (Ostrov et al., 2019).

Claramente, el bullying es menos frecuente que la violencia escolar esporádica, pero sus consecuencias son mucho más devastadoras. Numerosos estudios han situado la prevalencia de

bullying en uno de cada tres niños/as, siendo los chicos quienes están mayormente implicados como agresores (Del Rey et al., 2012a; Zequinão et al., 2020), aunque esto varía según la forma o la severidad de la agresión (Zych et al., 2015). La edad también es una variable relacionada con la sensibilidad a una mayor o menor implicación (Del Rey et al., 2012a). La mayoría de los estudios que se han focalizado en la estabilidad o transición de los roles de implicación en el fenómeno, llegan a conclusiones similares. Agresor/a y víctima son los roles más estables (Zych et al., 2015) y víctima-agresora, el más inestable (Del Rey et al., 2012a). Este hecho no excluye que los roles puedan modificarse, pasando de un rol al opuesto (p. ej., de víctima a agresor/a). Además, estudios longitudinales han mostrado que víctimas y agresores/as tienen más riesgo de implicarse en otro fenómeno semejante, pero cuyo desarrollo se produce en el entorno virtual, el ciberbullying. En este caso, la co-implicación entre ambos fenómenos podría darse, incluso intercambiando los roles del contexto cara a cara al contexto virtual (p. ej., de agresor/a a cibervíctima) (Lazuras et al., 2017).

El ciberbullying comparte con el bullying tradicional las características diferenciales de otros fenómenos: daño injustificado, intencionado, reiterado y en condiciones de desequilibrio de poder. Pero, a diferencia del bullying, en esta forma de ciberviolencia no existen los límites de espacio físico y tiempo. Por ello, las cibragresiones pueden producirse de manera inmediata y asincrónica. Las cibervíctimas se ven, además, expuestas a un daño que puede tener gran rapidez de difusión y una potencial mayor audiencia (Del Rey et al., 2019). Tal y como ocurría en relación con el bullying, la ciberviolencia esporádica es más frecuente que el ciberbullying. Comparando entre las dos grandes formas de violencia, cara a cara y virtual, las tasas de ciberbullying son menores. Concretamente, una

quinta parte de los menores afirman haber estado implicados, estando las chicas más representadas en el rol de víctima (Zych et al., 2015).

Es cierto que el bullying y la violencia esporádica comparten algunos rasgos (al igual que el ciberbullying y la ciberviolencia esporádica), pero distan mucho de ser el mismo fenómeno. Por ejemplo, comparten que en ambas formas de violencia se percibe una agresión, sin embargo, como se mencionó en líneas anteriores, difieren en la existencia o ausencia de reiteración, persistencia, intencionalidad y desequilibrio de poder.

La importancia de ser rigurosos en cuanto a usar esta terminología parece evidente, pues podría determinar cómo se entiende e interpreta cada situación y, cada una de ellas, probablemente, requiere una atención y respuesta muy distintas (Ybarra et al., 2014). En la comprensión del bullying, hay que tener en cuenta, además, que este fenómeno no está supeditado a ningún contexto o zona en particular, sino que puede ocurrir en cualquier país del mundo. En esta línea, diversos estudios apuntaron tasas más altas de implicación en países de bajos ingresos, o en poblaciones minoritarias, hechos que podrían demostrar la importancia de los factores culturales a la hora de normalizar o penalizar la violencia, junto a la existencia de otras fuertes problemáticas sociales (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019).

Todas estas consideraciones acerca de las características del bullying, así como de las similitudes y diferencias con otras formas de violencia, resultan de gran utilidad a la hora de detectar el bullying. La mejora de las técnicas e instrumentos de evaluación es uno de los retos pendientes para los investigadores. Sería posible, con ello, tener una visión más diferenciada del problema. Al incluir la medida de todos los rasgos de la definición de bullying en las diversas formas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas, los resultados arrojarían un conocimiento más

preciso de la agresión y de la victimización (Jetelina et al., 2019). Particularmente, se evitaría que ciertos conflictos relacionales sean tratados como sinónimos de bullying, o viceversa, cuando, en definitiva, son realidades muy distintas. Una buena práctica en este sentido es, por ejemplo, el instrumento *Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Solberg y Olweus, 2003), ya que incluye la medida de todas las características del bullying (intencionalidad, periodicidad, desequilibrio de poder, formas de agresión...). Una propuesta reciente es, dada la posible co-ocurrencia, medir conjuntamente el bullying y el ciberbullying (Del Rey et al., 2019).

Prevención: Debilitar Los Factores de Riesgo y Fortalecer Los de Protección

De forma paralela a la detección debe desarrollarse la prevención. La importancia de prevenir esta forma de violencia queda justificada tanto por la dimensión del fenómeno como por la posibilidad de evitar el sufrimiento y los efectos derivados de las agresiones. Numerosos estudios han demostrado que el bullying tiene devastadoras consecuencias en el presente y/o en el futuro de todos los implicados, especialmente de las víctimas y víctimas-agresoras (Del Rey et al., 2012a), aunque también de los/as agresores/as y espectadores. Asimismo, se han identificado consecuencias en los distintos planos del desarrollo de los menores: emocional, psicológico, físico o social (Carvalho et al., 2017; Pengpid y Peltzer, 2019) y se ha señalado que la gravedad de las mismas incrementa cuanto más compleja es la situación. Por ejemplo, en los casos de co-implicación con otro fenómeno, como el ciberbullying (Del Rey et al., 2012a), de la coexistencia de roles, como ocurre en víctimas-agresoras

(Lazuras et al., 2017) o de la agresión/victimización crónica (Zych et al., 2015).

Para saber cómo prevenir el bullying es imprescindible identificar los factores de riesgo y de protección que aumentan o disminuyen la probabilidad de involucrarse en el fenómeno como agresores/as, víctimas o víctimas-agresoras. Diversas investigaciones longitudinales, como la de Zych et al. (2020), han reafirmado que: existen factores diversos, de tipo personal, familiar, académico o social; dichos factores interactúan entre sí, aumentando o disminuyendo la probabilidad de implicación; y que los factores protectores consiguen neutralizar en gran parte a los factores de riesgo. Por tanto, desde una perspectiva ecológica, es decir, considerando todos los contextos en los que participan los menores (familia, escuela, grupo de iguales...), sería posible realizar una prevención global y eficaz.

En síntesis, los factores de riesgo y de protección se pueden agrupar en dos grandes bloques: factores individuales y factores contextuales. Dentro de los factores individuales, se encuentran las características personales, como la salud mental y emocional y, entre los contextuales, la dinámica familiar, el clima escolar y los lazos de amistad con los iguales.

Entre los factores individuales, se sabe que la existencia de trastornos psicológicos aumenta el riesgo de la participación general en bullying, en cualquier rol, mientras que los chicos y chicas que internalizan los problemas tienen especial riesgo de convertirse en víctimas crónicas o en víctimas-agresoras (Zych et al., 2020). En cuanto a las habilidades personales, se ha prestado especial atención a la gestión y regulación de las emociones. Particularmente, en relación con estas habilidades emocionales, sobresalen factores como el alto o bajo autocontrol y la alta o baja autoestima (Zequinão et al., 2020). De este modo, quienes tienen un bajo autocontrol, sobre todo los chicos, se

implican más fácilmente como agresores/as, y quienes tienen una baja autoestima, como víctimas (Ortega et al., 2012). El escaso autocontrol juega, además, un papel importante a la hora de experimentar un abuso de sustancias durante la adolescencia, no solo en agresores/as, sino también en víctimas (Zych et al., 2020).

En esta misma línea, cada vez más se enfatiza la relevancia de la empatía y de la desconexión moral en el desarrollo del bullying. Los hallazgos muestran que los/as agresores/as podrían tener una alta empatía cognitiva, pero no afectiva (Zych et al., 2015), llevándoles a conocer cómo dañar a la víctima, pero no a ser sensibles a su sufrimiento. Ante estas situaciones, los espectadores que suelen salir en defensa de la víctima mostraron altos niveles de empatía en general (Trach y Hymel, 2020). Por otro lado, hasta la fecha, se ha relacionado la desconexión moral con los/as agresores/as, pero progresivamente se va dejando en evidencia que se asocia principalmente con las víctimas-agresoras. Es decir, que tanto agresores/as como víctimas-agresoras tienden a hacer uso de la justificación moral para explicar las agresiones cometidas (Caetano et al., 2017; Romera et al., 2019).

Entre los factores contextuales, se conoce que la calidad de las relaciones que se establecen en el seno de la familia, la escuela o el grupo de iguales puede ser determinante para implicarse o no en bullying, o para contrarrestar sus efectos, especialmente en el caso de víctimas y agresores/as.

En la familia, dos de los factores que parecen ser más relevantes para iniciar o mantener los procesos de agresión y victimización son el tipo de estilo educativo adoptado por los padres y la existencia o no de estabilidad familiar. Concretamente, el establecimiento de normas y límites claros, de una comunicación abierta y empática y de calidez afectiva han demostrado ser eficaces para prevenir y resolver la implicación general en el

fenómeno (Nocentini et al., 2019). De lo contrario, cuando el ambiente se caracteriza por la hostilidad, se ha comprobado que los/as agresores/as y víctimas-agresoras podrían implicarse dando así continuidad a la violencia experimentada en el núcleo familiar, como los castigos corporales (Zych et al., 2020). Las víctimas, por su parte, podrían llegar a interiorizar este rol debido a la falta de atención y afecto experimentados en el hogar, pudiendo tener un impacto negativo sobre su desarrollo socioemocional (Nocentini et al., 2019). Adicionalmente, otras circunstancias familiares, como los divorcios de los padres, pueden sumergir a niños/as y adolescentes en un ambiente de incertidumbre y soledad y, con ello, aumentar el riesgo de aparición de otros problemas, como es el caso del acoso escolar. Frente a ello, unos adecuados niveles de supervisión y apoyo pueden disminuir notablemente en los menores la probabilidad de implicarse, sobre todo como agresores/as (Del Rey et al., 2012a).

En la escuela, la supervisión y el apoyo del profesorado a su alumnado y las relaciones respetuosas entre iguales representan una potente protección frente al bullying (Frisén, 2012), a la vez que un estímulo para lograr un buen clima escolar. Los docentes son, junto a la familia, referentes de conducta para los chicos y chicas, a cualquier edad, y tienen un papel decisivo en el cumplimiento de las normas de convivencia, así como en la gestión de los conflictos. Para ello, es también necesario cuidar el tipo de interacciones que se dan con el grupo de iguales en el aula, o fuera de ella. La falta de tolerancia o cooperación puede desencadenar diversas agresiones, y esto podría convertirse en bullying. Es esencial, entonces, ayudar a forjar vínculos positivos como forma de prevenir la violencia y de promover una experiencia académica y social satisfactorias. Al mismo tiempo, la percepción de apoyo del profesorado y el buen ambiente general favorecerían la actuación de los espectadores,

defendiendo a las potenciales víctimas (Trach y Hymel, 2020) o no reforzando a los/as agresores/as (Zych et al., 2020). En cambio, cuando no se dan estas muestras de protección, ni del profesorado ni de los compañeros y compañeras, la situación podría agravarse con consecuencias como el absentismo escolar, circunstancia que es a la vez un riesgo para implicarse como víctima, sobre todo en las chicas (Del Rey et al., 2012a).

Por tanto, en general, el riesgo o la protección frente al bullying depende del desarrollo personal, así como de las circunstancias y experiencias vividas en el entorno familiar, escolar o social. No obstante, los resultados encontrados en estudios cualitativos como el de Gardella et al. (2020) apuntaron a razones aún más específicas acerca de la implicación en el fenómeno. Los y las adolescentes expresan el haber sido víctimas debido a factores personales de tipo físico, como la apariencia (peso, vestimenta, altura, enfermedad...) y no físico (tono de voz, orientación sexual, etnia, religión o estatus socioeconómico...), pero también, relacionales (trayectoria sentimental, ser nuevo en la clase, curso escolar...) y externos (forma de ser del agresor/a o apoyo del profesorado). En cambio, no todos ellos suelen ser tenidos en cuenta para comprender el riesgo de implicación en bullying, como son la vestimenta o la trayectoria sentimental. Por ello, el conocimiento de estos posibles factores predictores del fenómeno podría contribuir a realizar una prevención y detección más específica y eficaz.

Paralelamente, es importante asumir la existencia de grupos vulnerables en el acoso escolar. En general, sabemos que existe mayor implicación entre quienes pertenecen a una minoría, ya sea por diversidad étnico-cultural, afectivo-sexual, funcionalidad física y mental o cualquier otra condición. Pero es importante tener en cuenta que la mera pertenencia a estos grupos no constituye un factor de riesgo en sí mismo, sino el trato que el contexto en el

que conviven les da debido a las convenciones estereotipadas que suelen imperar en ellos. Ante la intolerancia y la falta de respeto hacia la diversidad, si estos chicos y chicas se convierten en víctimas de bullying, se desarrolla el denominado bullying basado en el estigma (Earnshaw et al., 2018). Este estigma promueve estereotipos y prejuicios que colocan a los grupos minoritarios en una posición de inferioridad. Este tipo de bullying también podría recibir otros nombres similares, correspondientes al grupo concreto. Tal es el caso del bullying LGBTQ+fóbico (Espelage et al., 2019; Toomey y Russell, 2011) o del bullying étnico-cultural (Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Aunque la definición de bullying capacitista no está muy extendida, el bullying hacia personas con trastornos o discapacidades es también común en nuestro día a día (Falla y Ortega-Ruiz, 2019).

Intervención: En Búsqueda de Las Prácticas Basadas en la Evidencia

Más allá de las iniciativas de prevención, es imprescindible contar con claves de actuación cuando se detecta un caso de acoso escolar y para ello debemos estar previamente formados y documentados para actuar cuanto antes. Dada la complejidad del fenómeno, tal y como hemos señalado previamente, es necesario que la intervención sea lo más global y comprensiva posible. Es decir, atendiendo a todos sus componentes y sus factores de riesgo desde todos y cada uno de los contextos de protección que se le suponen a la infancia, escuela, familia y atención primaria. Contextos que necesariamente deben estar sensibilizados ante este grave problema, así como contar con herramientas adecuadas para actuar con seguridad y claridad. Para ayudar a ello, en este apartado se sintetiza la variedad de prácticas basadas en

la evidencia, es decir, aquellos programas psicoeducativos que han mostrado su eficacia y, por tanto, cuentan con evidencias de referencia para su potencial utilización en otros momentos y contextos.

En el contexto educativo, destaca el desarrollo de programas de intervención anti-bullying que progresivamente van siendo demandados a edades cada vez más tempranas, dado que parece que el acoso escolar está surgiendo en cursos anteriores de lo que lo solía hacer hace años (Zych et al., 2020). Una de las principales características de estos programas es que, lejos de lo que se puede esperar, no van destinados exclusivamente a las víctimas. En ellos se asume que las víctimas constituyen el rol más vulnerable al que atender, junto a las víctimas-agresoras; pero también que la naturaleza del bullying exige que los beneficios de este tipo de programas recaigan sobre todos los implicados, el clima del aula, la escuela y la sociedad en general, promoviendo una buena convivencia entre los y las adolescentes. Se parte de que también quienes agreden necesitan apoyo para aprender a resolver los conflictos (Zych et al., 2015), al igual que los espectadores animadores, colaboradores o neutrales para no admitir el daño bajo ninguna circunstancia y saber cómo frenarlo (Trach y Hymel, 2020).

Entre los programas anti-bullying existen diversos enfoques de intervención psicoeducativa. Los más extendidos son los conocidos como 'whole school' o multicomponente, que incluyen la actuación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) a la hora de abordar el fenómeno (Da Silva et al., 2015) y están pensados para trabajar, además de con los individuos, víctimas y agresores/as, con el sistema en general. Este sistema está compuesto por todos los miembros de la escuela, en el que también intervienen la familia y otros profesionales (Maunder y Crafter, 2018).

Otros programas tienen un enfoque más específico y son diseñados a fin de que el alumnado entrene determinadas habilidades necesarias para la convivencia. Así se pretende afrontar algunas características que han mostrado tener relevancia de manera individual en el desarrollo e impacto del bullying como, por ejemplo, las habilidades socioemocionales (Ortega et al., 2012; Carvalho et al., 2017; Zych et al., 2015) o el estigma (Earnshaw et al., 2018).

Independientemente del tipo de programa, para decantarse por uno u otro es importante contar con evidencias de su efectividad, analizar la posibilidad de su adaptación en función de las necesidades encontradas en la evaluación previa de los y las participantes, así como de valorar la metodología utilizada y las características del contexto (Da Silva et al., 2015). En este sentido, puede ocurrir que el programa no muestre ser efectivo en términos generales, pero sí para parte del problema. Por ejemplo, sabemos que hay programas que son especialmente útiles para afrontar la victimización, pero no la agresión (Zych et al., 2015).

Uno de los programas anti-bullying pioneros fue el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) de Olweus (1993), desarrollado en Noruega. Junto a este, existen otras intervenciones más recientes y cuya eficacia también ha sido reconocida: *Friendly Schools Friendly Families*, en Australia (Cross et al., 2004), *ConRed*, en España (Del Rey et al., 2012b), *KiVa*, en Finlandia (Yang y Salmivalli, 2015), o *NoTrap!*, en Italia (Palladino y Nocentini, 2015), entre otros.

En esta diversidad de propuestas, se encuentran aquellos que solo se centran en bullying (p. ej. *KiVa*), solo en ciberbullying (p. ej. *ConRed*) y otros que abordan a la vez ambos fenómenos (p. ej. *NoTrap!*). En este último caso, resulta fácil de comprender la inclusión de ambas formas de violencia en una sola intervención

más amplia, ya que comparten la mayoría de las características y se ha evidenciado su posible co-ocurrencia. De hecho, algunos programas que fueron inicialmente diseñados para afrontar el bullying, demostraron posteriormente su eficacia en cuanto al ciberbullying (Del Rey et al., 2019). Esto ocurrió, por ejemplo, con el *ViSC Social Competence Program*, liderado en Austria (Spiel y Stromheier, 2012). En el caso del ciberbullying, resalta, entre otros, el programa *Asegúrate* (Del Rey et al., 2019), iniciado en España. Este programa podría tener también un impacto positivo en bullying tradicional debido a las características que comparten estos fenómenos, como algunas formas de agresión (Del Rey et al., 2019).

Un tema relevante de la intervención es el perfil del implementador, qué formación es necesaria para su desarrollo. En general, los programas previamente mencionados son desarrollados por investigadores, o bien por el profesorado que ha sido formado previamente por ellos. Los y las docentes reciben herramientas y recursos para poder desarrollar las actividades del programa con el alumnado que es entrenado en determinadas estrategias y habilidades y con las familias a las que se les ofrece información y/o atención indirecta. Por tanto, se reconoce en estas intervenciones un enfoque ‘whole school’. En cuanto a la metodología, el uso de recursos tecnológicos ha cobrado relevancia en los últimos años a la hora de implementar estos programas. Ejemplo de ello es *NoTrap!* (Palladino y Nocentini, 2015), cuyo planteamiento de trabajo incluye el uso de una página web a la que acceden los y las estudiantes, docentes y familias para pedir ayuda y encontrar información que les permita conocer cómo afrontar la situación: siendo víctimas o agresores/as, docentes o padres/madres de hijos/as implicados.

En la actualidad, existen algunos aspectos que hacen cuestionar cómo mejorar la eficacia de estas intervenciones. Por un lado,

el hecho de que exista una tradición tan escasa de evaluación e intervención en países en vías de desarrollo genera cierta inseguridad sobre la eficacia real que podrían tener estos programas en estos países, con muestras diferentes también socioculturalmente, y sobre cuáles serían los requerimientos exactos para lograrla (Evans et al., 2014). De lo que no cabe duda es que existe la necesidad de abordar el bullying en cualquier país, contexto o lugar (Romera et al., 2011). De hecho, un error frecuente es priorizar la intervención, frente a la prevención. Cuando el problema ya está instaurado, resulta más difícil actuar, pues el daño ya existe y los costes son muy superiores. Por otro lado, es posible que la falta de eficacia esté relacionada con la inadaptabilidad a las formas específicas de bullying, como el bullying basado en el estigma, y ello podría necesitar también una intervención más específica o profunda (Earnshaw et al., 2018). Finalmente, otro aspecto a resolver y, quizás, el mayor de los retos es la sostenibilidad de las intervenciones. Lo que se espera de una intervención global es que el valor se extienda más a medio-largo plazo, sin embargo, pocas veces ocurre (Zych et al., 2015). En definitiva, se busca que las intervenciones calen en los y las adolescentes, que refuercen sus relaciones, y que esto se perciba en el clima de las escuelas. Quizás estos hechos reafirmen la idea de que las intervenciones son más eficaces cuando no se realizan de manera aislada, sino coordinada y global, o cuando se trata de una sensibilización para evitar que no ocurra, más que de una intervención sobre un problema ya existente.

Conclusiones Finales

Para lograr que las escuelas estén libres de violencia, hay que tener en cuenta la necesidad de aunar esfuerzos entre profesorado,

familias y otros profesionales para promover entre el alumnado una buena convivencia entre iguales. A partir del desarrollo eficaz de las fases de detección, prevención e intervención, sería posible comprender mejor el fenómeno, diferenciándolo de la simple violencia esporádica, y adoptar las estrategias idóneas a la hora de intervenir. Por ello, resulta importante conocer los motivos, no solo por los que surge esta forma de violencia, sino por qué se mantiene o hace crónica. Y, por otro lado, qué elementos funcionarían mejor en un contexto particular para prevenir o intervenir sobre el bullying. Asunto sobre el que los investigadores deben afrontar los retos pendientes, como la equidad en la distribución de las intervenciones, e incorporar los últimos avances en las intervenciones basadas en la evidencia, como el beneficio de abordar el acoso desde un enfoque integral. De esta forma, estaríamos más cerca de disminuir o evitar el sufrimiento inmediato derivado del bullying en los y las adolescentes, así como las devastadoras consecuencias, a veces irreparables como el suicidio, que podrían ocurrir a corto, medio o largo plazo. Para ello, hemos defendido la importancia de repartir la responsabilidad de su erradicación entre toda la comunidad y no en un único elemento o protagonista. La intervención de los espectadores es valiosa y necesaria, sin embargo, no debe ser la única. Para acabar con el bullying se requiere la participación activa de todos los contextos que rodean a los menores, incluyendo el desarrollo y crecimiento de uno mismo, como reflejan algunos estudios, que exponen que las víctimas perciben el apoyo del profesorado o el desarrollo de estrategias de afrontamiento como algunas de las herramientas más útiles para salir de esta situación.

Acabar con el bullying es, por tanto, un reto compartido entre estudiantes, docentes, familias, investigadores y otros profesionales. Una auténtica responsabilidad social cuyo fin

último es frenar este tipo de violencia que quiebra el desarrollo de los menores y la oportunidad de establecer relaciones saludables con los iguales.

Referencias

- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., & Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: motivos da agressão na perspetiva de jovens portugueses. *Educação & Sociedade*, 38(141), 1.017-1.034.
- Carvalho, A., Cussecala, A., Martins, C., Cardoso, C., Lopes, D., Gato, F., Mimoso, H., Costa, M. J., & Ferreira, M. (2017). Bullying ou conflito entre pares? Incidências, características das vítimas e impacto psicológico. *Revista de Estudios de Investigación en Psicología y Educación*, 20, 69-76.
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., & Hamilton, G. (2004). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 34-42.
- Da Silva, J. L., Oliveira, W. A. de, Mello, F. C. M. de, Andrade, L. S. de, Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2017). Anti-bullying interventions in schools: A systematic literature review. *Ciencia e Saude Coletiva*, 22(7), 2.329-2.340.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012a). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2012b). The ConRed Program, an evidence-based practice. *Comunicar*, 20(39), 129-138.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 474.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178-200.

- Espelage, D. L., Valido, A., Hatchel, T., Ingram, K. M., Huang, Y., & Torgal, C. (2019). A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 98-110.
- Evans, C. B. R. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544.
- Falla, D. & Ortega-Ruiz, R. (2019). Students diagnosed with autism spectrum disorder and victims of bullying: A systematic review. *Psicologia Educativa, 25*(2), 77-90.
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*(4), 981-990.
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., Teurbe-Tolon, A. R., Ketner, B., & Nation, M. (2020). Students' Reasons for Why They Were Targeted for In-School Victimization and Bullying. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(2), 114-128.
- Jetelina, K. K., Reingle, J. M., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L. et al. (2019). Self-reporting discrepancies of bullying victimization and perpetration measures. *Annals of Epidemiology, 32*, 58-63.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society, 48*, 97-101.
- Maunder, R. E. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior, 38*, 13-20.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 41-50.
- Olweus, D. (1973). Personality and Agression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261-321). University of Nebraska Press.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Guiarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The

- emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356.
- Ostrov, J. M., Kamper-DeMarco, K. E., Blakely-McClure, S. J., Perry, K. J., & Mutignani, L. (2019). Prospective associations between aggression/bullying and adjustment in preschool: Is general aggression different from bullying behavior? *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2.572-2.585.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Noncadiamointrappola! Program through two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194-206.
- Pengpid, S. & Peltzer, K. (2019). Bullying victimization and externalizing and internalizing symptoms among in-school dolescents from five ASEAN countries. *Children and Youth Services Review*, 106, 104473.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and measurement of discriminatory aggression and victimization among adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12.
- Romera, E. M., Casas, J.A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82.
- Romera, E. V., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalence and gender differential aspects in low income countries. *Psicotherma*, 23(4), 624-629.
- Smith, P. K. (2018). Types of bullying, types of interventions: reflections on Arseneault (2018). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 422-423.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 150-162.

- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education, 28*, 309-329.
- Toomey, R. B. & Russell, S. T. (2013). Gay-straight alliances, social justice involvement, and school victimization of lesbian, gay, bisexual, and queer youth: Implications for school well-being and plans to vote. *Youth and Society, 45*(4), 500-522.
- Trach, J. & Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*, 30-37.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks, 60*, 71-82.
- Yang, A. & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*(1), 80-90.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*(2), 293-300.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Lopes, L. C. O., & Pereira, B. (2020). Características dos perfis de participação no bullying em Portugal e no Brasil: Um estudo transcultural. In B. G. Jesus (Coord.), *Série Educar – Reflexões e Educação Inclusiva*, 50 (pp. 89-101).
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188-198.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*.

BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: MEMÓRIAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A SUA INFÂNCIA

BULLYING IN THE SCHOOL CONTEXT: PARTICIPANTS'
MEMORIES OF THEIR CHILDHOOD

Amália Rebolo

ORCID: 0000-0001-5053-7998

Marcelo Melim

ORCID: 0000-0002-5056-4870

Beatriz Oliveira Pereira

ORCID: 0000-0003-4771-9402

Resumo: Bullying pode ser definido como a relação de violência intencional entre pares que se mantém e se repete por incapacidade das vítimas para se defenderem e reagirem face aos ataques.

Quando esta situação ocorre na escola estamos a falar de crianças e jovens frequentemente colegas da mesma idade que frequentam a mesma turma. O que justifica tal relação e quais os efeitos a curto e a longo prazo têm sido alvo da atenção de investigadores no sentido de perceber o fenómeno e encontrar estratégias de prevenção e intervenção. Um aspeto que alguns estudos revelam como promotor de comportamentos desviantes e em particular de bullying escolar é a repetição de anos escolares quando os alunos não conseguem adquirir os conteúdos ou as competências consideradas necessárias para transitar ao ano seguinte (Pereira, 1997; Saraiva, Pereira & Cruz, 2019; Rebolo Marques, 2016). Neste capítulo apresentamos as reflexões de dezassete jovens adultos participantes em bullying escolar como agressores, vítimas ou ambos durante a escolaridade e destacamos as diferenças entre os seus percursos escolares e o de outros dez jovens adultos não participantes em bullying escolar. Os participantes no estudo são de ambos os géneros com idades entre os 21 e os 25 anos.

Palavras chave: *bullying* escolar, trajetórias escolares, agressores, vítimas, estudo comparativo.

Abstract: Bullying can be defined as the relationship of intentional violence between peers that is maintained and repeated due to the victims' inability to defend themselves and react to the attacks. When this occurs at school, we are talking about children and young people, often students of the same age who attend the same classes. Researchers from diverse areas of study have focused on what justifies such a relationship and what can be short – and long – term effects to understand the phenomenon and find prevention and intervention strategies. Some studies reveal that when students are unable to acquire the contents or skills considered necessary to carry on to the following year, deviant behavior transpires (Pereira, 1997; Rebolo Marques, 2016; Saraiva et al., 2019). In this chapter the

authors present the reflections of seventeen young adults that were involved in reported episodes of school bullying as aggressors, victims and/or both during schooling. We highlight the differences between their school trajectories and that of ten other young adults that did not participate in reported episodes of school bullying. Study participants are of both genders, aged between 21 and 25 years.

Keywords: school bullying, school trajectories, aggressors, victims, comparative study.

De vez em quando o *bullying* escolar é assunto porque se torna visível e a comunicação social passa uns dias a falar sobre o tema com os mais diversos especialistas, entenda-se que especialistas são quase sempre psicólogos, professores, investigadores, às vezes são ouvidos os pais das vítimas, mas raramente os verdadeiramente envolvidos nas situações. É difícil para uma criança ou jovem falar sobre assuntos que a envergonham e a deixam vulnerável às ações dos outros. No entanto para alguns dos envolvidos é possível na vida adulta relembrar acontecimentos e ter outra visão sobre os mesmos.

As vidas dos participantes em situações de violência e de *bullying* são afetadas de forma mais ou menos dramática tendo em conta a gravidade e a duração das situações, mas tendo em conta essencialmente a perceção de ser vítima e as soluções ou a falta delas para resolver o problema. Também as famílias são afetadas no sentido em que quando os pais tomam conhecimento dos acontecimentos colocam em causa as suas decisões e as suas atitudes em relação às suas crianças. Em alguns casos acontecem mudanças radicais na forma de agir com as crianças, as famílias tornam-se mais protetoras e procuram estar atentas aos pequenos pormenores nos comportamentos das suas crianças (DeLara, 2016).

Neste capítulo fazemos uma viagem no tempo para apresentar a versão de jovens adultos sobre as suas vivências de *bullying* durante a infância e adolescência e perceber se existe uma relação entre o facto de serem atores em situações reais de conflito e os seus percursos escolares.

Comportamento Agressivo

A agressão é vista como um dos instintos essenciais na proteção da vida tal como a alimentação, a reprodução e a fuga (Lorenz, 1992) e, também como um dos meios para obtenção de recursos e satisfação de necessidades (Björkvist, 1997).

Numa perspetiva de aprendizagem social, a agressão pode ser aprendida por condicionamento (Bandura, 1973). De acordo com Fry (1992) a aprendizagem realiza-se por imitação das crianças que observam os comportamentos dos adultos e os integram na sua forma de agir.

Também Cerezo (2001) considera que existem tendências pessoais que podem ser ativadas por fatores externos. No entanto os indivíduos considerados agressivos nem sempre o são, e os indivíduos pacíficos também podem agredir. Smith et al., (2003) consideram a possibilidade da hereditariedade ter um peso no comportamento do ser Humano, mas que estará dependente do ambiente e da estimulação externa.

Bullying

Smith et al. (1999) consideram que o *bullying é um comportamento agressivo; particularmente vicioso, por ser repetido e dirigido a uma vítima em particular que não se*

consegue defender. Significa então a agressão continuada e intencional de alguém sobre outro que não tem soluções para resolver o problema. É assumidamente uma forma de violência que acontece nos mais diversos contextos nas relações entre pares.

Depois de alguma discussão inicial, a definição de *bullying* escolar é mais ou menos consensual a nível internacional. Falamos de relações em que crianças e jovens escolhem colegas como alvos de agressão repetida sem que aparentemente tenha existido qualquer provocação, as vítimas são frequentemente mais frágeis que os agressores por falta de apoio, de solução, ou de confiança nas suas capacidades para gerir as situações de conflito. Destacam-se neste âmbito os trabalhos pioneiros de Olweus (1993, 1993a) que permitiram a identificação das características distintas desta forma de violência na escola. Lembramos também a equipa internacional, TMR School *Bullying*, que no virar do século (entre 1998 e 2002) se dedicou a caracterizar o *bullying* escolar em diversos países europeus e a identificar estratégias de prevenção e de intervenção no sentido da redução do fenómeno e dos seus efeitos.

O *Bullying* escolar pode assumir diversas formas mais ou menos visíveis para a comunidade escolar como as agressões verbais e físicas, ou mais dissimuladas e por isso mais difíceis de identificar como as emocionais e sociais (Maines & Robinson, 1993; Olweus, 1993, 1993a; Whitney & Smith, 1993; Sharp & Smith, 1994; Fried & Fried, 1996; Pereira et al., 1997).

Bullying Escolar

Adultos envolvidos em incidentes de *bullying* na infância identificam seis fatores que o definem (Fried & Fried, 1996) o

agressor tem intenção de magoar; a agressão prolonga-se no tempo e deixa marcas negativas na vítima; o poder do agressor mantém-se pela idade, o sexo, a força, o estatuto; a vítima é vulnerável e não se consegue defender; a vítima isola-se, tem medo de falar e pedir ajuda; os estragos são duradouros, sendo observáveis comportamentos inseguros ou agressivos nos adultos. Saraiva, Pereira & Cruz (2019) e Nery (2016) entrevistaram adultos – no sistema prisional e no desporto de alta competição respetivamente – e verificaram que as situações vividas e observadas na escola e no clube deixaram memórias, provocaram desilusões, provocaram abandonos.

Zequinão et al. (2016) destaca o peso da comunidade na relação de *bullying* tendo em conta que para além dos agressores e das vítimas existem outras crianças que observam a agressão e assumem os papéis de apoiantes do agressor, assistentes, defensores da vítima e não envolvidos.

A Relação de Agressão-Vitimação

A agressividade requer pelo menos dois protagonistas o agressor e a vítima (Cerezo, 2001). Estas interações podem ser vistas como uma forma de relação tendo em conta que pode envolver os mesmos participantes ao longo do tempo (Ladd et al., 2004). O comportamento negativo depende das características de cada criança e do tipo de relações que consegue estabelecer com os outros. Por exemplo, enquanto as crianças rejeitadas apresentam maiores dificuldades em socializar e reagem de forma agressiva às interações (Waas, 1988), as crianças negligenciadas isolam-se e evitam os outros (Crick & Ladd, 1990). As crianças agressivas têm um grupo de amigos com quem brincam e que

reforçam o seu comportamento enquanto as vítimas interagem em grupos pequenos, envolvem-se menos em jogos de regras e passam muito tempo sozinhas.

O *bullying* pode ser observado desde muito cedo entre irmãos no contexto familiar e a entrada ou a mudança de escola podem provocar a vitimação dos mais pequenos ou mais novos (Rigby, 2004). O *bullying* entre irmãos é frequentemente desculpabilizado pelos pais que têm um filho preferido ou consideram que os conflitos entre irmãos são normais e por isso não intervêm (deLara, 2016).

Os efeitos da vivência de situações de *bullying* escolar são também observáveis a longo prazo (DeLara, 2016; Fried e Fried, 1996; Saraiva et al., 2019). Os adultos que não conseguiram superar os problemas podem apresentar comportamentos depressivos e/ou obsessivos, agressivos e de risco, sendo as suas vidas afetadas de tal forma que se torna difícil ou mesmo impossível desenvolverem relações saudáveis com os que os rodeiam. Enquanto alguns passam por instituições na área da saúde mental outros estão no sistema prisional.

Em *Bullying Scars*, DeLara (2016) descreve situações vividas em idade escolar que parecem ter reflexos nas decisões ao longo da vida, desde as mais básicas como passar ou não em certas zonas da escola ou onde sentar no autocarro. Descreveu ainda outros casos como por exemplo, aqueles que foram criticados sobre a sua aparência (peso em particular) apresentaram maior tendência para ter pensamentos suicidas e desenvolver problemas relacionados com a alimentação tais como a anorexia ou a bulimia. Por outro lado, alguns tomaram decisões em relação à prática desportiva, com a convicção de que ser atleta seria uma proteção contra o bullying, o que nem sempre teve o resultado desejado. A autora destaca a importância da vivência de situações de *bullying* na tomada de decisões em adultos, tais como: mudar de região

ou mesmo país para viver; estar permanentemente em dieta; agredir-se a si mesmo; evitar relações.

No nosso entendimento, os estudos sobre o bullying na escola têm uma função determinante nas características dos programas de intervenção para a prevenção do bullying, procurando de forma preventiva reduzir o número de ocorrências, identificar casos de maior risco para acompanhamento pelo psicólogo mas também para o pedopsiquiatra de modo a que esses casos sejam diagnosticados mais cedo e acompanhados em serviços de saúde pública, garantindo que as crianças na escola veem os seus direitos respeitados, tal como refere a Convenção dos Direitos da Criança que é lei na quase totalidade de países do mundo. Só a criança que aprende a respeitar os direitos dos outros e a defender os seus próprios direitos está a desenvolver competências para viver em democracia.

Bullying e Insucesso Escolar

A retenção de alunos num determinado ano de escolaridade e o abandono escolar têm custos sociais para além dos económicos. O aluno que tem que repetir o ano vê-se numa nova turma o que implica passar por um novo processo de adaptação e de integração. A mudança de grupo turma pode provocar o isolamento e o risco potencial de se tornar uma vítima, mas por outro lado acresce também o risco de se tornar agressor como forma de superar as dificuldades de relação com o novo grupo e com colegas que são em geral mais novos. As crianças envolvidas diretamente em comportamentos agressivos – agressores e vítimas – parecem ter maior risco de demorar mais tempo a cumprir a escolaridade obrigatória ou mesmo de não a concluir

por limite de idade ou por abandono escolar precoce (Rebolo Marques, 2016; Saraiva, Pereira & Cruz (2019).

Metodologia

Entre 2002 e 2006 Rebolo Marques (2006) observou e entrevistou 83 crianças entre os 6 e os 12 anos que incluía agressores, vítimas, vítimas agressivas ou provocadoras, apoiantes da vítima, gestores de conflitos e observadores, escolhidos pelos colegas das diferentes turmas através de um questionário anónimo de nomeação de pares (Angulo & Neto, 2001). Passados cinco anos foram recolhidos dados sobre o percurso escolar desta amostra (Rebolo Marques, 2016) os quais mostraram que a incidência de retenção e abandono escolar: nos alunos agressores é maior do que nos outros grupos (em geral e por grupo); nos alunos vítimas é menor do que nos agressores, mas mais elevada do que os outros grupos (geral e grupo). Estes dados vieram confirmar estudo anterior de Pereira et al. (2004) utilizando metodologias quantitativas e, neste caso, de maior proximidade aos sujeitos em causa e, de algum modo, aprofundar o conhecimento e alertar para o risco de associação entre os comportamentos de *bullying* e insucesso escolar.

Quinze anos passados sobre a primeira recolha de dados, alguns jovens adultos participantes no estudo inicial foram convidados a falar sobre as suas memórias acerca das vivências na escola do primeiro ciclo (ou escola primária) (Rebolo & Pereira, 2019). Foram utilizadas as redes sociais e os grupos de amigos para contactar os participantes iniciais e procurar o seu envolvimento no presente estudo. Dos 83 participantes iniciais conseguimos (até ao presente momento) entrevistar dezassete, embora já tenhamos sido possível localizar e falar com cerca

de 20 sujeitos mas, não tendo sido ainda possível concretizar a entrevista. Os participantes foram divididos por grupos de acordo com as escolhas dos colegas da turma no primeiro ciclo, tendo ficado assim constituídos: 2 jovens do grupo Agressor (masculinos); 2 do grupo Vítima (1 masculino e 1 feminino); 3 do grupo Agressor-vítima ou vítima provocadora (masculinos); 5 do grupo Gestor (4 femininos e 1 masculino) e 5 do grupo Apoio à Vítima (4 femininos e 1 masculino).

Instrumento

Para a recolha de dados foi elaborado um guião de entrevista baseado na entrevista utilizada para o estudo com as crianças em 2001-2003 e também nas entrevistas utilizadas por Saraiva (2011) com jovens em ambiente prisional e por Nery (2016) com ex-atletas no âmbito do estudo acerca do *bullying* no desporto. Neste guião procuramos identificar as memórias dos tempos passados na escola durante o ensino obrigatório tendo em conta as relações estabelecidas, as brincadeiras e os percursos académicos e profissionais.

Procedimentos

Foi estabelecido contato pessoal com jovens adultos utilizando o Facebook e redes de amigos com o objetivo de encontrar o maior número de participantes tendo em conta a amostra de 83 crianças que foram observadas e entrevistadas em 2002-2003. As entrevistas foram realizadas individualmente em locais com alguma privacidade perto das áreas de residência dos participantes.

Após explicação dos objetivos da entrevista e da garantia de anonimato a cada um dos participantes foi solicitada autorização para a gravação de áudio digital. Posteriormente cada entrevista foi transcrita na totalidade com registo de mudanças de ritmo, pausas, momentos de introspeção, momentos de euforia, ...

Os participantes tiveram acesso (em papel) à entrevista realizada na infância e assim todas as conversas iniciaram com a leitura da entrevista realizada em 2002 o que permitiu a reflexão sobre: os acontecimentos vividos; decisões tomadas; percursos escolares; vivências de *bullying*; percurso escolar; continuidade e mudança.

A transcrição das entrevistas e a análise de conteúdo foi realizada tendo em conta as duas entrevistas. As informações foram divididas em pontos e dos quais destacamos no âmbito deste capítulo: como se descrevia e como se descreve hoje; comportamento na escola e em casa; as brincadeiras e jogos no recreio; o que gostava e não gostava na escola; o envolvimento em conflitos, agressões, *bullying*; relações familiares; perspectivas quanto ao futuro tendo em conta o que desejava e o que realmente aconteceu e prevê no futuro próximo; identificação dos momentos mais importantes na vida.

Participantes

Participaram neste estudo 17 jovens, sendo 9 jovens do género feminino e 8 jovens do género masculinoidades com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos.Tendo em conta o anonimato e o direito à privacidade todos os nomes e referências particulares foram codificados seguindo protocolo semelhante ao utilizado no estudo inicial.

Quase todos os participantes estão já integrados no mundo do trabalho e têm contratos mais ou menos estáveis. Oito dos jovens trabalham e estudam em simultâneo enquanto outros quatro se dedicam ainda aos estudos a tempo inteiro.

Apresentação e interpretação dos resultados

Na tabela 1 apresenta-se a caracterização da amostra por grupos (a – agressor; v – vítima; a-v – agressor vítima ou vítima provocadora; apv – apoiante da vítima; gc – gestor de conflitos).

Tabela 1. Caracterização da Amostra

	Género	Idade	Escolaridade	Situação Profissional	Retenção
a1	m	23	ensino básico	trabalhos temporários	4 ^{a)}
a2	m	25	ensino básico	militar contratado	3
v1	f	23	secundário	trabalha e estuda (especialização)	
v2	m	21	sec. profissional	trabalha contratado	2
a-v1	m	24	secundário	militar contratado	2
a-v2	m	23	sec. profissional	trabalha e estuda (licenciatura)	
a-v3	m	25	sec. profissional	trabalha e estuda (profissional)	1
apv1	f	21	licenciatura	trabalha e estuda (mestrado)	
apv2	f	24	mestrado	trabalha contratada	
apv3	m	23	sec. profissional	trabalha contratado	2
apv4	f	23	licenciatura	estuda (mestrado)	
apv5	f	23	licenciatura	estuda (mestrado)	
gc1	f	21	secundário	estuda (licenciatura)	
gc2	f	23	licenciatura	trabalha e estuda (mestrado)	
gc3	f	23	licenciatura	trabalha e estuda (mestrado)	
gc4	f	23	licenciatura	trabalha e estuda (mestrado)	
gc5	m	24	secundário	trabalha e estuda (licenciatura)	1

a) Retenções provocadas por abandono escolar

De acordo com a tabela 1, os dois participantes considerados agressores pelos colegas de turma no 1º ciclo apenas concluíram o ensino básico e são os que apresentam a mais elevada taxa de retenção e abandono escolar (com a conseqüente retenção). No grupo onde se incluem os considerados mais ativos em situações de agressão (agressores, vítimas e vítimas provocadoras) verificamos que 71% sofreu retenções ao longo o percurso escolar enquanto nos restantes alunos da amostra apenas 20% foi alvo de retenção. Também Saraiva et al. (2011), Saraiva et al. (2019), Melim & Pereira (2016) e Pereira (2002) referem o risco de agressão e ou vitimização nos alunos que sofrem retenções no seu percurso escolar. Verificamos também que no grupo em que incluímos os agressores, as vítimas e as vítimas provocadoras apenas um dos jovens se encontra a frequentar o ensino superior embora outros quatro demonstrem intenção de voltar a estudar e tentar licenciarse. No grupo que inclui os participantes que eram considerados como apoiantes da vítima e bons gestores de conflitos verificamos que 70% concluiu a licenciatura, outro está a frequentar e apenas um deles considera que o seu curso profissional responde às suas necessidades de momento embora considere a possibilidade de fazer formações especializadas na sua área de atividade profissional.

Numa primeira análise das entrevistas verificamos que estes jovens adultos parecem hoje em dia sentir-se bem nas suas escolhas. Destacam que o tempo passado na escola básica (do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade) foi um tempo bom, de aprendizagem, de amigos e de boas relações com professores e funcionários, mas a maior parte (11 alunos, 65%) refere que a passagem para a escola secundária foi muito difícil em termos de adaptação/integração. Em relação à escola secundária destacaram as situações de violência que observaram ou em que se envolveram.

Todos os entrevistados afirmaram ter observado e/ou participado em conflitos e lutas, tendo alguns utilizado a expressão *bullying* em algumas situações. Destacaram que as situações graves aconteceram especialmente a partir do 2º ciclo e com maior gravidade na escola secundária. Em geral questionam-se sobre a necessidade que perceberam existir em alguns dos colegas para agredir outros sem qualquer provocação ou justificação, mesmo os que eram considerados agressores colocam em causa as ações em que estiveram envolvidos ou as que assistiram.

A análise das entrevistas por grupos permite-nos destacar alguns aspetos:

- Os dois alunos considerados agressores pelos colegas de turma no 1º ciclo completaram apenas o ensino básico, um deles pretende voltar a estudar para entrar no ensino superior;
- Nos sete alunos considerados agressores, vítimas ou ambos verificamos que cinco deles (71%) realizaram percursos escolares com retenções e abandono escolar, é neste grupo que se encontram dois militares (1 agressor e 1 agressor-vítima) e um terceiro (agressor) que passou pela vida militar;
- Os cinco alunos que frequentaram escolas profissionais destacaram o corte com o ensino secundário normal, o assumir do papel de adultos que implicava o cumprimento de horários e de regras e não permitia comportamentos de violência entre pares; estes alunos não observaram situações de luta na escola profissional.
- As memórias de violência na escolar vivida ou observada estão essencialmente relacionadas com o tempo passado nas escolas secundárias, embora alguns se lembrem de situações de violência vividas durante o 3º ciclo.

- Um dos jovens considerados agressores lembra-se de ser provocador implicando com muitos colegas da escola, mas também de defender os seus amigos e por vezes se envolver em lutas por eles.
- Uma das jovens considerada como “apoio à vítima” e duas das jovens consideradas “gestoras de conflitos” pelos colegas durante o 1º ciclo, posteriormente a partir do 2º ciclo foram vítimas de colegas das suas turmas. Referem não ter percebido porquê, mas associam a alguma inveja pelo facto de normalmente terem notas acima da média e serem bem vistas pelos professores. Uma das jovens considera mesmo que o facto de ter sido vítima durante a escolaridade básica a levou a tomar decisões que hoje considera erradas tais como começar a fumar e ter comportamentos de rebeldia para entrar em determinado grupo na escola secundária.

Relatos de Vivências

Escolhemos alguns estratos das entrevistas para destacar a necessidade de prestar especial atenção às crianças em risco de envolvimento em lutas a sério e outro tipo de conflitos. Só assim serão tomadas as decisões mais adequadas a cada situação em particular de modo a garantir o apoio à integração no grupo/turma.

A 1 – Lembra-se dos conflitos que frequentemente envolviam agressões físicas mais ou menos violentas conforme foi relatando: *Levei, mas também arreei bué. (...) Andei à porrada com bué da gente. Era um puto mesmo bravo ...se não me chateassem muito*

tava bem e se achasse que as pessoas não tavam a fazer bem ia variar. (...) Claro que se alguém me chateasse um bocado mais se calhar agente ia andar à porrada porque eu ia-me passar com ele. ... chegou a acontecer um gajo chatear-me tanto que acabou por levar, mas ele é que veio ter comigo, queria-me vir bater, eu a dizer que não e ele queria vir ... e depois levou.... Vai afirmando que não procurava os conflitos. ... andava à porrada com quem aparecesse à frente (...) se não me chateassem tava bem, mas se me viessem chatear levavam.... Defendia os amigos e também por isso se envolvia em lutas. (...) Lembra as mudanças de escola que provocaram medos e refere que quando chegava andava à porrada e estrebuchava com toda a gente.

A 2 – *Relata as dificuldades que foi tendo ao longo do seu percurso escolar. Destaca a diferença de idades, ... eu, era o pai deles todos, fiquei retido três anos, tudo seguido, 3º, 4º e 5º. Lembra-se bem dos conflitos. Eu ia no enrolo. Mas a mim, provocavam-me a mim e eu reagia da mesma maneira. Tanto levo como dou, tar-me a deixar levar, isso é que não. Metia-me se via alguém levar. Lembro-me quando tava lá o H, meteu-se com ... e eu meti-me no meio e levei por tabela. ...*

V 1 – *Mais do que as situações vividas, recorda alguns dos incidentes que observou ... uma vez no ginásio uma rapariga a dar pontapés na barriga de outra rapariga e eu lembro-me de ficar com um nó na garganta e pensar como é que isto é possível? Porquê? Lembro-me de ter esse sentimento de agonia de olhar para aquilo e sentir-me mal e pensar e se fosse eu ali? E tava toda a gente ao redor e ninguém fazia nada, até parecia que incentivavam mais. E porquê? Porquê de tanta violência? por causa de namorados? Ou porque “essa disse isto de mim” e às vezes sabemos que é tudo mentira... Na secundária também vi muita violência, muita.*

V 2 – ... *sim, andámos [às lutas] de vez em quando, acontece... E vi algumas. Na básica meti-me em algumas lutas. Na secundária tínhamos problemas com outra turma, mas nunca passou de estarmos frente a frente, era com a outra turma de desporto do ano a seguir. Nós não gostávamos muito uns dos outros e havia conflitos. Até quando jogávamos, aquilo havia picardia já a sério. Chegou a descambar no interturmas, e descambou numa aula de ed física. ... já sabíamos que aquilo ia dar confusão, a partir do momento em que ... basta dar um toque com maldade e gera logo confusões porque já não gostávamos uns dos outros. ... Na básica vi algumas lutas, ... eu chumbei no 9º ano. ... Aí arranjei mais confusão ... Afirma que lhe fez bem repetir o 9º ano para aprender embora não tenha gostado. ... Naquela turma em que eu calhei já os conhecia quase todos. ... Era quase tudo da minha idade porque quase todos já tinham chumbado e por isso as idades era tudo igual. ... Tava mais à vontade, já os conhecia. Arranjei mais confusões por causa de brincadeiras que nós tínhamos e metia-me à frente mais um rapaz que tinha chegado há pouco tempo. Metíamos com as outras turmas e pronto.*

AV 1 – ... *eu tava quase sempre na molhada [conflito, luta,...]... na escola secundária praticamente todos os dias tínhamos 3 ou 4 carrinhas de intervenção à porta da escola, a revistar, ... e com os bairros lá ao lado, e junta-se os bairros todos ali e há as rivalidades de bairro, há um que dá um murro noutro e pronto no fim da escola já há esfaqueamento... era normal para mim sair da escola e ver pessoas da minha idade com armas. Em relação a sentir-se vítima refere ... como eu andava muito com a porcaria, a porcaria acaba por não ser maltratada, acaba por maltratar os outros, é triste, mas acaba por ser a realidade. Eu não maltratava as pessoas, mas percebia que era banal uma pessoa tar à porta da escola e ver o outro a ser roubado, telemóvel,*

chapéu, ... para mim ... como não era comigo e não era nenhum amigo meu acabava por ser uma banalidade.

AV 2 – ... *sim. Mesmo comigo. Sim. Graves?... Coisas de miúdos, confusão uns com os outros, mas graves acho que não ... às vezes infelizmente eu tava metido ... era muito impulsivo efetivamente... eu também provocava, mas acho que era mais de reagir. Qualquer coisa que me diziam, mesmo que não fosse mal levava para outros lados e ficava irritado e reagia mal. ... não devia perceber bem o que é que estavam a dizer e levava para mal ... as confusões eram mais entre rapazes ... as raparigas quando se chateavam não falavam umas com as outras e pronto, os rapazes andávamos à pancada um bocadinho e depois já éramos amigos de novo ... e depois já passou, já éramos amigos, íamos jogar à bola outra vez e tava tudo bem.*

AV 3 – ... *eu lembro que na minha altura, como gostávamos quase todos do mesmo, era jogar à bola e pronto havia sempre algum conflito com alguém, porque o outro empurrou assim ou fez qualquer coisa... Lembro de ver mais a partir do 5º ano, porque lá está, nós no 4º ano jogávamos à bola, podia haver um desentendimento porque um dava um pontapé e o outro reagia. ... Tudo o que víamos por provocação e porque víamos o outro fazer também podíamos fazer e encaminhava tudo no mesmo barco. (...) O que às vezes acontecia nem era bem porrada, eram brincadeiras que nós tínhamos ... Lembro-me que a partir do 7º ano já vi confusões maiores, até fora da escola. Nós começamos a crescer, o comportamento é outro, e as atitudes também já são outras. Ali [escola secundária] era mais complicado. Mesmo á porta da escola o ambiente era mais pesado.*

No grupo em que incluímos os participantes que tinham sido nomeados como apoiantes das vítimas ou bons gestores de conflitos identificamos também relatos de vivências de *bullying*.

APV 1 – *Violência, violência foi ... no pré. ...e no 6º,7º ano com miúdas da outra turma. Eram mais velhas. [o que estavam a fazer era bullying] e essas nem sei porque era. ... No 1º ciclo foi a MA. Não gostou muito de mim quando eu cheguei lá, mas aquilo passou-lhe em duas semanas ... 2 semanas a chatear-me a sério e depois o resto... mas só passou mesmo para aí no 5º ano. Não gostava muito de mim. E depois na secundária. Eu era diferente. Mas correu bem porque depois eu também tive o pessoal que me defendia.*

APV 2 – *cheguei a ver grupos à espera de fulano tal que ia sair da escola àquela hora. Também cheguei a assistir a isso na secundária... e depois mete-se toda a gente, porque aquilo mete-se um mete-se outro. Há porrada e vem quem quer que seja, nem sabem o que é que tá a acontecer ... lembro-me no básico de ter visto a ... dar chapadas, por coisas que não tinha nada a ver, ...e eram muito agressivos uns com os outros. ... do nada são todos amigos ou do nada são todos inimigos uns dos outros ... eu geralmente não me meto... posso pedir para parar...*

APV 3 – *Lembro-me de ver o ... provocar e depois fugir... e depois ele passava os intervalos escondido. Lembro-me de um rapaz da nossa turma, ele era muito gozado por ser gordo e nesse dia ele achou que já era suficiente e então também tava-se a armar em bom que ia bater neste e naquele e entretanto alunos mais velhos fizeram uma rodinha e tavam-lhe só a dar calduços, e depois ele deu um pontapé para trás e um dos grandes passou-se e agarrou nele e atirou pró ar Nos jogos de futebol eram os rapazes. ...Eu tive duas pessoas que tive conflito. ... uma que embirrava comigo porque eu deixava as minhas coisas naquele sitio do ginásio, dos balneários, eu... “e depois qual é o problema?” e ela embirrou comigo e então depois eu dei-lhe um pontapé e atirei-lhe com a minha mala que era muito pesada à 3ª feira E outra também no ginásio reclamava que eu deixava*

as coisas num certo cacifo que ela dizia que era dela ... e ela também uma vez deu-me um pontapé mas eu aí decidi não ripostar e fui fazer queixa ... depois ela tentou fazer bullying comigo mas como eu tenho uma boa autoestima eu é que gozava com ela. Se eu fosse uma pessoa com baixa autoestima ela até conseguia fazer bullying psicológico comigo.

APV 4 – *Na secundária havia sempre um caso ou outro de violência por mês. ...Mas daqueles agressivos. ... Por exemplo uma pessoa da minha turma chegou a ver duas ou três pessoas a quererem saltar o gradeamento da escola para baterem num miúdo que estava dentro da escola.*

GC 1 – *Lembro de haver pancadaria às vezes no intervalo... mesmo que não fosse entre nós... entre alguém... lembro-me de ver. Detesto as confusões... nem sequer ia... Se fosse um amigo meu, ia e chamava mais gente. Nunca ia sozinha. Continuo a detestar confusões. ... As lutas aconteciam mais com o pessoal mais velho. ... No primeiro ciclo ... havia um 4º ano que eram chefes... eram maus mesmo ... eram uns miúdos grandes e nós tínhamos que ir e pronto.... Íamos jogar à bola para outro lado.*

GC2 – *... sofri de bullying no 5º ano ... eu não percebia porque é que as pessoas tinham necessidade de atacar outras, ... e eu lembro de tar um dia no recreio, depois chegam-se todos à minha volta começam a dizer que eu fazia isto e aquilo e só uma rapariga ... eu nunca chorei à frente de ninguém porque não queria ... Questiona-se se estas vivências prejudicaram a integração na escola secundária. Isto pode ter posto a minha confiança um bocadinho mais para baixo e eu acho que quando cheguei à secundária devo ter tido necessidade de andar e entrar num grupo e então comecei a ter aquela coisa de não querer ter boas notas, achava que não devia ter boas notas porque os outros também não tinham. ... Era a minha cabeça, não fazia*

sentido nenhum ... eu não sei se isto vem de inveja ou o que é que leva as pessoas a fazer estas coisas ...

GC 3 – *Na secundária vi muito mais vezes crianças a lutar. Na básica, ...no futebol sim! lembro perfeitamente dos ... que era sempre à bulha mas depois eram amigos e depois andavam à bulha. Mas sempre foram amigos. Acho que havia ali um choque de liderança. ... Quando eu via confusão ajudava a separar ...*

GC 4 – *No secundário ... havia muito mais aquelas coisas, porrada ... honestamente metia-me nojo. Eu detestava aquilo, achava que aquilo era super estúpido. Eu própria nunca me meti em porradas. Não gosto de violência ponto final.*

GC 5 – *Lembro-me ... de um rapaz ... a dar chapadas na cabeça de um rapaz na brincadeira só que esse não sabia quem era que lhe tava a dar e então virou-se para trás e acusou o nosso amigo e o nosso amigo bateu-lhe a sério e foi uma grande confusão. Foi no 9º ano. E também me lembro ... no 3º ou no 4º ano ... eram dois rapazes do bairro e o J pediu um euro ao N e ele disse que não e o outro começou a dar pontapés ... Na secundária ... Nós saímos para o pavilhão de educação física e à esquina da escola tavam dois rapazes a bater no V, mesmo murros a sério e o V não se defendia. E fui lá separar ...eu não sei porque é que era.*

Percebemos que os participantes em geral se lembram de situações agressivas quer tenham sido vividas na primeira pessoa quer tenham sido observadas, uns com a perceção de superação dos problemas enquanto outros se questionam sobre as causas e os efeitos. Os agressores consideram que estavam frequentemente envolvidos em lutas, mas nem sempre as procuravam por vezes reagiam a provocações ou defendiam os amigos. Os que eram considerados como vítimas provocadoras assumem de algum modo a sua dificuldade em perceber as mensagens dos outros

o que provocou o seu envolvimento em alguns conflitos, estes jovens também referem que por vezes procuravam o contato com os colegas e não sendo bem aceites por vezes a situação se tornava conflituosa.

Os agressores e vítimas provocadores são os que apresentam maior insucesso escolar e por isso é necessário prestar mais atenção a estes alunos e encontrar metodologias de ensino e acompanhamento diferenciado que os ajude a fazer aquisições novas e a terem sucesso nas aprendizagens de forma a poderem ser reconhecidos pelo que fazem bem feito e não pelas suas dificuldades de aprendizagem. O (A) professor (a) deve observar em que área é que o aluno apresenta competências para o valorizar a partir dos aspetos mais positivos do seu desenvolvimento e não ficar presa nas dificuldades de aprendizagem, expondo-o perante os colegas.

Agressores e vítimas provocadoras estão frequentemente envolvidas em situações de bullying como se isso fizesse parte da sua vida diária e não se questionavam porque é que se envolviam de foram agressiva para resolver os conflitos e, também não se questionavam sobre o mal que estavam a causar aos outros. Bem pelo contrário, a mediadora de conflitos, procurava intervir de forma assertiva para evitar o sofrimento dos outros porque tinha a capacidade de se colocar no lugar da vítima e não gostaria de estar a viver os maltratos que esta estava a sofrer. Como mediadora, também sofria por ver que não era dada ajuda à vítima pelos pares para impedir que os agressores continuassem a causar-lhe sofrimento. Para alguns dos observadores de comportamentos de bullying, não sendo agressores, revelaram indiferença pelo sofrimento que estava a ser vívido pelas vítimas, não entendiam bem o que é que se passava ou não se envolviam com receio que pudessem ser elas as próximas vítimas e, por isso, procuravam o maior afastamento da situação.

Conclusão

Em conclusão verificamos que a escola está muito longe de cumprir o seu papel de educar para que as crianças desenvolvem os seus direitos democráticos e respeitem os direitos das outras crianças, ou seja, de educação para a democracia em que cada um se deve importar com aqueles que estão à sua volta e precisam de ajuda. Só quando este espírito de cooperação e interajuda for estimulado na escola, mais estimuladas serão todas as competências de cada um, com vista ao desenvolvimento integral de todos, de acordo com as suas capacidades e potencialidades de desenvolvimento. As crianças devem ser educadas a ser solidárias desde pequenas e a aprender a conhecer e a defender os seus direitos e cumprir os seus deveres.

Verificamos que independentemente dos seus papéis na escola todos os participantes relataram situações de violência e de *bullying* quer tenham sido vividas na primeira pessoa quer tenham sido observadas. Reconhecem que de algum modo existiram efeitos nas suas vidas porque se tornaram pessoas mais cautelosas nos seus comportamentos e relações ou porque sofreram retaliações ou se tornaram pessoas mais atentas ou mais reativas. O jovem (considerado agressor) que já é pai revela a sua preocupação para que o filho não seja colocado perante situações semelhantes às que ele próprio viveu. Uma das jovens considera que o facto de ter sido vítima a tornou mais ansiosa e insegura e a levou a ter comportamentos de risco.

Verificamos que os participantes que não eram considerados pelos colegas como agressores nem como vítimas durante o 1º ciclo tiveram percursos de maior sucesso escolar. É necessário perceber se a vivência de *bullying* escolar poderá ser preditora de insucesso escolar ou se será o insucesso o preditor do aparecimento de *bullying*. Num caso ou no outro

parece fundamental prevenir a violência escolar e o *bullying* em particular no sentido de promover melhores relações escolares

Destacamos a necessidade de prestar especial atenção às crianças em risco de retenção no sentido de reanalisar as tomadas de decisão de modo a ter em conta o apoio à sua integração no novo grupo/turma.

Referências

- Angulo, J. C. & Neto, C. (2001). *Questionário de nomeação de pares. FMH-UTL* [Documento não publicado].
- Björkqvist, K. (1997). The inevitability of conflict but not of violence: Theoretical considerations on conflict and aggression. In D. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 25-36). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cerezo Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. McGraw-Hill.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify the means? *Developmental Psychology*, 26(4) 612-62.
- DeLara, E. W. (2016). *Bullying scars –the impact on adult life and relationships*. Oxford University Press.
- Fried, S. & Fried, P. (1996). *Bullies & victims – Helping your child through the schoolyard battlefield*. Evans.
- Fry, D. (1992). Respect for the Rights of Others in Peace: Learning Aggression Versus Nonaggression Among the Zapotec. *American Anthropologist*, 94(3), 621-639.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2004). Children's interpersonal skills and relations in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Blackwell Publishing.

- Lorenz, K. (1992). *A agressão, uma história natural do mal. Coleção Ciência*. Relógio d'Água Editores. (Trabalho original publicado em 1963).
- Maines, B. & Robinson, J. (1993). The no blame approach to bullying in school. *Psychologie Europe*, 3(1), 19-28.
- Melim, F. M. (2011). *Na escola és feliz?* [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho].
- Melim, F. M. O., & Pereira, B. (2016). Perfis dos intervenientes no bullying escolar: atitudes e comportamentos na agressão entre pares. In B. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Eds.), *Estudos sobre bullying: família, escola e atores* (pp. 179-209). CRV.
- Nery, M. (2016). *Bullying no contexto da Formação desportiva em Portugal. Estudo Exploratório a nível nacional de modalidades individuais, coletivas e de combate*. [Tese de Doutoramento, Cruz Quebrada: FMH-UL].
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school – What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1993a). Bullies on the playground: the role of victimization. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-128). SUNY.
- Olweus, D. (1999). Sueden (report). In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Pereira, B. O., Neto, C., & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do Bullying na escola. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Edições FMH.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 2(2), 207-222.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rebollo, A. & Pereira, B. (2019). Experiences of bullying in education and school paths. *Journal of Human Sport and Exercise* (Supplementary Issue).

- Spring Conferences of Sports Science. *International Seminar of Physical Education, Leisure and Health*, 14(4), S1368-S1371.
- Rebolo Marques, A. (2000). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança, Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças de 1º ciclo* [Dissertação de Mestrado, FMH-UTL].
- Rebolo Marques, A. (2016). Vivências de bullying e risco de insucesso escolar. In B. O. Pereira, A. J. G. Barbosa, & L. M. Lourenço (Orgs.), *Estudos sobre bullying: família, escola e atores* (pp. 101-120). CRV.
- Rigby, K. (2004). Bullying in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 549-568). Blackwell Publishing.
- Saraiva, A. B., Pereira, B., & Cruz, J. M. Z. (2019). Violência juvenil, bullying e insucesso escolar: memórias de infância e o início de trajetórias desviantes | *Rev. Educ*, 24(1), 89-107.
- Saraiva, A. B., Pereira, B., & Zamith-Cruz, J. M. (2011). Trajetórias, vidas e bullying escolar. In A. G. Barbosa, L. M. Lourenço & B. Pereira (Orgs.), *Bullying, conhecer e intervir*, UFJF.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school, A practical handbook for teachers* (pp. 1-6). Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Blackwell handbook of child development* (4a ed.). Blackwell Publishing.
- Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-975.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2016). Associação entre ser espectador e outros papéis assumidos no bullying escolar. *Journal of Human Growth & Development*, 26(3), 1-8.

A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE AO *BULLYING* ESCOLAR

GRADUATION IN PEDAGOGY AND THE CHALLENGES
OF TEACHER EDUCATION IN FRONT OF SCHOOL
BULLYING

Carmen Lúcia Dias

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6521-8209>

Guilherme de Oliveira Lima Carapeba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-7316>

Célia dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-6287>

Fernanda Hellen Ribeiro Piske

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>

Resumo: A prática do *bullying* pode ser muito prejudicial e contínua em muitas instituições de ensino. É importante identificar esta prática para poder prevenir e intervir de forma que não aconteça. O objetivo deste estudo consiste em analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor; analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia; caracterizar a noção de *bullying* escolar e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar. Após a análise minuciosa dos dados, conclui-se que é crucial a mediação docente para a formação da personalidade moral, ética e autônoma, enveredando pelas práticas morais uma vez que, durante a busca de referências que embasasse nosso trabalho, identificamos que as práticas morais que envolvem as relações interpessoais, os valores, a moral e ética são fortes aliadas para o combate e prevenção da violência, em especial, o *bullying*, no contexto escolar.

Palavras-chave: pedagogia, formação de professores, *bullying*, práticas morais, personalidade autônoma.

Abstract: The practice of bullying can be very harmful and continuous in many educational institutions. It is important to identify this practice in order to prevent and intervene in a way that it does not happen. The aim of this study was to analyze the perception of undergraduate students studying pedagogy about the phenomenon of school bullying and teacher training; to analyze the insertion of the school bullying theme in the Pedagogical Course Project (PPC) for a degree in pedagogy; characterize the notion of school bullying and verify the possible differences in the way of conceptualizing school bullying. After a thorough analysis of the data, it is concluded that teaching mediation is crucial for the formation of the moral, ethical and autonomous personality, and engaging in moral practices., This conjecture is made based on the findings in the re-

search related to our work – we found that moral practices involving interpersonal relationships, values, morals and ethics are strong allies for combating and preventing violence, especially bullying, in the school context.

Keywords: pedagogy, teacher training, bullying, moral practices, autonomous personality.

“A escola que afirma não ter *bullying* ou não sabe o que é ou está negando sua existência.”

Lauro Monteiro Filho

Em um ambiente de ensino, seja ele na pré-escola ou nos mais altos níveis de formação, é comum a prática de *bullying*. Acreditando que o ambiente escolar seja palco de inúmeras possibilidades, tanto positivas quanto negativas, questionamentos são suscitados: como os alunos das licenciaturas estão sendo preparados em seus cursos para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificar um episódio de *bullying* escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências?

Para que possamos responder a estes questionamentos, o objetivo deste estudo consiste em analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor; analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia; caracterizar a noção de *bullying* escolar e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying escolar*. Vale ressaltar que esta prática de violência pode ocorrer de diversas formas: verbal, por meio de comentários depreciativos; não verbal, quando trata-se de exclusão social; físico, em uma situação agressiva de contato

corporal; *cyberbullying*, ao acessar os meios de comunicação, como: celular, mídia social e internet; e assédio baseado em raça, cor, nacionalidade, gênero, deficiência ou religião (Amado, 1998; Amado & Freire, 2003; Volk, Veenstra & Espelage, 2017).

A abordagem do tema justifica-se, pois, em meio à violência desenfreada em ambientes escolares (Beane, 2010; Freire et al. 2006). Pesquisas são publicadas norteadas a vítima e o agressor, mas, quase nunca se fala de um expectador importante nesse processo: o professor, uma vez que, nem sempre, este está preparado para intervir antes que a ocorrência se torne um problema. A mediação docente é fundamental para evitar e prevenir qualquer prática de violência. Uma vez que os efeitos adversos ocasionados pelo *bullying* podem ser bastante nocivos principalmente para as vítimas, deixando-as ansiosas, deprimidas e, em casos extremos e trágicos, chegar a levar os indivíduos a cometerem o suicídio (Smith, 2018).

Fundamentação Teórica

Por muito tempo, o *bullying*¹ foi considerado brincadeira de criança, mas até hoje, é motivo de trauma e sofrimento (Fante, 2011). As iniciativas para prevenir e combater o *bullying* estão aumentando, contudo essa prática continua sendo um problema global (Patton et al., 2017). Portanto, é crucial a realização de mais pesquisas sobre o *bullying* que é considerado uma prática

¹ De origem inglesa, o termo *bullying*, é utilizado por muitos países e, de modo geral, produz um comportamento antissocial, em especial, nas escolas (Olweus, 1999). *Bullying* “[...] é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais”. (Fante, 2011, pp. 28-29).

de violência constante. O que antes ocorria esporadicamente transformou-se, após a década de 90, em uma sequência trágica de assassinatos e suicídios nas escolas. A promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência nos ambientes de ensino se faz necessária pois, não obstante, lembremo-nos dos últimos acontecimentos nas escolas brasileiras, como as violências ocorridas em outubro de 2017, em uma escola particular de Goiânia (BBC Brasil, 2019) e em março de 2019, em Suzano (Cerione, 2019). É importante ressaltar que o *bullying* pode gerar consequências terríveis às vítimas e podem levá-las também ao adoecimento e suicídio.

De acordo com a Unesco (2020), a violência no ambiente educacional é uma realidade cotidiana que nega a milhões de crianças e jovens o direito humano fundamental à educação. Uma estimativa do Plan International sugere que 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem violência dentro e fora da escola a cada ano.

Para que medidas sejam tomadas, é importante ponderarmos sobre o desenvolvimento moral do sujeito, pois, como subjetividade humana, este envolve a participação e a interação sociocultural, afetiva e cognitiva. Participar e interagir com o outro requer compreender como os indivíduos assumem os valores que os orientam. A qualidade das relações de cooperação e interação social favorece a construção da autonomia intelectual e moral do sujeito, pois “embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social [...]” (Wadsworth, 1997, p. 160).

Tal argumento vem ao encontro das metodologias ativas preconizadas por Piaget (1930/1998), pois essas garantem a liberdade de expressão, a criatividade e o interesse da criança, o que promoverá o seu desenvolvimento de forma natural. Portanto, as relações sociais pautadas na cooperação, organização em

grupos e respeito mútuo são fundamentais para a formação da autonomia moral.

Um indivíduo moralmente autônomo, envolto às suas concepções de igualdade, respeito às diferenças e solidariedade pode vir a ter atitudes que colaboram para a diminuição do *bullying* em ambientes escolares², pois, tanto vítima quanto agressor, por meio das relações de confiança e respeito, conseguem trabalhar suas dificuldades e passam a ter mais assertividade nas relações interpessoais.

O ambiente escolar, quando se torna um local de compartilhamento de valores e práticas, se constitui em um ambiente sociomoral³, no qual se aprendem regras de convivência, de respeito às ideias, de valores e de boa educação para o convívio em sociedade (Devries & Zan, 1998). Em um ambiente onde as regras são impostas, “[...] passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, [...] gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa” (Tognetta & Vinha, 2012a, pp. 50-51).

Por isso, é relevante que o professor tenha clareza na finalidade das regras e nos princípios que as embasam. É muito importante que todos participem da construção e do cumprimento das regras e que essas, negociáveis e não negociáveis, estejam claras (Tognetta & Vinha, 2012b), pois, conforme ressalta Macedo (1996, p. 192), há regras que são obrigatórias por questões de segurança, como “as regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social

² É entendido como uma “comunidade democrática de aprendizagem que transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta [...]”. (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2007, p. 316).

³ Devries & Zan (1998, p.17) caracterizam um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

[...] e o fato de denominar o ambiente escolar como democrático, não se está dizendo que a democracia deve estar presente em todos os momentos, pois em muitas situações, a criança não é capaz ou não está apta para opinar (Tognetta & Vinha, 2012b).

Como papel da educação, também é importante considerarmos o desenvolvimento da personalidade ética que, segundo Tognetta (2009), compreende a possibilidade de o sujeito sentir-se digno e valorizado, sendo capaz de construir imagens de si próprio e de poder fazer julgamento de forma moral, se compadecendo com a dor alheia. Quanto ao papel da educação em relação à formação de personalidades éticas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2019, p. 16) e os currículos “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”.

Quando percebemos e refletimos sobre as experiências humanas, respeitando os diferentes de pontos de vista, caminhamos para a diminuição dos conflitos e propiciamos um ambiente democrático e cooperativo e, com base na falta desses dois elementos, é que são gerados os conflitos na escola, em especial, os diversos tipos de violência e as microviolências (incivilidade e indisciplina).

No que tange à incivilidade, Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) expressam que esta não contradiz a lei, ou seja, o indivíduo que a comete quebra as regras sociais e impossibilita as expectativas da boa convivência. Em virtude da intensidade e frequência com que ocorre, a incivilidade incomoda alunos e professores, mas quase sempre essas ocorrências são entendidas como falta de educação ou brincadeiras da idade e, para que possa retomar as atividades pedagógicas, os professores ignoram esses episódios, contribuindo para a manutenção dessas práticas. Já a indisciplina, segundo La Taille (1996, p.10), pode ser

traduzida de duas formas “[...] 1) revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas”, assim, quem pratica a indisciplina ou é contra a forma como as normas são impostas ou não as conhece.

A incivilidade e a indisciplina, cada vez mais, estão presentes nas relações de convivência interferindo na educação das crianças, no processo de desenvolvimento e nas relações sociais (Debarbieux, 2007). Em um ambiente escolar, conforme aponta Abramovay (2005, p.300), o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, quando invadido pela violência e microviolências, “[repercute] na aprendizagem e na qualidade de ensino tanto para alunos como professores [...]”. Portanto, no que tange à escola, é preciso saber identificar o que causa a violência e as microviolências no ambiente escolar, uma vez que esses atos, por vezes, têm causado graves consequências para os envolvidos, em especial, o *bullying* escolar.

Tanta violência pode gerar graves consequências, tanto psíquica como comportamental. Por conta de sua ampla forma de manifestação [*bullying*], merece atenção e reflexão das autoridades envolvidas e para a sua compreensão, é preciso entender os fatores culturais e sociais que a envolvem, em especial, sobre as condutas criminosas ou delinquentes, uma vez que o agente “agressor (de ambos os sexos) envolvido no fenômeno *bullying* estará propenso a adotar comportamentos delinquentes [...]e “indiferença à realidade que o cerca”. Acredita “que deve levar vantagem em tudo”, e “que é impondo-se com violência que conseguirá obter tudo o que quer na vida...afinal foi assim nos anos escolares” (Fante, 2011, p.81), expõe o agredido, impiedosamente, às piores humilhações. O agredido dificilmente encontra coragem para se defender.

Também, é importante que consideremos o envolvimento das testemunhas ou espectadores; esses são aqueles que diariamente

presenciam as situações de *bullying*. Frick (2016, p. 49) esclarece que os “espectadores de *bullying* também podem desenvolver um sentimento de impotência, ansiedade ou de culpa por não conseguir ou não saber como agir em defesa de situações que consideram injustas”.

O *bullying* é algo que faz sofrer tanto aluno quanto professor e, por isso, o professor não pode ser considerado apenas um mediador na construção do conhecimento, mas, sim, um indivíduo de suma importância, pois poderá “intervir na formação da consciência dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para a prática social que produza a superação da sociedade alienada [...]”. (Facci, 2009, p. 88).

A prática social ou socialização faz-se necessária em um grupo ou comunidade e, pelo fato de a atividade docente estar relacionada à prática social, há a necessidade de se preocupar com a formação do aluno de licenciatura, pois se espera “que haja uma reflexão diante da prática da violência e se busque combatê-la” (Oliveira, 2015, p. 121). Ainda, o autor acredita que muitos professores pouco sabem sobre o *bullying*, pois alguns não consideram que possa haver danos às vítimas; outros, aparentam desconhecer os critérios e a diferença entre a indisciplina escolar, a agressividade e a violência que assola as escolas. Saber reconhecer esse fenômeno faz-se necessário para que se possa dar encaminhamento adequado para a solução do problema.

O professor deve ser instigado, para se assumir “como sujeito de sua história, em busca de um agir responsável e autônomo perante si e o mundo e seja capaz de um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente mesmo em um contexto de adversidades” (Borges & Cecílio, 2018).

Também, o docente, como organizador das práticas morais (Assembleias Escolares, os Dilemas Morais, o *Role-Playing*

(dramatização), Resolução de Conflitos), pode intencionalmente construir um meio educativo mais democrático. As práticas morais poderão fazer desse ambiente um local de instrução e transformação no qual o aluno possa refletir sobre normas e valores, onde ele se sinta inserido em um contexto de justiça, cooperação, igualdade e respeito. E assim, como conforme a argumentação de Tognetta e Vinha (2007, p.60) essas práticas se traduzem “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo Estudo de Caso (Gil, 2019; Minayo, 2007), sendo aprovada pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob Parecer nº 3.090.392/2018 (CAAE 02847818.1.0000.5515).

A investigação ocorreu em 2019, por meio de sorteio, utilizando-se de questionário semiestruturado disponibilizado pelo *Google Forms*, com graduandos (16 alunos do 3º termo – participantes A e 18 alunos do 7º – participantes B) de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior – IES Privada do interior do Estado de São Paulo. Para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a planilha *MS-Excel* e para os dados qualitativos recorreu-se à Análise Textual Discursiva – ATD – (Morais & Galiazzi, 2016, p.13), com categorias e subcategorias.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A seguir, serão apresentados os dados das questões (Q1 a Q8) e a discussão da pesquisa, os quais foram agrupadas em duas categorias e oito subcategorias.

Em relação à subcategoria 1, “Você já ouviu falar de *bullying* escolar?” (Q1), 100%, responderam que sim. Um estudo realizado por Trevisol e Campos (2016, p. 277) revela que dentre os 18 professores pesquisados, todos referem “já ter ouvido falar sobre este fenômeno” e que, todavia, é difícil encontrar um docente que não tenha qualquer tipo de conhecimento sobre o *bullying*, mesmo que de forma superficial, a maior problemática é como saber lidar com o problema. Ainda, relativo à questão “Onde ouviu falar” (Q1.1), em ambos os termos, as respostas apontaram para faculdade/ universidade, escola/ ambiente escolar, mídia, outros (grupo de amigos, livros, jornais documentários, nas ruas) e estágio.

Geralmente, o ambiente escolar é palco de cenas e situações conflituosas que envolvem todos os integrantes dessa comunidade (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos...) e que podem provocar comportamentos agressivos e violentos. Enquanto instituição formadora, cabe à escola, cabe o preparo para identificar, prevenir e combater tais comportamentos (Mello, 2016).

Saber identificar o fenômeno para que a estratégia de prevenção seja efetiva, pode evitar que ocorram situações como a descrita por B10, que relata: “*Eu já ouvi falar em bullying escolar, pois meu primo sofreu muito durante anos, deixando os estudos*”. Tal relato corrobora a afirmação de Nascimento, Vieira e Trindade (2011, p. 7) sobre as práticas de *bullying*, pois elas “são nocivas ao aluno, prejudiciais ao seu aprendizado e a sua permanência na escola [...]”. De acordo com Díaz-Aguado (2015), atualmente,

a sociedade está mais consciente sobre o fenômeno *bullying* escolar e seus malefícios, sobretudo, quanto ao ato de domínio e submissão. Em relação à identificação do *bullying*, Trevisol e Campos (2016, p. 276) confirmam que o professor, nem sempre foi ou “está preparado para identificar e encaminhar as situações de *bullying* na escola”.

Na subcategoria 2, “Você sabe o que é *bullying* escolar?” (Q2), 100% dos participantes referem saber o que é *bullying* escolar. Quando solicitados que indicassem o que sabem a respeito do *bullying*, notou-se uma frequência⁴ de 9 e 12 vezes, respectivamente para o 3º e 7º termos para o item “violência verbal e não verbal”; 9 e 5 para “agressão”; 7 e 4 para “atos repetitivos”; 4 e 7 para “formas psicológicas”.

Pela frequência de respostas, entre ingressantes e concluintes, pudemos concluir que, de forma geral, não houve diferença significativa na forma de conceituar o *bullying* escolar. No que tange à temática “saber o que é *bullying*”, Fante e Pedra (2008) ponderam que entre pais e professores há uma tendência em considerar qualquer ato de violência como sendo *bullying*, mas não é. Não se pode nominar de *bullying* todas as formas de violência escolar, pois esta possui uma característica que a define, ela ocorre entre pares (Dodge; Coie; Gregory, Pettit, & Price, 1990).

Ainda, em relação à subcategoria 2, sobre “o que sabem a respeito do *bullying*” (Q2.1), pôde-se verificar que, de forma geral, todos possuem conhecimentos que se aproximam da literatura; por outro lado, foi possível identificar que alguns alunos utilizam tal conceito bem próximo do senso comum, como mostra a fala de B18, “o *Bullying* é um termo utilizado

⁴ Foram trabalhadas a frequência absoluta (número de participantes) e relativa (número de respostas).

quando identificamos algum tipo de constrangimento causado a um aluno na escola, isso pode partir de qualquer pessoa, desde professores, alunos ou demais componentes do âmbito escolar”.

Uma outra colocação importante é a do participante B8, quando diz que “[...] O bullying é uma forma de agressão, no qual o agressor também é vítima”. A fala de B8 ratifica a narrativa de Gomes (2011), pois este destaca que uma vez que a violência envolve uma série de fatores, é errôneo dizer que os agressores são os únicos responsáveis pelos atos de violência. Contudo, nem sempre podemos considerar que o agressor também é vítima uma vez que, por meio do desengajamento moral, “as pessoas podem encontrar justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso.” (Iglesias, 2008, p. 165).

Portanto, conforme esclarece Daud (2018), a formação docente é uma variável que se deve considerar para que os professores possam assumir o seu papel e agir com responsabilidade em um contexto de adversidades. Saber identificar e reconhecer esse fenômeno faz-se necessário para que se possa dar encaminhamento adequado para a solução do problema, portanto, é imprescindível, ao analisar uma conduta agressiva, verificar se esta preenche os critérios estabelecidos para a identificação do fenômeno, para depois prosseguir em seu encaminhamento.

Na subcategoria 3, “Presenciou alguma situação de *bullying* escolar” (Q3), os participantes do 3º e 7º termos, respectivamente, 94% e 50% responderam que já presenciaram. Presenciar ou testemunhar uma situação de intimidação, agressão, perseguição, humilhação, desrespeito etc., de forma intencional e repetitiva entre pares, caracteriza os sujeitos como espectadores do *bullying*. Estes, de forma geral, representam a maioria dos escolares e, conforme apontam Fante e Pedra (2008, p. 61), “eles não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas consequências, por

presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. ”.

As testemunhas ou os espectadores representam a maioria dos sujeitos envolvidos no fenômeno; diretamente, nem praticam nem sofrem *bullying*, mas indiretamente, presenciam as agressões, intimidações, perseguições, xingamentos etc., mas por medo, para não se expor ou ficar em evidência, eles se calam (Fante, 2011).

Geralmente, as agressões ocorrem em locais que não há supervisão de um adulto e, segundo Avilés Martínez (2013, p. 11), os agressores, “na ausência de uma autoridade que possa vigiar ou castigar, se acham livres para fazê-lo”. Destarte, o *bullying* é um grave problema e precisa ser tratado na escola; para tanto se faz necessário um olhar cuidadoso de um profissional que trabalhe com a formação de pessoas.

Em relação à concepção dos estudantes quanto às implicações do *bullying* nos espaços escolares (Q5), os dados mostraram predominância para baixo rendimento escolar, isolamento social, depressão, violência/ agressão, problemas psicológicos, evasão escolar, medo/ insegurança, suicídio e traumas.

O ambiente escolar é caracterizado como um local onde as relações sociais, o desenvolvimento de pessoas e a promoção da cidadania podem se alterar de forma positiva ou negativa. Quando as relações são negativas, podem refletir em atos de violência contra o outro. Na visão de Gasparello e Pereira (2016), embasados em estudiosos da área, a prática de *bullying* em ambiente escolar traz sérias implicações e pode fazer com que a vítima tenha dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar e, por isso, pode fazer com que perca o interesse em frequentar a escola, como mostra a resposta do participante A10: “Muitas. O aluno perde total vontade de ir para a escola, pode cometer suicídio, entrar em depressão, pode agir de maneira

agressiva ou passiva, baixo desenvolvimento escolar, entre muitas outras”.

O ambiente escolar, quando circundado pela violência e contaminado pelo medo, torna-se um local negativo e, facilmente, faz com que o aluno não o queira frequentar. A evasão escolar é quando o aluno abandona a escola por tempo indeterminado e, como consequência, ocorre a exclusão social (Fornari, 2010). Assim, podemos considerar que as implicações do *bullying* em ambiente escolar são muitas e merecem uma observância mais apurada das causas para que se possa trabalhar na prevenção e na resolução dos problemas.

Na categoria 2, subcategoria 5, quando perguntados se “Algum professor já abordou esse tema na sua formação inicial?” (Q4), dentre os participantes dos 3º e 7º termos, respectivamente, 94% e 89% responderam que sim; o que não consta de forma clara no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pesquisado. A abordagem do tema em sala de aula coloca a escola em posição de respeito para com as relações estabelecidas entre ambiente escolar e sociedade. A escola, quando tomada de caráter social e político, é possuída de valores éticos e democráticos (Silva, 2016).

Em relação à forma como o tema foi abordado em sala de aula, a predominância, respectivamente para o 3º e 7º termos, foi de sala de aula, em uma das disciplinas; seguida de debates, seminários, rodas de conversa e pesquisa; documentários, filmes e vídeosepalestras. A atuação do professor frente ao tema é descrita por A8: *“O Professor procura abordar sempre o tema de maneira a nos levar a conscientização dos malefícios causados pelo bullying escolar, além disso, sempre nos apresenta contextos em que o bullying pode ocorrer e em como nós agiríamos diante disto, apresentando as possíveis soluções e intervenções pedagógicas e orientando-nos qual a melhor forma de agir”.* Com o aumento exponencial dos casos de violência no ambiente

escolar, o *bullying* passou a ser muito discutido pela sociedade e levado para a sala de aula. É mister que situações de agressividade e violência sejam profundamente analisadas e discutidas nas universidades.

Assim, destacamos que a abordagem do tema na formação inicial do estudante de licenciatura não se restringe, apenas, à dimensão cognitiva, mas também na esfera atitudinal, reforçando a ideia de que a identidade profissional não se constitui apenas de aspectos técnicos, mas envolve o educador de forma integral (Nóvoa, 1992; Candau; Sacavino, 2013). Contribuindo, Silva e Rosa (2013, pp. 335-336) ponderam que, para a formação inicial do professor, é preciso “considerar a experiência docente e os problemas que emergem do cotidiano escolar” e que, debates ou palestras são, demasiadamente, insuficientes “para que os professores tenham melhores condições de intervir diante da ocorrência de *bullying* na escola”. Há a necessidade de o assunto ser trabalhado de forma constante e interdisciplinar para que o aluno de licenciatura, quando docente, saiba identificar e atuar na prevenção e combate a qualquer tipo de violência, em especial, o *bullying* escolar.

Em relação à questão 6, “Você considera que esse seja um tema importante de ser abordado na formação inicial do estudante de Pedagogia? (Q6), todos os participantes consideram a abordagem do tema muito importante na formação inicial do estudante de Pedagogia; é o que nos mostra A6: “*o professor deve estar preparado para abordar o tema em sala. Saber sobre tal problemática muda toda a perspectiva do ambiente escolar, o educador deve orientar e fazer toda a mediação da cultura do amor e respeito ao próximo, fazendo com que o aluno entenda que não é apenas em sala de aula que ele deve ter respeito com o outro, mas, em toda a sociedade [...]. O aluno tendo esse entendimento saberá com toda certeza que ele deve aceitar o*

outro como ele é, afinal, todos nós somos diferentes e isso que nos torna iguais”.

Outro participante considerara de suma importância a abordagem do tema na formação inicial do estudante de Pedagogia, pois possibilitará ao professor “*conseguir identificar casos de bullying na sala para que possa ajudar tanto a vítima quanto o agressor*” (A3). Silva, Silva, Pereira, Oliveira e Medeiros (2014, p. 728) destacam a importância de o professor criar estratégias para o enfrentamento “[...] recorrendo àquelas cuja intensidade dependa da cronicidade e/ou da natureza da vitimização/intimidação”. E é por isso que a busca de alternativas para a redução da violência escolar deve ser constante e que, para uma educação de qualidade, é preciso se considerar a importância da “formação de professores e o trabalho docente” (Borges & Cecílio, 2018, p. 182). E assim, Silva e Rosa (2013, p. 335) alertam sobre “a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de professores para que estes atuem de modo mais eficaz diante de demandas do cotidiano escolar, como é o caso do *bullying*”.

Quanto à forma da abordagem do tema *bullying* escolar na formação inicial (Q7), os participantes apresentaram maior frequência de respostas para roda de conversas, estudos de casos, discussões dinâmicas, práticas, atividades, seminários, palestras, outros (murais, teatro, vídeos, panfletos), pesquisas e programas de combate/ projetos. Uma forma alternativa de abordagem do tema na formação inicial, apresentada por Silva e Rosa (2013, p. 336), seria a inclusão no currículo escolar de “discussões de textos e simulações” objetivando sensibilizar e alertar os alunos sobre fenômeno. Cabe ressaltar que, apesar das diversas técnicas para a abordagem da temática *bullying* escolar, os alunos precisam se apropriar do conhecimento científico sobre a mesma.

Em relação à forma como o tema poderia ser abordado junto às crianças e adolescentes (Q8), a predominância foi para dinâmicas/ roda de conversa, documentários/ filmes/ vídeos, projetos, palestras e envolver Família/ Comunidade.

As práticas morais são formas eficazes de abordagem do tema, dentre elas, as assembleias escolares, os dilemas morais, o *role-playing* (dramatização) e a resolução de conflitos como práticas de Educação Moral são ferramentas que auxiliam o professor na implantação de um ambiente mais educativo e democrático e, conseqüentemente, poderão fazer desse ambiente um local no qual o aluno possa refletir sobre normas e valores, onde ele se sinta inserido em um contexto de justiça, cooperação, igualdade e respeito e nesse momento, conforme colocam Candau e Sacavino (2013, p. 64), a figura de autoridade de um professor que participa da vida do aluno se faz necessária, pois com isso é possível “[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas”. A promoção do diálogo e de práticas discursivas tem fundamentado novos paradigmas e vem ganhando espaço para as metodologias ativas de ensino, em detrimento das práticas tradicionais de ensino.

Dentre as respostas apresentadas pelos participantes, destacamos: “*trabalhando com eles a cultura da paz, o respeito para com o outro*” (B7); “*trabalharia com projetos envolvendo todos da escola família e comunidade*” (B13); “*Trabalhando as diferenças.*” (A6). Pelas devolutivas dos participantes, percebe-se que esses entendem que deve haver a participação de todos, comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários), família e comunidade social, no processo de promoção de prevenção e de combate ao *bullying* escolar. No entanto, é preciso lembrar que para prevenir e enfrentar o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, não se deve partir de receitas prontas

e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica, onde são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, o *bullying* também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado (Freire & Aires, 2012, p. 57), uma vez que possui fatores multicausais (Aviléz Martinez, 2013).

Ventura, Vico e Ventura (2016, p. 1004) ponderam que estratégias *antibullying* têm surgido “a nível europeu e mundial” e assim, Frick, Menin, Tognetta e Barrio (2019, pp. 1157-1158) apresentam as “[...] ações de informação, conscientização e sensibilização; ações de identificação (o diagnóstico da realidade escolar); ações que incidem nas relações interpessoais; ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos” [...] entre outras.

Em se tratando de diagnóstico da realidade escolar, temos no Brasil uma escala de avaliação do clima escolar⁵, composta de oito dimensões, elaborada pela equipe de pesquisadores do GPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Unicamp/Unesp, para alunos do 7º ano em diante, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica (Vinha, Morais & Moro, 2017, p. 8). Destacamos a importância de instrumentos de avaliação como esse, que poderão possibilitar à instituição escolar, a partir de um diagnóstico, refletir sobre seus pontos positivos e fragilidades e assim, sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência escolar.

⁵ Entende-se por clima escolar “como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar” (Vinha, Morais & Moro, 2017, p. 8).

Considerações Finais

Com base nos autores referenciados, percebeu-se que, não somente professores, mas toda comunidade acadêmica é carente de formação profissional que lhe dê subsídios para saber identificar um episódio de *bullying* e distinguir o que é uma brincadeira ou um ato real de violência. É preciso que os professores tenham e conheçam ferramentas que lhes auxiliem na prevenção e no combate ao *bullying* escolar.

O professor pode não somente despertar no aluno interesse pelos conteúdos acadêmicos, mas, como mediador, pode e deve abrir caminhos para a formação da personalidade moral, ética e autônoma, enveredando pelas práticas morais uma vez que, durante a busca de referências que embasasse nosso trabalho, identificamos que as práticas morais que envolvem as relações interpessoais, os valores, a moral e ética são fortes aliadas para o combate e prevenção da violência, em especial, o *bullying*, no ambiente escolar.

É mister salientar que a abordagem do tema é importante para todos os cursos do ensino superior, não somente para o curso de Pedagogia, uma vez que, além de trabalhar a socialização entre os graduandos, alguns alunos poderão trilhar o caminho da docência e por isso, deverão saber lidar, não somente com o fenômeno *bullying*, mas com a violência como um todo.

Um ambiente democrático e cooperativo, quando pautado na comunhão de princípios e de valores, de formação ética e de responsabilidade, culminana diminuição dos conflitos e na valorização das relações humanas.

Para assegurar a democracia e os direitos humanos em um ambiente escolar, é fundamental contar com o apoio de programas de prevenção e intervenção quanto ao *bullying*. Neste sentido, é possível destacar um dos programas mais importantes do mundo

de prevenção a esta prática de violência, que é o de Olweus (2020). São incontestáveis os efeitos positivos desse programa, onde constatou-se em um estudo que mais de 30.000 estudantes de diferentes faixas etárias foram ajudados ao longo de três anos.

Concluindo, sabemos que o estudo sobre a temática *bullying* escolar não se esgota aqui; ele abre caminhos para a realização de novas pesquisas. Por fim, esperamos trazer contribuições para o ensino superior e fornecer subsídios para discussão e maior conhecimento sobre o *bullying* escolar, objetivando sua prevenção e enfrentamento, entre professores e alunos, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa em um ambiente escolar.

Referências

- Abramovay, M. (2005). Debate: Violência, mediação e convivência na escola. *Boletim*, 23, 3-10.
- Amado, J., S. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na aula (Um estudo de características etnográficas)* [Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa].
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na Escola. Compreender para prevenir*. Edições ASA.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). *Bullying: Guia para educadores*. Mercado de Letras.
- BBC Brasil. (2019). *De Realengo a Goiânia: cinco massacres que chocaram o país*. Recuperado em June 21, 2020 de <https://noticias.r7.com/sao-paulo/de-realengo-a-goiania-cinco-massacres-que-chocaram-o-pais-14032019>
- Beane, A. L. (2010). *Proteja seu filho do bullying*. Best Seller.
- Borges, E. F. & Cecílio, S. O. (2018). Trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: A precarização no contexto de (re)democratização. *Holos*, 5(S.1), 177-194. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535>

- Brasil (2019). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular e currículos – BNCC*. Conselho Nacional de Educação. Recuperado em June 21, 2020, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Candau, V. M. & Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, 36(1), 59-66.
- Cerione, C. (2019, 23 abril). Tiroteio em escola de Suzano: Tudo o que se sabe até agora. *Revista Exame*. Recuperado em June 21, 2020 de <https://exame.abril.com.br/brasil/tiroteio-em-escola-em-suzano-tudo-o-que-se-sabe-ate-agora/>
- Daud, R. P.(2018). *(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar* [Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista –UNESP]. Recuperado em June 21, 2020, de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153309/daud_rp_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola: Um desafio mundial?* Instituto Piaget.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Artmed.
- Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Adonis.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Gregory, S. Pettit, G. S., & Price, J. M.(1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1.289-1.309. Recuperado em June 21, 2020, de https://www.jstor.org/stable/1130743?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents.
- Facci, M. G. D. (2009). Para além do escolanovismo em Vigotski:compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In M. G. D Facci, S. C. Tuleski, & S. M. S Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski:contribuições para a psicologia e educação* (pp. 87-106). Eduem.
- Fante, C. (2011). *Fenômeno bullying:como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus.
- Fante, C. & Pedra, J.A. (2008). *Bullying Escolar: perguntas e respostas*. Artmed.

- Fornari, L. T. (2010). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1), 112-124. Recuperado em June 21, 2020, de <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027>
- Freire, A. N. & Aires, J. S. (2012). A Contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. *Psicol. Esc. Educ.*, 16(1). Recuperado em June 21, 2020, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006
- Freire, I. P., Veiga, S., Ana M., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183. Universidade do Minho Braga, Portugal.
- Frick, L. T. (2016). *Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha*. (Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP). Recuperado em June 21, 2020, de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136467/frick_lt_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Frick, L. T., Menin, M. S. S., Tognetta, L. R. P., & Barrio, C. D. (2019). Estratégias antibullying para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 1.152-1.181. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>
- Gasparello, G. R. & Pereira, C. M. S. (2016). *Bullying* no ambiente escolar: A percepção do educando sobre o fenômeno. In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE. *Caderno PDE*, 1. Recuperado em June 21, 2020, de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uepg_giovanirafaelgasparello.pdf
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7th ed.). Atlas.
- Gomes, P. B. (2011). Bullying: Um desafio para nossas escolas. *Revista Querubim*, 14. Recuperado em June 21, 2020, de http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/publicacoes/zquerubim_14.pdf
- Iglesias, F. (2008). Desengajamento moral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Artes Médicas.

- La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In J. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola* (11a ed.). Summus.
- Libaneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2007). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Macedo, L. (1996). *Cinco estudos de educação moral*. Casa do Psicólogo.
- Mello, T. L. (2016). *A origem da violência nas aulas de educação física: A prática pedagógica do professor*. [Dissertação de Mestrado em Educação, UFSCar]. Recuperado em 21 junho, 2020, de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8105>
- Minayo, M. C. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Abrasco.
- Morais, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva* (3a ed.). Unijuí.
- Nascimento, I. P., Vieira, A. S., & Trindade, M. (2011). Quero me livrar de você: As representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o *bullying*. Trabalho apresentado no *XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. UFAM. Recuperado em June 21, 2020 de http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/index.php?option=com_content&view=article&id=175
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E. C. (2015). O *Bullying* na escola: como alunos e professores lidam com esta violência?. *Revista Fundamentos*, 2(1). *Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí*. Recuperado em June 21, 2020, de <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3727>
- Olweus, D. (1999). *The nature of school Bullying – a cross national perspective*. Routledge.
- Olweus Bullying Prevention Program (2020). Recuperado em 17 abril, 2020, de http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page
- Patton, D. U., Hong, J. S., Patel, S., & Kral, M. J. (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying

- and victimization. *Trauma, violence, and abuse*, 18(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>
- Piaget, J. ([1930] 1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat, & A. Tryphon (Orgs.), *Jean Piaget: sobre a Pedagogia* (pp. 25-58). Casa do Psicólogo.
- Silva, E. N. & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2). Recuperado em June 21, 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>
- Silva, M. A. I., Silva, J. L., Pereira, B. O., Oliveira, W. A., & Medeiros, M. (2014). O olhar de professores sobre o *bullying* e implicações para a atuação da enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4). 723-730. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000400021>
- Silva, V. A. L. (2016). *O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais*. [Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco]. Recuperado em June 21, 2020, de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17745>
- Smith, P. K. (2018). *The psychology of school bullying*. Routledge.
- Tognetta, L. R. P. (2009). *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Mercado de Letras.
- Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Mercado das Letras.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2012a). As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. In T. S. A. M. Brabo, A. P. Cordeiro, & S. G. C. Milanez (Orgs.), *Formação da pedagogia e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Cultura Acadêmica.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2012b). Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In L. R. P. Tognetta, & T. P. Vinha (Orgs.), *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. Editora do Brasil.

- Trevisol, M. T. C. & Campos, C. A. (2016). Bullying: Verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educação*, 20(2). 275-284. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>
- Unesco (2020). *School violence and bullying*. Recuperado em June 21, 2020, de <https://en.unesco.org/themes/school-violence-and-bullying>
- Ventura, A., Vico, B. P., & Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: Contributos para um diagnóstico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 990-1012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010>
- Vinha, T. P., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. C., & Moro, A. (2017). Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática. In L.R.P. Tognetta, & M. S. S. Menin (Orgs.), *Valores sociomoraís: reflexões para a educação* (Vol. 5). Adonis.
- Vinha, T. P., Moraes, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/Unicamp. v. 1. Recuperado em 21 junho, 2020, de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>.
- Volk, A., Veenstra, R., & Espelage, D. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36. <https://doi:10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Wadsworth, B. (1997). *Inteligência e afetividade da criança* (5.^a ed.). Enio Matheus Guazzelli.

O *BULLYING* NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL: DESCONTINUIDADE NO CURSO DE VIDA E USO DE RECURSOS PARA SUPERAÇÃO

**BULLYING FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL
PSYCHOLOGY: DISCONTINUITY IN THE LIFE-COURSE
AND USE OF RESOURCES TO OVERCOME**

Marilena Ristum

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-2199.397>

Andréa Sandoval Padovani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-2879>

Delma Barros Filho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8929-9488>

Resumo: Considerado como uma das formas de violência escolar, o *bullying* tem sido alvo de estudos de abrangência mundial, dada a sua frequência e a seriedade dos danos a ele relacionados. Utilizando a perspectiva da Psicologia Cultural, e enfatizando os processos de significação, o presente trabalho, a partir de pesquisas qualitativas sobre o *bullying* em ambientes educacionais, analisa algumas dimensões da experiência de alunos que vivenciaram o *bullying*. Mais especificamente, objetiva-se analisar o *bullying* como um fenômeno que, quando significado como descontinuidade no curso de vida do estudante que o sofre, produz rupturas que requerem um processo de transição para a sua superação. Neste processo, os recursos utilizados podem ser institucionais, interpessoais, semióticos e pessoais. Interessa-nos, portanto, analisar tais recursos e de que forma as escolas têm atuado no sentido de propiciar, favorecer ou até mesmo dificultar o seu uso pelos estudantes.

Palavras-chave: *bullying*, processos de ruptura-transição, psicologia cultural, recursos.

Abstract: Considered as one out of several types of school violence, *bullying* has been studied worldwide, due to its frequency and the severity of the damages related to it. Using a cultural psychology lens, and emphasizing the making-meaning processes, this chapter presents an analysis of some dimensions of bullying that students experience within the educational context. More specifically, the aim was to analyze *bullying* as a phenomenon that, when presented as discontinuity in the student's life course, produces ruptures which require a transition process to overcome the experiences. In this process, the resources used can be institutional, interpersonal, semiotic and personal. It is to our benefit, thus, to analyze those resources and the forms by which the schools have acted in providing, facilitating and/or even diffusing their use by the students.

Keywords: *bullying*, rupture-transition processes, cultural psychology, resources.

Embora os estudos iniciais sobre *bullying* sejam creditados ao psicólogo e professor sueco Dan Olweus, Roland (2010) relata, em uma retrospectiva sobre as origens e os primeiros estudos de *bullying* escolar, que, antes mesmo de Olweus (1978) publicar seu primeiro e famoso estudo sobre *bullying*, com meninos adolescentes, Peter-Paul Heinemann, um médico sueco, já havia descrito, em 1972, esse tipo de fenômeno, a partir de suas próprias observações em pátios escolares de recreio. Um pouco mais tarde, em 1975, um terceiro sueco, o psicólogo Anatol Pikas escreveu o primeiro livro sobre formas de deter o *bullying*. Esses três livros, segundo Roland, tiveram grande repercussão nos países nórdicos, dando início a uma sólida tradição de pesquisa que se mantém até hoje e que se estendeu a toda a Europa e a todos os continentes.

De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro (Ristum, 2010, p. 96).

Estudos da literatura mostram que os autores concordam que o *bullying* escolar pode ser identificado nas situações em que um aluno, ou um grupo de alunos, enseja, intencional e repetidamente, danos a outro(s) com menor poder físico ou psicológico (Ristum, 2010). A respeito do poder assimétrico, Field (1999) afirma que, mais relevante que uma real desigualdade de poder, é a percepção da própria pessoa como vítima, incapaz de reagir à agressão.

A afirmação de Field nos remete à consideração sobre a necessidade de se analisar o *bullying* a partir da narrativa dos

próprios atores nele envolvidos, sejam os autores do *bullying*, sejam os alvos ou vítimas, ou os que apenas o presenciam. Esses papéis podem apresentar mobilidade; por exemplo, um aluno alvo de *bullying* pode, em outra situação, atuar como agressor. Além disso, coloca-se, aqui, que o *bullying* é um fenômeno relacional. Dessa forma, uma compreensão mais abrangente sobre o *bullying* deve envolver não apenas as ações empreendidas por autores, alvos e testemunhas, mas, também, a forma como essas ações estão inter-relacionadas.

Embora se reconheça a importância dessa visão holística sobre o *bullying*, este capítulo tem um foco mais acentuado no aluno que o sofre, como um recorte circunstancial a ser integrado em trabalhos posteriores. Assim, com base na Psicologia Cultural de orientação semiótica (Valsiner, 2012), objetivamos analisar o *bullying* significado como um processo de ruptura na trajetória escolar de alunos que são por ele vitimados.

Rupturas são caracterizadas por interrupções nos modos usuais de ajustamento das pessoas ao longo do seu curso de vida, de acordo com Zittoun (2012), o que requer um esforço para lidar, de maneira funcional, com a novidade da situação vivenciada. Assim, as rupturas colocam a pessoa diante de pontos de bifurcação que exigem, de certo modo, adaptações e mudanças frente a determinadas situações, desencadeando microprocessos de transformação, denominados de transições (Zittoun, 2009, 2012),

As mudanças ocorrem relacionadas a três vertentes interdependentes: redefinição da própria identidade, aprendizagem de novas habilidades ou de novas formas de sentir, pensar e agir e construção de novos significados.

As rupturas podem advir de fatores internos ou externos (Zittoun, 2009); neste sentido, podemos considerar que vivenciar situações de *bullying* pode se constituir em uma ruptura durante

o processo desenvolvimental de crianças e adolescentes, que envolve tanto fatores externos (as ações dos agressores) quanto fatores internos (os pensamentos, sentimentos, significados). Sua significação como ruptura pode ser identificada quando, no processo de transição, as mudanças apresentadas pelas vítimas de *bullying* se processam nas vertentes acima referidas.

As transições, como dito anteriormente, requerem a construção de novos significados, novas ações, novas habilidades diante das situações disruptivas. Para tanto, as pessoas tendem a se utilizar de diferentes recursos disponíveis que possam facilitar o processo de transição. No entanto, o recurso não existe em si mesmo, já que seu valor, como tal, é dado pela ação humana, pelo significado que lhe é conferido por quem o utiliza e pode ser buscado tanto na cultura pessoal quanto na cultura coletiva (Gillespie & Zittoun, 2010, Zittoun, 2012, Zittoun et al., 2003).

Os recursos internos ou pessoais envolvem a capacidade reflexiva mediada pelas experiências e permitem a elaboração de relações entre as situações vivenciadas; os recursos externos, que estão disponíveis no ambiente, podem ser sociais, institucionais ou simbólicos. O recurso institucional envolve o contexto social enquanto facilitador do processo de transição; já o recurso social se pauta no acesso à informação, no conhecimento cultural e científico, incluindo-se os recursos simbólicos (Zittoun, 2012, Zittoun et al., 2003).

A partir dessas considerações, o presente estudo é norteado pelas seguintes indagações: diante da experiência de vivenciar o *bullying*, os estudantes que a significam como ruptura propõem ou utilizam recursos para auxiliar seu processo de transição? Quais são esses recursos? Qual é a participação da instituição escolar no sentido de construir, facilitar ou mesmo dificultar o acesso a recursos que sejam efetivos para a transição?

A Busca por Recursos Na Perspectiva dos Estudantes

Muitas são as pesquisas que se ocupam de descrever, caracterizar e analisar a ocorrência do *bullying* em ambientes educacionais. Nesse amplo e diverso conjunto, alguns poucos trabalhos se destacam pelo seu empenho em focalizar aquilo que os próprios alunos pensam e por acompanhar suas perspectivas e expectativas em relação às questões de interesse, ao invés de assumir o ponto de vista de outros atores escolares (professores, coordenadores, por ex.) acerca dos estudantes.

Nessa linha, ressalta-se um trabalho brasileiro, de abrangência nacional (Pesquisa VEPE), que contou com a participação das autoras deste capítulo, e teve como objetivo compreender os fenômenos da violência e dos preconceitos na escola, bem como as estratégias de enfrentamento adotadas. Os participantes foram alunos do 1º, 6º ou 7º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, de escolas públicas de todas as regiões do Brasil (total de 1537 alunos), além dos gestores, professores e pais. Sempre focalizando violência, preconceito e enfrentamento, foram realizadas Rodas de Conversa com pais, professores e gestores. Com os alunos, foram desenvolvidas três atividades: 1. oficina sobre “O que é uma boa escola?” em que eram solicitados a escrever as características que uma escola deve ter e quais não deve ter para ser uma boa escola. 2. “Tempestade de Ideias”, atividade na qual os alunos respondiam livremente aos questionamentos: o que é violência? E o que é preconceito? 3. A seguir, eram solicitados a escrever, em pequenos grupos, o que a escola faz e sobre o que deveria fazer para o enfrentamento das violências e dos preconceitos. (Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT] et al., 2018).

Ainda que não se voltasse especificamente para a questão do *bullying*, esse fenômeno apareceu com destaque, inserido

nas vivências de violência e preconceitos que foram relatadas pelos participantes da pesquisa: estudantes e seus familiares, professores e membros da equipe escolar. Para os objetivos desse capítulo, interessou-nos usar apenas alguns dados de alunos do ensino fundamental (6^a e 7^a anos) que dizem respeito às estratégias de enfrentamento do *bullying*, visto como uma importante forma de violência e preconceito que ocorre nas escolas.

Dito em outras palavras, na perspectiva da Psicologia Cultural e direcionadas pelos conceitos de ruptura e transição (Zittoun, 2012), interessaram-nos as falas e os escritos dos alunos quando convidados a relatar sobre o que significam como recurso capaz de auxiliar o processo de transição frente à ruptura representada pela vivência da situação de *bullying*. Foi possível observar que as estratégias voltadas para o apoio nas relações interpessoais foram evocadas com muita frequência. Nesse âmbito, os adultos que compõem os quadros da escola, principalmente diretores e professores, costumam figurar como as pessoas mais indicadas para mediar conflitos. Assim, como primeira questão, é possível inferir, a partir de falas como a exemplificada a seguir, a importância de que o estudante possa ter a quem recorrer, na escola, em caso de ser alvo de *bullying*: “Eu já sofri *bullying*, mas sempre que isso acontece eu digo à diretora ou outra responsável” (aluna do sexto ano do Ensino Fundamental). A presença de elementos da equipe escolar, que possam observar e garantir o bem estar dos alunos, é percebida e significada como um recurso institucional de apoio e de perspectiva de interrupção da violência (UFMT et al., 2018).

Nesta mesma direção, no trabalho de Ristum (2010, p. 104), coloca-se o relato de um estudante que era continuamente ameaçado e espancado por um grupo de colegas, sem identificar recursos institucionais que pudessem auxiliá-lo na superação do

problema. Com a intermediação das colegas, entretanto, pode contar com o apoio da professora:

Eu não tinha coragem de contar pra ninguém, eles me ameaçavam, diziam que iam me pegar, me encher de porrada. Isso durou um tempão, até que umas colegas contaram para a professora. Foi bom, porque agora eles tão com medo e me deixaram em paz. Não sei até quando... (aluno, 12 anos).

Em outra situação da Pesquisa VEPE (UFMT et al., 2018), alguns estudantes propuseram o desenvolvimento, pela escola, de atividades para tratar de temas como homofobia e racismo, para “*Acabar com o preconceito*” e forneceram exemplos de esforços já empreendidos nesse sentido. Referiram-se, especificamente, a uma palestra sobre *bullying*, a qual, segundo eles, de nada adiantou. Afirmaram que ações dessa natureza devem envolver os alunos, como acontece na Feira de Ciências, realizada anualmente na escola. Refletiam que já havia exemplo suficiente de que as atividades, para ser bem sucedidas, deveriam envolver todos os alunos desde o início, já na organização. Os estudantes também afirmaram a importância de haver um agente social para acompanhá-los, além de poderem contar com um espaço para falar a respeito de questões mais pessoais (UFMT et al., 2018).

A frequente evocação, pelos alunos das cinco regiões brasileiras que participaram da Pesquisa VEPE (UFMT et al., 2018), a respeito das regras, da ética e da disciplina também se revelou preponderante e muito conectada com as percepções de proteção, nas significações trazidas quanto à vivência das circunstâncias de *bullying*. Relacionada com a questão do regramento destaca-se, e talvez deva ser alvo de problematização, a consideração, por muitos estudantes, de que ações punitivas e

repressivas, e até mesmo a intervenção policial (a presença da polícia na escola), podem ser fatores protetivos e representar recursos que favorecem o enfrentamento do *bullying*. No trabalho de Ristum et al. (2019, p. 370), alunos do ensino fundamental I expressam a visão de que diretores e professores devem ter atitudes mais enérgicas, como “pegar e suspender o aluno que tá fazendo o *bullying*, é só assim, chamar a atenção, chamar o pai e a mãe”, “expulsar”.

Essa visão policialesca e repressiva, a nosso ver, equivocada, na resolução da violência traz à tona questões sociais de extrema relevância que perpassam a função social da escola. Em nossos trabalhos em escolas públicas, temos observado, com muita frequência, que os profissionais da escola, ao invés de envolver a participação dos alunos no regramento disciplinar, mantém ações de vigilância, repressão e punição verticalmente estabelecidas, que, em geral, não funcionam, já que os alunos não se sentem responsabilizados. Observamos, entretanto, a reprodução do discurso policialesco pelos alunos, em uma clara apropriação do caráter repressivo da cultura coletiva, especialmente a escolar, na qual predomina a prescrição de que o erro deve ser combatido com castigo.

Em outro conjunto de iniciativas, estão situadas as posições dos alunos que se voltam para buscar apoio entre os pares e grupos de pertencimento ou recorrem à denúncia. A atitude de denunciar e a decisão de contar a própria experiência, para sensibilizar, também são significadas pelos alunos como estratégias de enfrentamento, dado que o recurso a esses expedientes é identificado e recomendado pelos próprios estudantes, quando se trata de proteger a si mesmos ou a outros da vivência de *bullying*. Por sua capacidade de ilustrar essas considerações, o relato escrito por uma aluna, quando solicitada a contar casos de violência na escola, exemplifica essa compreensão:

Sim, eu e minha amiga, e minha outra amiga sofria bullying por um menino. Ele chamava nois de gorda e de preta, de branquela etc.(...). nos sempre recebia apelido por uma pessoa; o bullying pode se transformar em uma dor muito grande, por isso se você sofre bullying denuncie, não deixe que isso acabe com sua vida (UFMT et al., 2018, p. 311).

De forma geral, o *bullying*, referido como descritor síntese da violência, aparece como uma forma de preconceito, recorrentemente direcionado aos alunos homossexuais. Por essa razão, ocultar a orientação sexual é significado como uma forma de proteção que, muitas vezes, é também exercida no âmbito familiar, instituição destacada como relevante para efetivar essa proteção, mas na qual, comumente, a questão da sexualidade é interdita (UFMT et al., 2018).

Dos nossos trabalhos de campo, em escolas públicas e particulares, foi possível extrair alguns outros exemplos de recursos usados pelos alunos, como é o caso das ressignificações e da indiferença diante de algumas situações de *bullying*, para que elas não lhes tragam aborrecimentos ou, até mesmo, sofrimento, como exemplificado a seguir.

André, um aluno de 12 anos, relatou que, depois de um período de aborrecimento e irritação, decidiu assumir o apelido de tucano (em virtude do nariz avantajado) e não se importar mais com ele. Quando mudou de escola, já chegou dizendo, aos colegas, que tinha esse apelido: "...assim, evitei que me colocassem outro apelido. Fiquei com o mesmo porque eu já estava acostumado com ele, já era meu" (Ristum, 2009, Diário de Campo).

Esse relato mostra o uso de recurso pessoal, já que o aluno construiu um novo significado para o apelido, algo que lhe

pertencia, de modo a se contrapor à significação de algo depreciativo ou humilhante. Nem sempre, porém, os apelidos são tratados assim. O sofrimento de Laís, aluna de nove anos, ao ser chamada, recorrentemente, de Laís Baleia, pelos colegas, chegou ao ponto de a menina se recusar a ir para a escola. Os pais acionaram a direção e a coordenação, que alegaram desconhecer a situação (Ristum, 2009, Diário de Campo). Fica evidente que a instituição não provia uma via de apoio que fosse efetiva para os alunos vítimas de *bullying*. Assim, o recurso encontrado por Laís foi a esquiva das situações que tanto sofrimento lhe traziam.

Em um trabalho sobre significados do processo de escolarização (Gomes et al., 2014), um dos adolescentes refere-se à sua vivência de *bullying* como algo marcante em sua trajetória escolar: “Eu era, eu sou o mais besta deles, então eles faziam comigo de gato e sapato, de bater, de abusar, mas que marcou muito a minha vida escolar, o *bullying*, acho que marcou”. Esta experiência esteve, durante muito tempo, relacionada a receios, fantasias e medos acerca da violência dos colegas, o que nos faz supor a ausência de recursos, na escola, que o estudante pudesse perceber como auxílio para desenvolver uma nova e mais eficiente maneira de lidar com o *bullying*.

Considerando o relato dos estudantes, tanto nas pesquisas acima referenciadas como na literatura, pode-se observar quão pouco diversificados são os recursos que utilizam e quão pouco inovadoras as suas propostas sobre as ações ou atividades que lhes poderiam propiciar recursos eficazes para minimizar os danos do *bullying*.

Para buscar respostas à nossa última questão, que versa sobre a participação da instituição escolar na construção e promoção de recursos, julgamos importante fazer uma incursão pela literatura com o intuito de identificar, nos trabalhos sobre *bullying*, as estratégias de enfrentamento propostas e/ou implementadas

pela escola. Isto se justifica porque os recursos podem ser considerados como formas de enfrentamento diante da situação de violência, e visam a proporcionar uma reorganização, a partir da construção de novos significados, novas habilidades, buscando alterar a forma de agir, pensar e sentir destes estudantes.

O Enfrentamento do Bullying: Uma Breve Revisão

Os estudos sobre *bullying* e, mais recentemente, sobre *cyberbullying*, têm apresentado importantes dados que indicam caminhos efetivos para o seu enfrentamento. Destacamos, aqui, a relevância de fundamentar os programas de prevenção ou de intervenção em estudos empíricos que produzam conhecimento sobre as realidades em que se inserem os envolvidos nessas violências. Os dados do estudo de Martins (2005a) mostraram que, diante do *bullying*, os estudantes adolescentes pedem ajuda primeiro a amigos ou colegas, depois a familiares (geralmente, mãe e pai) e, por último, a professores. A maioria admite que, embora os professores algumas vezes façam algo, nem sempre sabem como impedir tais problemas. A autora sugere programas de intervenção que, além da comunidade e dos atores escolares, envolvam também as práticas pedagógicas e se dirijam mais a grupos que a indivíduos. Essa preferência pelo apoio dos amigos ou colegas, mais que por pais e professores, também foi relatada no estudo de Matos et al. (2016) sobre *cyberbullying* entre escolares adolescentes, o que reforça a proposta de envolvimento dos pares nos programas de prevenção da violência. A ativa participação dos alunos também é proposta no trabalho de Caetano et al. (2016), juntamente com o investimento em competências socioemocionais e éticas em projetos de prevenção do *cyberbullying*.

Com o interesse voltado para o sucesso escolar, através da análise de três estudos empíricos, Martins e Proença (2019) concluem que, a curto prazo, as experiências de vitimação e as condutas de agressão afetam o rendimento escolar dos alunos. Sua análise indica a importância, nos programas escolares, das dimensões relacionadas com a prevenção da violência e com a promoção de uma convivência social positiva. Nesta mesma direção, Martins (2005b), ao comentar a relação entre fatores de risco e proteção com condutas agressivas, enfatiza a atuação protetiva da escola através de clima social, organização e qualificação docente, entre outros.

Além de propostas de prevenção e intervenção, a literatura sobre *bullying* nos apresenta uma grande variedade de estratégias, já realizadas ou em execução, nas quais buscamos identificar recursos de superação promovidos e percebidos pelos estudantes que sofrem *bullying*. Algumas delas são voltadas aos profissionais da educação, principalmente professores, através de formação continuada (Manzini, 2012; Pereira et al., 2019, Tognetta & Daud, 2018); outras focalizam os próprios estudantes (Alencastro, 2018, Suzuki & Vitalle, 2020, Tognetta et al., 2019; dentre outros); há, ainda, estratégias voltadas aos alunos e suas famílias (Pereira et al., 2019); e, por fim, estratégias mais amplas, que envolvem todos os atores do ambiente escolar (Caiel, 2019, Grossi & Santos, 2012, dentre outros).

Uma estratégia apontada por diferentes pesquisadores é a implementação das “equipes de ajuda”, ou “sistemas de apoio entre pares”, ou “Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)”, de forma a desenvolver o protagonismo dos estudantes, motivando-os a elaborar e participar diretamente das ações que possibilitem uma melhor convivência. Estes grupos se tornam responsáveis pela promoção e por encontrar soluções para os problemas. Esta estratégia tem sido assinalada como uma ferramenta eficaz

na diminuição e na prevenção das situações de *bullying*. Neste modelo, os docentes exercem o papel de tutores, que auxiliam na formação e no acompanhamento das equipes (Lapa, 2019, Souza, 2019, Tognetta et al., 2019).

As estratégias que se utilizam da informação (Carvalho et al., 2017, Manzini, 2012, Santos, A. C. D. S., 2019, Santos, A. N. dos, 2019) e das artes, como a música (Suzuki & Vitalle, 2020), o teatro (Alencastro, 2018, Silva, 2009) e a literatura (Medeiros & Amarilha, 2018, Menezes et al., 2019), são bastante apontadas pelas pesquisas.

Entre estas intervenções, destaca-se o uso da musicoterapia, que busca auxiliar no desenvolvimento do autoconhecimento, no acesso aos sentimentos e na promoção da empatia e do autocontrole (Suzuki & Vitalle, 2020). Nessa mesma direção, o uso do teatro-debate, ou Teatro do Oprimido, proporciona, através da dramatização, e com a participação ativa de todos os envolvidos, a reflexão, a conversação, a autonomia, destacando-se como uma atividade lúdica e criativa (Alencastro, 2018, Silva, 2009).

A música (Suzuki & Vitalle, 2020) e o teatro (Alencastro, 2018, Alencastro et al., 2019, Silva, 2009) se apresentaram, de acordo com os autores, como experiências agradáveis e descontraídas, menos confrontadoras, que envolveram, de fato, todos os alunos. Auxiliaram no desenvolvimento da interação e da colaboração, privilegiando a comunicação, o diálogo, os laços sociais e a construção coletiva, através do uso de letras e enredos, da composição e elaboração de textos, da encenação e apresentação. Além disso, permitiram, aos adultos e aos pares, maior singularidade, autonomia, e a expressão de pensamentos, sentimentos e expectativas (Alencastro, 2018, Alencastro et al., 2019, Silva, 2009, Suzuki & Vitalle, 2020).

A contação de histórias (Menezes et al., 2019), bem como a “leitura de literatura pode propiciar a discussão sobre o *bullying*

na sala de aula, de modo a potencializar a compreensão, o debate e mudança de valores entre os escolares sobre essa prática de violência” (Medeiros & Amarilha, 2018, p. 682). A interação com o texto, a partir do que ele promove, como a imaginação, tende a proporcionar um maior desenvolvimento das habilidades intelectuais, afetivas, sociais, da reflexão e do pensamento crítico sobre as emoções, comportamentos e acontecimentos, como o *bullying* e como este afeta as pessoas e o ambiente escolar, promovendo alterações no ciclo de violências, do qual o *bullying* faz parte (Medeiros & Amarilha, 2018, Menezes et al., 2019).

Como intervenção pautada na informação, destacamos o Programa de Intervenção e Educação em Saúde *Antibullying* – PIESA, validado por Yohinaga em 2015 e realizada por Santos, A. C. D. S. (2019). Envolve atividades educativas, através de encontros nos quais ocorrem os círculos de cultura, elaborados a partir da realidade cotidiana dos estudantes. Visa a troca de experiências e de saberes, estimulando a solução de conflitos, sem o uso da violência, como forma de lidar com o *bullying* (Santos, A. C. D. S., 2019).

Outra estratégia bastante utilizada se refere a práticas fundadas na Cultura de Paz, na Educação em Direitos Humanos, na Cultura de Respeito às Diferenças, nos Círculos e Práticas Restaurativas e na Comunicação Não Violenta. Tais práticas são efetivadas na educação para a paz, para as relações, para os valores sociais mais amplos e para o convívio pautado em atitudes éticas e cidadãs, empatia, solidariedade, igualdade e garantia de direitos (Caiel, 2019, Carvalho et al., 2017, Gomes et al., 2012, Grossi & Santos, 2012, Manzini, 2012, Menezes & Granzzotto, 2015, Monteiro & Asinelli-Luz, 2019, Moraes, 2015).

Um dos exemplos de estratégia pautada na cultura de paz é o Projeto Virtudes, implantado em uma escola pública de ensino fundamental II, de Brasília, DF. Constituiu-se de palestras e

leitura de textos, em uma comunicação unidirecional oral de regras e valores de convivência, realizada, exclusivamente, pela orientadora educacional. Embora tenha conseguido transmitir valores como amizade, respeito, paz, responsabilidade, o projeto se pautou na centralidade do indivíduo como valor cultural, sem o compromisso coletivo com esta construção. Esta intervenção, no entanto, não foi percebida pelos estudantes como recurso diante da ruptura trazida pelo *bullying*; ao contrário, estes sugeriram novas estratégias de promoção da cultura de paz, demonstrando a necessidade de serem ouvidos e do diálogo entre eles, como oportunidade para melhorar a convivência (Manzini, 2012).

Já os projetos que focalizam o respeito às diferenças, como o Projeto “Não ao *bullying* X Sim às diferenças” (Santos, A. N. dos, 2019), são realizados através de oficinas educativas, com utilização de atividades lúdicas, dinâmicas, vídeos, artes visuais e encenações, como formas de criar espaços de debate e reflexão crítica sobre o *bullying* e suas diversas formas de se manifestar (Carvalho et al., 2017, Santos, A. N. dos 2019).

Os círculos e as práticas restaurativas visam a responsabilizar o agressor pelo ato cometido, fazer com que este busque reparar o dano causado à vítima e à instituição como um todo, mas, principalmente, utilizar o diálogo como forma de restaurar as relações humanas, através de encontros, chamados círculos restaurativos, que devem envolver todas as pessoas que compõem o contexto escolar, inclusive a comunidade na qual a escola está inserida (Grossi & Santos, 2012, Menezes & Granzotto, 2015).

A comunicação não violenta tem sido utilizada como uma forma de comunicação baseada em quatro elementos essenciais: “observação; sentimento; necessidades e pedido” e considera as relações subjetivas de forma horizontal (Moraes, 2015, p.46). Procura, assim, mudar a forma de lidar com os conflitos e com o

bullying, incentivando a cooperação e o respeito aos princípios da dignidade humana (Grossi & Santos, 2012, Menezes & Granzotto, 2015, Monteiro & Asinelli-Luz, 2019, Moraes, 2015).

A intervenção com base no desenvolvimento de habilidades sociais também foi apontada pela literatura e envolve atividades que auxiliam no desenvolvimento de competências sociais que favorecem relacionamentos mais saudáveis, como empatia, resolução de problemas, expressão de sentimentos e pensamentos, especialmente a assertividade das vítimas, através de técnicas, individuais ou em grupo, que podem envolver role-play, dramatizações, modelagem e reforçamento, vídeos e tarefas para casa (Silva, Oliveira, Carlos et al., 2018, Silva, Oliveira, Zequinão et al., 2018, Stelko-Pereira & Amâncio, 2016).

Significando Intervenções, Construindo Recursos

Tendo em vista que nem todas as estratégias são significadas como recursos pelos indivíduos (Zittoun, 2012, Zittoun et al., 2003)., dentre as intervenções apresentadas nas pesquisas, apontamos aquelas que foram significadas, pelos estudantes, como recursos sociais-institucionais que promoveram, por sua vez, o desenvolvimento de recursos internos, e que se mostraram importantes nos processos de ruptura-transição frente à experiência do *bullying*.

Entre os adolescentes formados para participar das equipes de ajuda ou sistema de apoio entre pares, é geral a percepção do sucesso da intervenção, pois os grupos auxiliam alunos que são excluídos, diminuídos e amedrontados, e que se tornam vítimas de *bullying*. Mais importante que isso, os integrantes percebem mudanças em suas relações com os demais estudantes, aprendem a lidar com suas emoções, tornam-se mais acolhedores e mais

atentos a si e ao outro, além de mostrarem um incremento do sentimento de pertencimento ao grupo (Lapa, 2019, Souza, 2019).

Podemos afirmar que esta estratégia se configura como um recurso socioinstitucional, pois é percebida, pelos alunos, como um espaço de fortalecimento, de colaboração e união, que aumenta a crença na autoeficácia e promove o protagonismo e a cooperação. Ao promover o diálogo na solução de conflitos, oferece recursos para que os alunos que vivenciam o *bullying* adquiram novas habilidades interacionais e ressignifiquem as situações de violência e de intimidação, diminuindo seu sofrimento e, de certa forma, alterando o clima relacional do ambiente escolar (Lapa, 2019, Souza, 2019, Tognetta et al., 2019).

As atividades culturais e artísticas possibilitam ampliar a compreensão do fenômeno, a ressignificação dos conhecimentos e a “intercompreensão” da comunicação, “proporcionando um ambiente de construção e desconstrução de conceitos, saberes e/ou impressões” (Alencastro, 2018, p.77), reduzindo, significativamente, as práticas agressivas e opressoras e, principalmente, a vitimização (Alencastro, 2018, Alencastro et al., 2019). Observa-se que estas intervenções, significadas como recurso socioinstitucional pelos estudantes, acabaram por proporcionar o desenvolvimento de recursos pessoais, envolvendo a reflexividade e a construção de novos significados, o que concorda com a afirmação de Medeiros e Amarilha (2018) e Menezes et al. (2019) de que essas intervenções oportunizam, aos alunos, a expressão de ideias e a reconstrução de suas percepções acerca do *bullying*, transformando seus valores e atitudes no contexto escolar.

Além disso, as atividades culturais e artísticas fornecem, em geral, importantes recursos simbólicos. Os estudiosos da transição pós ruptura têm apontado a música, a poesia, o teatro etc. como recursos simbólicos que promovem os processos de transição

(Lima, 2017, Zittoun, 2012), especialmente no que se refere às emoções e aos sentimentos. Nas situações de *bullying*, coloca-se a relevância de aprender a lidar com as emoções (Alencastro, 2018, Alencastro et al., 2019, Santos, A. C. D. S., 2019, Santos, A. N. dos, 2019, Silva, 2009, Suzuki & Vitalle, 2020).

As intervenções pautadas nos círculos de cultura de paz e/ou nas práticas restaurativas foram percebidas, pelos estudantes, como recurso socioinstitucional importante na prevenção e no enfrentamento do *bullying*, alterando o convívio social, o cotidiano escolar e, principalmente, possibilitando a expressão de sentimentos e emoções entre os alunos, potencializando a construção de valores sociais, de relações sociais e do aumento da autoestima (Carvalho et al., 2017).

Destacamos que a construção dos valores sociais de convivência deve se pautar em atividades sistemáticas e que envolvam não apenas os estudantes, mas a família, a mídia, a escola; enfim, deve envolver todos em “práticas de cooperação”. Isso se faz a partir da “comunicação interpessoal por meio de diálogos sobre temas que gerem reflexão”, valorizando as singularidades e respeitando as diversidades, de modo a “fortalecer a identidade pessoal e cultural”, além de proporcionar “o protagonismo e a participação” de toda a comunidade escolar (Manzini, 2012, p. 47-48).

As intervenções que buscam desenvolver habilidades sociais foram percebidas, pelos estudantes, como um recurso social-individual importante que auxiliou no aprimoramento de recursos internos, mobilizados para auxiliar no enfrentamento e na prevenção do *bullying*, ao proporcionar reflexões e alterações dos comportamentos sociais. Com sua implantação, pode-se verificar significativa redução da vitimização, aumento da rede de pares para as vítimas, o que acaba por servir de fator de proteção e empoderamento às mesmas, além de trazer melhorias

nas interações e na qualidade de vida na escola (Silva, Oliveira, Carlos et al., 2018, Silva, Oliveira, Zequinão et al., 2018, Stelko-Pereira & Amâncio, 2016).

Considerações Finais

São muitos os estudos, encontrados na literatura, que focalizam atividades ou estratégias elaboradas e/ou implantadas nas escolas, com o objetivo de minimizar as situações de *bullying* e de fornecer apoio aos estudantes por ele vitimados. No entanto, a crítica de alguns autores aponta que a maioria dos estudos apenas descreve as estratégias e os pretensos benefícios a que se propõem, sem se debruçar sobre sua eficácia ou sobre como este enfrentamento está sendo, de fato, realizado nas instituições (Menezes & Granzotto, 2015, Moraes, 2015, Pereira, Scalon & Márques, 2017, dentre outros). Nota-se, também, a ausência de uma análise sobre como estas estratégias são percebidas pelos estudantes, como eles a significam enquanto recursos utilizados no processo de transição diante da ruptura representada pelo *bullying*.

Outro destaque é que, em sua maioria, as estratégias são elaboradas **para** os estudantes; raras são as que, de fato, são criadas **com** a participação destes. Isto, para alguns especialistas, com os quais concordamos, já denota incoerências e acaba por trazer pouco impacto na solução do problema, tendo em vista que, para atingirem melhores resultados, os mecanismos de enfrentamento devem fazer parte do ambiente escolar, do agir da escola na própria estruturação do seu papel de proporcionar apoio institucional (Monteiro & Asinelli-Luz, 2019, Suzuki & Vitalle, 2020, Tognetta et al., 2019).

Neste mesmo sentido, as estratégias também deveriam envolver todas as pessoas que fazem parte do contexto escolar (Manzini, 2012, Silva, Oliveira, Silva, Pereira, & Cecilio, 2015), implicando na participação coletiva dos estudantes no enfrentamento, na superação e na prevenção do *bullying* (Alencastro et al., 2019, Silva, 2009, Souza, 2019, dentre outros). As intervenções devem ter um caráter multidimensional, de forma a contemplar aspectos psicológicos, biológicos, socioculturais e espirituais, e se pautar em ações contínuas e que sejam, constantemente, avaliadas (Menezes et al., 2019, Santos, A. C. D. S., 2019, dentre outros). Acrescentamos, aqui, a ponderação de que as ações mais produtivas são aquelas inseridas no fazer pedagógico, não como um apêndice, mas como parte integrante das atividades acadêmicas, sociais e recreativas do cotidiano das instituições escolares.

Se realmente pretendemos uma escola melhor, com menos desrespeito e violência, afirmam Beaudoin e Taylor (2006), precisamos compreender como esse grande número de intervenções, feitas pelas instituições escolares, em nome de benefício para os alunos, são realmente significadas por esses alunos. As autoras, então, propõem que as vozes e as experiências dos estudantes sejam mais valorizadas e representadas nos empreendimentos em seu benefício. Relatam um levantamento feito com alunos do ensino fundamental, em que foram questionados sobre como lidavam com a tensão e o sofrimento do *bullying*. Dentre as respostas, as três principais foram: (a) ignoram e mantêm a calma; (b) contam com o apoio dos amigos e (c) utilizam a música para se acalmar. Outras estratégias também foram mencionadas: o uso do humor, o enfrentamento dos agressores; a discussão com a pessoa má, a oração e a lembrança de ideias que auxiliam na superação da situação (“tudo que vem volta”, “eu sei que não é verdade”, por ex.).

O uso de recursos, externos e internos, provoca modificações no mundo individual, alterando a capacidade de gerenciar a vida e o mundo ao redor, a partir do desenvolvimento de novas habilidades, competências e formas de agir; também produz modificações, através de externalização, no mundo social, compartilhado, a partir de novas redes de interações sociais (Zittoun et al., 2003). A relação entre ambos os mundos visa a apontar que os recursos não são experienciados de forma isolada, mas integram uma forma complexa, envolvendo significados que estão inter-relacionados no processo de transição (Zittoun & Gillespie, 2015).

Finalizamos afirmando, a partir da análise das estratégias, que, embora sejam muitos e diversos os programas, em geral, a escola pouco tem feito no sentido de promover recursos que sejam realmente efetivos, na percepção dos alunos. Os benefícios desses programas acabam sendo pontuais, sem envolver uma política institucional integrada em todas as atividades escolares. Pensamos que não há estratégias universais e que é necessário, portanto, empreender ações que contemplem as especificidades de cada escola. A escuta, a observação, o conhecimento do cotidiano dos alunos, de suas famílias e da comunidade de que participam são essenciais para fornecer uma base sobre a qual as atividades de enfrentamento do *bullying* possam ser construídas, não para os estudantes, mas sim, com os estudantes, em um trabalho de parceria.

Referências

- Alencastro, L. C. da S. (2018). *Enfrentamento do bullying na escola: o Teatro do Oprimido como estratégia de intervenção*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].

- Alencastro, L. C. da S., Oliveira, W. A. de, & Silva, M. A. I. (2019). O teatro do oprimido no enfrentamento do *bullying*: Uma experiência com adolescentes escolares. *Aletheia*, 52(1), 177-188.
- Beaudoin, M. N. & Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Artmed.
- Caetano, A. P., Freire I., Simão, A. M. V., Martins, M J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: Um estudo com adolescentes portugueses. *Educ. Pesqui.*, 42(1), 199-212.
- Caiel, J. T. M. (2019). *Educação em direitos humanos como possibilidade de superação ao bullying: possibilidades e limites*. [Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Carvalho, C. M. R. G. de, Silva, R. S., Pereira, D. F. C. L., & Silva, K. M. da. (2017). Ações do P\programa de educação tutorial (PET): Intervenções para prevenção do *bullying*. *Experiência. Revista Científica de Extensão*, 3(1), 76-85.
- Field, E. (1999). *Bully busting*. Finch Publishing.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62.
- Gomes, R., Manzini, P., & Branco, U. (2012). O *bullying* na perspectiva sociocultural construtivista. *Boletim de Psicologia*, LXII(137), 169-182.
- Gomes, R. C., Padovani, A. S., Dazzani, M. V. M., & Ristum, M. (2014). Significados construídos por adolescentes acerca do processo de escolarização. *Psicologia da Educação*, 39, 75-88.
- Grossi, P. K. & Santos, A. M. dos (2012). *Bullying* in Brazilian schools and restorative practices. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 120-136.
- Lapa, L. Z. (2019). *Valentes contra o bullying: A implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira* [Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista].
- Lima, A. J. S. (2017). *Significações, rupturas e transições na experiência de adoecimento renal crônico de adultos jovens*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia].

- Manzini, R. G. P. (2012). *Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Martins, M. J. D. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 401-425.
- Martins, M. J. D. (2005b). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 129-135.
- Martins, M. J. D. & Proença, A. (2019). O papel da agressão e vitimação entre pares no insucesso escolar. *Revista Ibero-americana de Educação*, 80(2), 47-60.
- Matos, A., Amado, J., Pessoa, T., & Jäger, T. (2016). Taking action against cyberbullying – a training manual. *International Conference “The Future of Education*. Florence, Italy.
- Medeiros, L. C. C. L. de & Amarilha, M. (2018). A leitura de literatura para o enfrentamento do *bullying*. *Linha Mestra*, 36, 681-685.
- Menezes, C. P. P. de & Granzotto, D. S. (2015). *Bullying* escolar: A justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 4(8), 51-57.
- Menezes, J. P., Silva, B. C. S. da, Leite, D. F., Aviz, L. B. do N. de, Duarte, N. de S., & Nobre, A. H. (2019). Contação de histórias e educação em saúde, abordando o bullying na escola: Relato de experiência. *Revista de Educação, Saúde e Ciências Do Xingu*, 1(1), 108-112.
- Monteiro, M. P. G., & Asinelli-Luz, A. (2019). Prevenção do *bullying* escolar: Tecendo saberes da cultura da paz na perspectiva da complexidade. *Momento: Diálogos Em Educação*, 28(3), 265-278.
- Moraes, R. P. de. (2015). *Violências e comunicações de não violências no espaço escolar*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
- Pereira, A. M., Gonçalves, D. M., Rezer, K. F., & Oliveira, M. A. de (2019). Estratégias para Prevenção e enfrentamento em *cyberbullying*. *Revista Saúde Viva Multidisciplinar Da AJES*, 2(2), 115-132.

- Pereira, M. J. S., Scalon, E. F., & Márques, F. T. (2017). Enfrentamento da violência escolar: o que diz a literatura. *Cadernos Da Fucamp*, 16(25), 71-84.
- Ristum, M. (2009). *Bullying na escola: os significados atribuídos por alunos e professores de ensino fundamental*. Relatório PIBIC-UFBA.
- Ristum, M. (2010). *Bullying* escolar. In S. G. Assis de, P. Constantino, & J. Q. Avanci (Eds.), *Impactos da Violência na Escola: Um diálogo com professores* (pp. 95-119). Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ.
- Ristum, M., Padovani, A. S., Barros Filho, D., & Marins, I. (2019). Enfrentamento de violências e preconceitos nas escolas: Com a palavra, os alunos. In R. C. Carvalho de, S. L. Souza de, L. & P. A. Neto, dos S. (Orgs.), *Violência nas escolas: Do diagnóstico à intervenção* (pp. 363-381). CRV.
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar. In R. R. Ortega (Coord.), *Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Santos, A. C. D. S. (2019). *Resultado de uma intervenção antibullying: uma análise dos resultados da perspectiva dos estudantes*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Enfermagem. UniCEUB].
- Santos, A. N. dos. (2019). *Não ao bullying x sim as diferenças: em debate o projeto de intervenção desenvolvido com crianças e adolescentes do Centro de Formação Teresa Verzeri*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Serviço Social. Universidade Federal do Pampa].
- Silva, A. (2009). O teatro debate como factor protector: estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas. *Interacções*, 5(13), 289-302.
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Carlos, D. M., Lizz, E. A. da S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervenção em habilidades sociais e *bullying*. *Ver Bras Enferm [internet]*, 71(2), 1.150-1.156.
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Pereira, B. O., & Cecilio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Psicologia – Teoria e Prática*, 17(3), 189-199.
- Silva, J. L. da, Oliveira, W. A., Zequinão, M. A., Lizzi, E. A. S., Pereira, B. O., & Silva, M. A. I. (2018). Resultados de intervenções em habilidades sociais

- na redução de *bullying* escolar: Revisão sistemática com metanálise. *Temas em Psicologia*, 26(1), 509-522.
- Souza, R. A. de (2019). *Quando a mão que acolhe é igual a minba: A ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Unesp-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Stelko-Pereira, A. C., & Amâncio, G. P. (2016). Avaliação de uma intervenção preventiva de *bullying* a adolescentes. *Rev. Humanidades*, 31(2), 458-473.
- Suzuki, D. C. & Vitale, M. S. D. S. (2020). Musicoterapia na Escola: Estratégia de enfrentamento do *Bullying*: Uma Revisão Integrativa. *Revista Educação – UNG-Ser*, 15(1), 88.
- Tognetta, L. R. P., & Daud, R. P. (2018). Formação docente e superação do *bullying*: Um desafio para tornar a convivência ética na escola. *PERSPECTIVA*, 36(1), 369-384.
- Tognetta, L. R. P., Souza, R. A. de, & Lapa, L. Z. (2019). A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do *bullying* escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(3), 397-410.
- Universidade Federal de Mato Grosso et al. (2018). *Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia*. Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb). Conselho Federal de Psicologia, 402p. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/CFP_Relatorio_bullying_A5_vs2_Sem.pdf
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflections. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 405-430). Springer.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: A socio-cultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 513-535). Oxford University Press.

Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.

Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21(4), 477-491.

BULLYING: LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONVIVÊNCIA EM BUSCA DA SUPERAÇÃO

BULLYING: LEGISLATION, PUBLIC POLICIES,
CURRICULUM, TEACHER TRAINING AND LIVING
– IN SEARCH OF OVERCOMING

Cloves Antonio de Amissis Amorim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2701-1688>

Carla Regina França

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1843-9578>

Joaquim Francisco Dias Setin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-6544>

Rafael Modolo Maciel

ORCID: <http://lattes.cnpq.br/4183176653836423>

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar a legislação brasileira antibullying, as políticas públicas, o currículo e a formação de professores, aglutinados em diferentes estratégias de prevenção e superação da dinâmica Bullying. Trata-se de um estudo teórico e analítico utilizando-se da literatura e da legislação. Posteriormente, procede-se a indicação da Educação em Direitos Humanos como via de excelência para o desenvolvimento e o fortalecimento do respeito aos direitos da pessoa humana e às liberdades fundamentais. Aprofundar as discussões para o entendimento de currículos e a garantia dos direitos no sentido de proteger crianças e adolescentes, com suas distintas subjetividades, demanda uma formação de professores, inicial ou continuada, que privilegie aprendizagem da convivência e da tolerância. A educação em Direitos Humanos pode empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos, geralmente objetos do bullying, e assim promover o enfrentamento e a superação dessa dinâmica.

Palavras-chave: bullying, políticas públicas, currículo, educação em direitos humanos, formação de professores.

Abstract: The aim of this study was to analyze Brazilian anti-bullying legislation, public policies, the curriculum of higher education, and teacher training, combined in different strategies for preventing and overcoming bullying. This research was conducted through a systematic theoretical and analytical approach, combining both scientific literature and Brazilian legislation. Human rights education is suggested to address the development and strengthening of values such as respect for human rights and fundamental freedoms. It is concluded that to achieve a deep understanding of curricula, to guarantee people's rights and to protect children and adolescents in respect to their subjectivities, a complex teacher training process is required, both initial or continued, that favors learning to coexist, tolerate, and appreciate differences in human development. Education in human

rights can empower socially vulnerable and excluded groups of society including those who are targets of bullying, and thus enforce confrontation and help overcoming this dynamic.

Keywords: bullying, public policy, curriculum, human rights education, teacher training.

Considerações Iniciais

A violência entre pares é uma das formas mais recorrentes de violência escolar, embora também possa ocorrer em outros cenários como clubes, ambientes familiares e outros ambientes sociais. Se a maior frequência de sentimentos de amizade e de companheirismo, na infância e na adolescência, ocorrem no contexto escolar, também é verdade que ela é palco de sofrimentos para muitos.

A violência entre pares foi denominada por Dan Olweus como *Bullying* e o primeiro registro das palavras *bullying*, *bully* e *bullied* data de 1910. Conforme o dicionário Merriam-Webster's Collegiate, o termo de origem inglesa significa “[...] tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar” (Oliveira & Votre, 2006, p. 173)

Em 2006, Olweus publicou uma revisão dos estudos realizados até então e descreveu o fenômeno assédio escolar poderia ser descrito como: 1) Um comportamento agressivo ou com a intenção de ferir; 2) que ocorra repetidas vezes e 3) em uma relação interpessoal caracterizada por um desequilíbrio real ou imaginários de forças ou de poder.

A dinâmica *bullying* composta por agressores, vítimas e testemunhas, pode ser ampliada para várias combinações, como por exemplo, *vítimas agressoras*. Lopes Neto (2005) afirma que todos os atores são prejudicados e indica a amizade, a solidariedade e o respeito como formas de desenvolver um

ambiente seguro e sadio. Múltiplos são os modelos de intervenção para a superação da dinâmica *bullying* e, dentre eles Avilés (2003) propõe: Modelo Moralista, Modelo Legalista ou Punitivo e Modelo Ecológico ou Humanista.

No contexto das violências escolares, a dinâmica *bullying* exige uma compreensão sistêmica dos atores e das condições em que as relações entre pares e de poder ocorrem. Tal como discutiu Martins (2005), a adoção de termos como *conduta antissocial* e *delinquência* como sinônimos de *bullying* dificultam a abordagem e desenvolvimento de estratégias para a superação de tais demandas. A autora propõe a compreensão de violência escolar como abrangente aos termos citados anteriormente, e que esse entendimento seja numa perspectiva complexa da realidade escolar com seus atores e interdependências.

Para analisar as diferentes estratégias de prevenção e superação da dinâmica *bullying*, neste capítulo serão abordados a perspectiva legal ou a Legislação brasileira antibullying, as políticas públicas, currículo e formação de professores, e conclui-se com a Educação em Direitos Humanos e a Convivência.

Legislação Antibullying

No que concerne a superação da dinâmica *bullying*, existem Marcos Normativos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, entre esses destacam-se Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e a Declaração de Viena (ONU, 1993). Na legislação nacional também existem instrumentos normativos como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), o Código Civil Brasileiro (Brasil, 2002) e o Código de Defesa do Consumidor (Brasil, 1990).

A Legislação brasileira específica para o combate ao bullying, é composta por 75 leis. Uma federal (13.185/2015), 18 leis estaduais e 56 leis municipais, sendo que alguns municípios apresentam três leis, é o caso de Recife (Amorim, 2017). A lei federal, 13.185/2015 foi objeto de Análise de Neves (2016). Em sua obra ela apresenta os mecanismos de responsabilização, a responsabilidade civil dos incapazes, a responsabilidade social e a atividade de ensino particular, concluindo com a responsabilidade civil e a prática do *Bullying* escolar. Nesse último item da obra a autora destaca que,

[...] o *bullying* é uma matéria social e seu combate precisa ser entendido como uma preocupação e obrigação de todos, livrando-se de preconceitos e discriminações que tanto prejudicam suas vítimas na vida escolar, social e no seu desenvolvimento pessoal. A responsabilidade objetiva não intenta buscar culpados, mas responsáveis. Não se faz relevante buscar quais medidas a instituição de ensino adotou ou deixou de adotar para ser responsável pelo *bullying* escolar. Ela precisa evitar que tal conduta aconteça, recorrendo a medidas preventivas que, de modo efetivo, modifiquem a realidade social atual, fazendo prevalecer, de fato, os direitos fundamentais das vítimas, estabelecidos na Carta Maior e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (Neiva, 2016, p. 175).

Diniz (2016, p.18) é enfática ao afirmar que “grande é a importância da responsabilidade civil de *bullying* nos tempos atuais, ante sua surpreendente expansão no meio educacional, por se dirigir à restauração de um equilíbrio moral violado pelo atentado sofrido pela vítima em seus direitos da personalidade”. O autor sugere que seja preciso sanar essa lesão, pois o direito não

poderá tolerar que tal ofensa fique sem reparação, por repercutir, intensamente, na vida do lesado e por provocar perda de chances.

É sempre bom lembrar que, embora a legislação aqui analisada tem como *locus* a escola, toda a sociedade brasileira é passível de ser penalizada juridicamente nessa legislação, independente do local onde seja praticada a dinâmica *bullying*. Portanto, espaços recreativos, quadras de esporte e atividades ao ar livre, bem como programas de educação religiosa como a catequese ou ainda as experiências vividas em clubes recreativos e sociedades culturais são objetos da lei.

Amorim (2017) realizou uma análise das leis estaduais antibullying e elaborou um quadro.

Quadro 1. Leis estaduais *antibullying* e a data de publicação

NÚMERO	ESTADO	LEI Nº	DATA
01	Alagoas	72.69	26/07/2011
02	Amapá	15.27	29/12/2010
03	Amazonas	110	14/12/2011
04	Ceará	14.154	30/07/2010
		14.943	22/06/2011
05	Distrito Federal	48.37	22/05/2012
06	Espírito Santo	96.53	28/04/2011
07	Goiás	17.151	16/09/2010
08	Maranhão	92.97	17/11/2010
09	Mato Grosso	97.24	19/04/2012
10	Mato Grosso do Sul	38.87	06/05/2010
11	Paraná	88.16	10/10/2012
12	Pernambuco	13.995	22/12/2009
13	Piauí	60.76	31/05/2011
14	Rio de Janeiro	58.24	20/09/2010
15	Rio Grande do Sul	13.474	28/06/2010
16	Rondônia	2.621	04/11/2011
17	Santa Catarina	14.651	12/01/2009
18	Sergipe	70.55	16/12/2010

Fonte: Amorim (2017).

Mais recentemente, em 2018, procedeu-se uma alteração na LDB (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino – Lei 9.394/1996). Trata-se da lei 13.663/2018, proposta pela Deputada Keiko Ota (PSB-SP), autora do projeto de Lei 171/2017, que acrescenta dois incisivos ao artigo 12 da LDB:

- IX – Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;
- X – Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

As leis brasileiras *antibullying*, publicadas entre os anos de 2009 e 2015, consistem em identificar algozes, puni-los e, ao mesmo tempo, proteger as vítimas, responsabilizar as famílias e os gestores escolares, judicializando o cotidiano e a vida. Parece oportuno lembrar a afirmativa de Frick (2013, p. 28342) de que [...] em sua maioria, as leis buscam ações de prevenção, minimização, enfrentamento, combate e coibição do *bullying* no ambiente escolar. Disto ressalva-se a interpretação que os órgãos públicos têm sobre ações *antibullying*. Supõe-se que compreendem que o mesmo pode ser “combatido” por imposição de lei.

Políticas Públicas

A história é triste e repetitiva
ao mostrar que leis são inúteis
quando não há prática social
a sustentá-las.

(Michael Laub, 2015)

Em 2014 foi publicada uma reflexão sobre a íntima conexão entre a busca da superação do bullying e a necessidade de políticas públicas (Amorim e Eyng, 2014). Naquela ocasião afirmou-se que,

As diferentes ações das políticas se interpenetram continuamente, por isso um manual para vigiar e punir os “praticantes de *bullying*”, seguramente, está condenado ao fracasso e total ineficiência. Por outro lado, os programas de combate ao racismo, xenofobia, homofobia e formas sutis de exclusão contribuirão de maneira muito mais eficaz. Aprender a conviver, aprender a conviver com as diferenças, reconhecendo o humano que habita cada colega, cada professor, cada funcionário, levar-nos-á, inevitavelmente, a um mundo melhor e menos violento. (Amorim e Eyng, 2014, p. 181).

Recuando ainda mais no tempo, provavelmente o marco de propostas de políticas públicas e prevenção do *bullying* mais divulgado tenha sido a contribuição do professor inglês Peter Smith (2002) que elaborou um capítulo para a obra “Violência nas escolas e Políticas Públicas” organizado por Debarbieux e Blaya (2002), traduzido e publicado pela UNESCO, já atenta ao incremento das violências no contexto das escolas no início do século XXI.

Smith (2002) no capítulo 06 chamava a atenção para os programas de larga escala e as conclusões para as quais apontavam: “Lidar com a pobreza e com a privação no nível das comunidades e incentivar melhor funcionamento das famílias [...] talvez sejam medidas de grande importância.” Assegurava o autor que mesmo as intervenções isoladas, podendo ter algum efeito, quando se interrompe o programa os benefícios ou avanços tendem a ser perdidos.

Dessa análise se pode abstrair duas aprendizagens, as violências escolares, em especial o *bullying*, demandam leituras complexas com distintas óticas que impliquem ações interministeriais (Saúde, Justiça, Educação, entre outros) e ainda que a permanência dos sucessos dos programas isolados serão perdidos se não houver uma política ampla, que articule e garanta a permanência das ações realizadas. Um especialista em Políticas Públicas, Professor Boneti (2011, p. 35) afirma:

O caráter de uma política pública, isto é, o tipo de intervenção do Estado na realidade social, o tipo de impacto que ela provoca nessa realidade, os benefícios que ela produz e quem se beneficia, como é o caso do *bullying* nas escolas, é construído durante toda sua trajetória, desde o momento de sua elaboração até sua operacionalização. Assume importância decisiva na formação deste caráter a correlação das forças sociais envolvidas, desde a direção das escolas, os agentes políticos, os pais, os alunos, as representações das instâncias burocráticas do Estado, etc.

Avaliação das políticas públicas de combate ao *bullying* e legislação praticadas em países como Estados Unidos, Brasil, Finlândia, Espanha e Portugal, foi objeto de estudos de Carvalho, Moreira e Teles (2017). Entre suas conclusões destaca-se, “Assim como no Brasil, Portugal e Finlândia, ainda não tratam o *bullying* como ação criminosa”.

Já em 2012, Suzanna Kelly da Silva, apresentava a relevância de Políticas Públicas no combate ao *Bullying* na Educação Física. A autora (SILVA, 2012) apontou a relevância da criação de políticas públicas no sentido de inclusão social e luta contra desigualdade e discriminação no combate ao bullying. Ela destacou que é

importante que “as políticas públicas estejam voltadas para garantir um bom desenvolvimento intelectual, psicológico e social para os indivíduos, pois eles devem apresentar um estilo de vida ativo e com possibilidade de evolução” (s/p).

Oliveira e Maduro (2018) analisaram a implementação de políticas públicas de enfrentamento do *bullying*. Com o questionamento “quais as políticas públicas para enfrentamento do bullying e do cyberbullying no Brasil?” Após listar algumas leis estaduais concluíram que “é necessário que sejam acionadas as autoridades competentes para resolver a ocorrência de bullying”. Uma vez esgotadas as tentativas com o educando e sua família, se aconselha recorrer ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público.

Em relação ao *cyberbullying*, Caetano et al. (2017), considerando um estudo realizado com 3.525 adolescentes, do sexo, oitavo e décimo primeiro níveis de escolaridade, encontrou que os motivos mais invocados pelos que desempenham o papel de agressor são hedonistas, relacionado com brincadeira, diversão e fuga ao tédio, bem como motivos de afiliação e reativos. Os que se identificam como vítimas, por sua vez, atribuem aos seus agressores motivos de afiliação, hedonistas e de poder, destacando a ausência de afeto e o sentimento de superioridade, entre outros.

No ano de 2018, Raul Mercado Pérez, procedeu uma análise da implementação de Políticas Públicas para combater a violência escolar no México, quando concluiu que a implementação foi limitada e tardia. Pérez (2018) aponta que o governo poderia realizar alianças com as Universidades e também redes com centros educativos, criar laboratórios de problemas de violências escolares, orientados para a pesquisa e quantificação do fenômeno, identificar formas exitosas/boas práticas na intervenção e apoiar os estabelecimentos que estejam apresentando mais dificuldades.

Portanto, as violências escolares, e em especial o *bullying*, não podem ficar restritas ao âmbito jurídico, mas é tão importante quanto a compreensão da dimensão pedagógica. Como afirma Amorim e Eyang (2014), é necessário “repensar os currículos, valorizar as subjetividades e implementar políticas multiculturais”, ou mesmo implementar propostas como a de Chrispino e Santos (2011), que descrevem ações e atividades para a diminuição da violência escolar, indicando aspectos de políticas públicas e algumas questões norteadoras que criarão contingências para minimizar o sofrimento de tantos envolvidos na dinâmica Bullying.

“Inclusão Sim, *Bullying* Não”, é o nome de um programa proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para superação da dinâmica Bullying. Esse programa ilustra a continuidade de boas ações e o acolhimento de material realizado em diferentes gestões, aprimorando e amplificando o sentido da “Coisa Pública”. Personagens de histórias e cartilhas anteriores, crescem, superam doenças como o câncer (leucemia), e se deparam com a nefasta experiência do bullying. Com a pandemia do COVID-19, o programa foi temporariamente interrompido.

Currículo

O problema do currículo é antes uma questão de experienciar um curso de ação humana, criado por meio de imagens e compreensão relacionadas às coisas que realmente importam na vida. Muito do que os alunos experienciam com o currículo não tem importância nas suas vidas (Mckernan, 2009). Em 1949, Ralph Tyler publica *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, no qual sistematizava as etapas formais para elaborar

um currículo. Tratava-se de um modelo supostamente neutro, apolítico e centrado na organização e no processo curricular.

O currículo foi amplamente estudado e poucos temas foram tão analisados, discutidos e objeto de controvérsias e por muitos autores (Doll Jr., 1997; Pedra, 2001; Pacheco, 2003; Costa, 2005; Moreira, 2007; Moreira e Silva, 2008; Pereira, Carvalho e Porto, 2009; Lopes e Macedo, 2011 e Macedo, 2017). Entretanto os estudos que articulem o tema do *bullying* com a interface com o currículo ainda são poucos (Burakowski, 2010; Santos, 2012 e Gonçalves e Andrade 2020).

Até os anos 70, o currículo era fortemente prescritivo e somente depois é que se abrem-se novas perspectivas para os estudiosos, com o surgimento de uma abordagem mais crítica e a superação do caráter técnico prescritivo (Moreira, 2007).

O Departamento de Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado do Paraná, organizou o Seminário de Formação continuada de Educação em Direitos Humanos no mês de outubro de 2017. Com o objetivo de “fomentar e fortalecer a formação em direitos humanos junto à Rede Estadual de Educação”. Daquele evento produziu se um livro “Educação em Direitos Humanos: História, Epistemologia e Práticas Pedagógicas”. Um dos autores deste capítulo contribuiu com um capítulo, intitulado “As interfaces entre Currículo e a Educação em Direitos Humanos”.

No Currículo, segundo as perspectivas crítica ou pós crítica, sempre há contestação cultural, disputa de subjetividades, produção de identidade e ressignificação de discursos. É um espaço de poder que disputa a produção de subjetividades. As teorias pós críticas estão constantemente exercitando um olhar interrogador sobre o poder de libertação, de emancipação, autonomia e alienação do sujeito, De acordo com Silva (2002) questionar a noção essencialista do sujeito é vê-lo como uma

construção histórica, social e cultural. O discurso pedagógico é produtor de subjetividades.

Nesse sentido, Chiquito e Eyng (2008, p. 4) esclarecem que:

A partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas pode-se tomar o currículo como uma linguagem, como uma prática languageira, e, sendo assim, ele se vale de formas linguísticas, para enunciar algo e para agir, que não tem relação com a realidade. Isso demonstra todo o aspecto produtivo do currículo-linguagem, uma vez que ele fabrica as formas particulares de discurso, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico. Por essa via, o currículo faz muito mais do que representar o mundo das coisas. Ele fabrica, cria, inventa. E vai além: fabrica-se, cria-se e inventa-se [...].

Em outra publicação, Eyng e Scherer (2011, p. 59) afirmaram que “[...] olhar para o currículo a partir da perspectiva pós-crítica é questionar a prevalência de uma lógica única, admitindo e reconhecendo a intertextualidade, a circularidade entre as culturas [...] há uma influência recíproca entre as culturas dominantes e as dominadas”.

Finalmente, quando se propõe uma possível interface entre Currículo e a superação da dinâmica Bullying, concorda-se com Ana Maria Eyng (2013, p. 30) que afirma:

[...] O currículo escolar é condicionado e condiciona concepções e práticas educativas, sendo que na dinâmica curricular advêm três instâncias que interatuam num jogo de forças: o currículo oficial conforme prescrito nas políticas educacionais, o currículo previsto conforme sistematizado no projeto político pedagógico da escola e o

currículo praticado nos projetos de ensino-aprendizagem de cada docente/classe.

A prática docente pode viabilizar um currículo vivido, com estratégias que promovam a cultura da paz, a integração e a inclusão de todos, o combate a homofobia, ao racismo e a todas as formas de violência na escola ou da escola. Essa tarefa não poderá ser exercida de forma solitária, mas sim num coletivo que discute a realidade daquela escola e daqueles alunos. Lilian Wachowicz, educadora com muita prática na docência alerta “não podemos esquecer que a prioridade epistemológica é da realidade. A realidade antecede a voz que a procura” (Wachowicz, 2009).

A origem etimológica da palavra escola nos remete a um lugar de conversa agradável. Lamentavelmente um coletivo significativo de aulas e alunas não podem somar suas vozes a essa perspectiva. Para muitos a experiência de violências e dores é a tônica de sua experiência acadêmica. O agente mais próximo e que pode estar sensível e observar que algo não está bem é o professor. Por isso sua formação é fundamental para ver o invisível, considerando que muitas vezes o *bullying* ocorre longe dos olhos dos professores ou funcionários da escola. Mas se estiver atento a mudanças de comportamentos e mesmo atitudes que denotem desconforto, o profissional da Educação poderá agir para interromper e/ou para prevenir que se perpetue.

Formação de Professores

Analisar a percepção dos professores da dinâmica *bullying* foi o objeto de estudo de Ferreira *et.col.* (2012). Naquele estudo, concluiu-se que os participantes da pesquisa, professores do

Ensino Médio de um colégio Estadual no Paraná, confundiam o *bullying* com brincadeiras ou como, em suas palavras, “mimimi” (reclamação infundada e imatura, fruto de um ego frágil) de alguns estudantes mais “fragilizados”, e por isso às vezes ignoravam ou “não ligavam” para as queixas. Outrora os alunos eram temporariamente trocados de lugar em sala de aula para diminuir as chances de conflito. Três foram as condutas identificadas como práticas de bullying nesse estudo: 1) Apelidos e xingamentos; 2) Violência moral e 3) Ameaças verbais. Outro dado relevante encontrado na pesquisa foi a escassez de medidas preventivas e formas de intervenção contra violência escolar. Portanto, a formação docente naquela época – inicial ou continuada – não instrumentalizava os professores para atuar de forma adequada na superação dinâmica *bullying*.

O *bullying*, enquanto faceta das violências escolares, afeta sobremaneira as práticas pedagógicas e o convívio em sala de aula. Dentre as implicações dessas violências, dá-se a exclusão, o fracasso escolar, a evasão, as mágoas e consequências emocionais e psíquicas a longo prazo, na adolescência e na vida adulta. Autores como Ramírez (2009) e Beane (2010) apontam condutas antissociais, tentativa de suicídio, delitos, comportamento infrator e depressão na biografia dos envolvidos na dinâmica *bullying*. Os profissionais da educação são convocados à promoção do bem-estar e o desenvolvimento saudável, solidário, cooperativo, que somente poderá ser obtido em novas modalidades didáticas, construídas na formação inicial e ampliadas na formação continuada dos professores (Amorim, 2012).

Nesse contexto, é importante pensar práticas pedagógicas que considerem a subjetividade, que sejam pautadas em princípios que promovam relações interpessoais justas, cidadãs e que manejem técnicas de ensino para a prevenção de violências. Chrispino e Santos (2011) discutem em seus estudos, técnicas de

ensino que contribuem para a diminuição da violência escolar com seus fundamentos e possíveis variações. Algumas pistas já podem ser encontradas na literatura, mas é preciso refletir sobre como implementá-las, testá-las e avaliá-las.

Apesar de existir esforços para ajudar os professores no manejo ou prevenção do *bullying*, como o projeto DIGA da Universidade Federal do Paraná (Cunha, Amaral, Yono e Machado, 2018), ainda é necessário muitas mudanças nos currículos de formação de professores. Em relação a essa temática, Ventura, Vico e Ventura (2016) averiguaram as teorias e práticas dentre os cursos de formação docente em dez universidades públicas na Península Ibérica e as Diretrizes do Espaço Europeu de Educação, analisando 1.300 programas de disciplinas. Concluíram que “a maior parte dos programas curriculares que conseguimos consultar não aborda o tema especificamente. Um outro condicionante foi o fato do *bullying* aparecer, na maior parte dos casos em meio a outras violências escolares.”

Uma lacuna na formação de professores quanto a manejo das violências escolares e em particular do *bullying* foi identificada numa das últimas publicações que analisou currículos da formação docente inicial e o manejo do *bullying* na escola. Gonçalves e Andrade (2020), afirmam que as disciplinas ligadas a técnicas e métodos de ensino compõem parte significativa dos currículos, e que as questões comportamentais dos estudantes ficam na periferia das discussões.

Segundo Gonçalves e Andrade (2020, p. 245):

A superação do *bullying* ou de outras formas de violência partir de ações de que sejam direcionadas, intencionais e eficientes, promovidas na e pela escola, a partir de interações positivas entre grupos de estudantes e discentes: a formação de professores deverá se direcionar

também, para a aprendizagem de competências sociais que favoreçam a superação da violência escolar e a possibilidade de uma convivência na qual o respeito e a dignidade do outro seja um valor, assim como a implicação de professores na responsabilidade de intervir diante do problema – o que requer também seu engajamento moral.

E enfatizam:

Se torna urgente refletir sobre a formação de educadores, reconhecer ser o professor o principal agente cultural capaz de ressignificar a cultura escolar atual que não reconhece as habilidades relacionais como um objeto do conhecimento com o qual a escola precisa lidar. (Gonçalves e Andrade, 2020, p. 249)

Bem, se a comunidade acolhe docentes que não receberam recursos de manejo do *bulling* na sua formação inicial, a formação continuada, as semanas pedagógicas e outros projetos desenvolvidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais e pelas redes de ensino privadas podem desenvolver ações para a superação da dinâmica *bullying*. Entre as possíveis metas, podem ser desenvolvidos projetos para a convivência escolar saudável e a Educação em Direitos Humanos.

Direitos Humanos e Convivência

Foi publicado na Colômbia, com a organização de Magendzo, Gonzales, Ropert e Estévez (2014), uma obra que analisou os

sete programas internacionais que apresentaram resultados significativos para o combate ao Bullying. Nesse livro, a Educação em Direitos humanos é apontada como uma das estratégias de intervenção que apresentou bons resultados. Os projetos identificados e analisados foram os seguintes: 1) O programa pioneiro da Noruega, 2) Programa Educativo de Prevenção de Maus tratos entre Companheiros e Companheiras – SAVE; 3) Programa antibullying de Toronto; 4) Projeto Sheffiel no Reino Unido; 5) Programa *Bullie Busters*; 6) O modelo Psicossocial Integral e 7) Programa Colombiano Aulas em Paz.

Quando analisaram a educação em Direitos Humanos, Magendzo *et col.* (2014) relatam uma experiência realizada no Reino Unido pela UNICEF (2007), com mais de mil escolas, desenvolvendo a Educação em Direitos Humanos. Concluiriam que as intervenções reduziram considerável a incidência do *bullying* nas instituições e melhorou a relação dos estudantes com os professores, criando um ambiente mais calmo e que favorecia a aprendizagem. Mas, os mesmos autores lembram que em 2014 ainda eram escassos os estudos que abordavam o *bullying* associado aos direitos humanos e que, portanto, ainda não havia uma clara compreensão de como a perspectiva dos direitos humanos seria uma forma integral e social para prevenir e intervir no *bullying* no âmbito escolar.

A concepção de educação como direito, segundo Dias (2007), só ganha visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, que declara “[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (p. 444). Embora a educação tenha sido concebida como direito de todos e dever do Estado, ela só ganha *status* de efetividade na Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Segundo Carbonari (2015), “[...] o sentido fundamental da educação em direitos humanos está em promover processos multidimensionais e comuns que colaborem para que os seres humanos se façam sujeitos de direitos humanos”. O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e seu Plano de Ação, PNEDH (2003), propõe que a educação possibilite o desenvolvimento e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. De acordo com Benevides (2003, p. 309-310):

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a formação e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.

Esse também é o entendimento de Costa e Novais (2011) ao destacarem que a educação em direitos humanos consiste na criação e na socialização de uma cultura que “[...] contribua para fortalecer ou empoderar os grupos vulneráveis ou vítimas de violação de direitos humanos, ancorada no reconhecimento de

que todas as pessoas devem ser respeitadas em sua condição humana e de sujeitos de direitos”.

Recentemente, a mídia divulgou o deplorável comportamento de um prefeito que exigiu que os professores extirpassem as páginas dos livros didáticos que faziam referências às famílias homoparentais. Esse evento por si só demonstra a dificuldade em respeitar e fazer valer os direitos à dignidade de todos os humanos.

A educação em direitos humanos, de acordo com o PNDH-1, deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana.
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos.
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (Brasil, PNDH, 2006, p. 23).

O PNDH-3 é estruturado nos seguintes eixos: interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; universalização dos direitos em um contexto de desigualdade; Segurança Pública; acesso à Justiça e combate à violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; direito à memória e à verdade. Nesse programa, a diretriz 19 refere-se à formação docente, tanto inicial quanto continuada, em direitos humanos e estabelece “[...] o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras”. Costa e Novais (2011, p. 13) concluem que:

A grande contribuição do PNDH-3 para a formação continuada de professores é o fomento à criação de espaços e oportunidades para que eles possam refletir sobre sua prática educativa e, assim, tendo a vida cotidiana como referência contínua, garantir uma educação fundamentada na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos e na promoção da não violência.

Considerando as exigências legais para a formação em direitos humanos, pergunta-se como promover essa formação. Candau e Sacavino (2013, p. 63) propõem que estratégias metodológicas com esse objetivo de formação devem estar em coerência com uma visão contextualizada e histórico-crítica dos direitos humanos, para “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos na nossa sociedade”.

Na obra *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*, Candau *et al.* (2013), no capítulo 1 da segunda parte, propõem os direitos humanos como forma de prevenir e enfrentar o *bullying*, partindo do princípio de que a educação em direitos humanos é uma plataforma ética, ideológica e política “[...] a partir da qual pode ser articulada uma estratégia pedagógica de intervenção, prevenção e enfrentamento do *bullying*” (p. 112). Enfatizam que:

[...] o importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumimos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em

que se vivenciem os Direitos Humanos. Consideramos que essa vivência é fundamental para se construir ambientes em que as relações entre os diferentes sujeitos implicados sejam de conhecimento e valorização mútua e, assim, não sejam criadas condições compatíveis com comportamentos de *bullying* (Candau et al., 2013, p. 115).

Parece que uma modalidade pedagógica que estimule as aprendizagens dos direitos humanos, deve transversalizar o cotidiano das salas de aulas e em particular o aprendizado da convivência respeitosa, pacífica, harmoniosa e tolerante. A escola como espaço de aprendizagem, de desenvolvimento da cidadania, torna-se um contexto fértil para aprender a conviver. A convivência é uma aprendizagem: ensina-se e aprende-se a conviver. Por isso, é também responsabilidade da escola trabalhar essas relações que são produzidas no espaço escolar entre os diversos integrantes da comunidade educativa.

Muitos adultos relatam uma época de ouro, idealizada na memória, como sendo um período em que a escola era um terreno tranquilo, com marcas mnêmicas afetivas e ingênuas. Regra geral, esse discurso não contempla o autoritarismo vigente no ambiente escolar e nem mesmo a ditadura civil-militar que dominava o país, silenciava, oprimia e exilava cidadãos brasileiros. Tudo isso sem perder de vista quantos brasileiros tinham acesso e permaneciam na escola (Eyng; Amorim; D'Almeida; Pacievitich, 2015, p. 320-321).

Considerações Finais

Desde um aparato jurídico e normativo para o combate a superação da dinâmica *bullying*, sendo esses marcos internacionais

e até leis municipais, têm-se os avanços de políticas públicas e políticas da Educação para o enfrentamento das violências escolares e, em destaque, o *bullying*. Mas ainda é necessário aprofundar as discussões para o entendimento de currículos e a garantia dos direitos, para que se protejam as crianças e os adolescentes em suas singularidades, e que se acolham as suas distintas subjetividades.

Também a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, deve ver o aprimoramento dos recursos para que se instrumentalizem os docentes na prevenção e na intervenção na dinâmica *bullying*. Conclui-se que a Educação em Direitos Humanos – a aprendizagem de convivência e tolerância – indica caminhos a serem trilhados para a superação das violências escolares e da dinâmica *bullying*.

As violências escolares, seja na escola pública (onde é mais frequente e usual) ou nas escolas da rede privada (que raramente é denunciada), não podem ser apenas “casos de polícia”, atendido no âmbito do judiciário, mas é fundamental o entendimento dessas ocorrências em sua dimensão pedagógica e social. Repensar de forma crítica os currículos, valorizar as subjetividades, implementar práticas multiculturais, reconhecer desigualdades, conflitos e relações de poder; conhecer os direitos e se reconhecer como sujeito de direito, bem como refletir a vivência dos direitos humanos no cotidiano das escolas, são direções e alternativas acertadas e que promovem a convivência democrática.

Referências

- Amorim, C. (2012) *Bullying: Implicações no convívio de sala de aula e na prática pedagógica*. *Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 26-37). UNICAMP, Junqueira & Marin Editores.

- Amorim, C. A. A. (2017) *Leis antibullying: ir além de vigiar e punir* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná]. Escola de Educação e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.
- Amorim, C. & Eyng, A. M. (2014) Violência escolar, *bullying* e políticas públicas: Uma reflexão. In M. L. P. Almeida, L. W. E Boneti, & T. Pacievitch, (Orgs.), *O social e as políticas educacionais na contemporaneidade: das desigualdades à violência no espaço educacional*. Mercado de Letras.
- Avilés, J. (2003). Diferencias de atribucion causal em el bullying entre sus protagonistas. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4(2), 201-220.
- Beane, A.L. (2010). *Proteja seu filbo do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. Bestseller.
- Benevides, M. V. (2003) Educação em direitos humanos: de que se trata? In R. L. L. B. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 1-11). Editora da UNESP.
- Boneti, L. W. (2011) As políticas públicas educacionais frente ao *bullying* na escola. In M. L. Gisi, & R. T. Eins, (Orgs.), *Bullying nas escolas: Estratégias de intervenção e formação de professores*. Unijuí.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de <http://bd.camara.gov.br>.
- Brasil (1990). *Lei 8069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente* 1990. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara 2015.
- Brasil (1990b). Código de Proteção e Defesa do Consumidor (1990). *Código e defesa do consumidor e legislação correlata*. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas.
- Brasil (1996). MEC – Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira*. Recuperado em dezembro 10, 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2006). *Programa Nacional De Direitos Humanos* (PNDH). Secretaria especial dos direitos humanos da presidência da república. SEDH/PR.

- Burakowski, E. R. S. (2010). Bullying e proposta pedagógica curricular: Como articular o conhecimento e prevenção da violência no cotidiano escolar. In *O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense: produção didático pedagógica* (Vol. 2). Secretaria do Estado de Educação do Paraná.
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., & Pessôa, M. T. R. (2017). *Cyberbullying*: Motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. *Educação e Sociedade*, 8(141), 1.017-1.034.
- Candau, V. M. et al. (2013) Formação inicial de professores(as) e educação em direitos humanos. In V. M. Candau, et al. (Orgs.), *Educação em direitos humanos e formação de professores* (pp. 55-78). Cortez.
- Candau, V. M. F. & Sacavino, S. B. (2013) Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação, Porto Alegre – RS*, 36(1), 59-66.
- Carbonari, P. C. (2015) A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(Especial), 14-38.
- Carvalho, L. J., Moreira, D. B. & Teles, C. A. (2017). Políticas públicas de combate ao *bullying* no âmbito escolar: Estratégias de enfrentamento no Brasil, Estados Unidos, Finlândia, Espanha e Portugal. *Projeção, Direito e Sociedade*, 8(2), 34-45.
- Chiquito, R. S., & Eyng, A. M. (2008) Escrita curricular: Algumas considerações a partir das abordagens pós estruturalistas/pós críticas do currículo. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED*, 1-16.
- Chripino, A. & Santos, T. (2011). Política de ensino para prevenção da violência: Técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio Aval. Pol. Educ.*, 19(70,) 57-80.
- Costa, A. G. N. & Novaes, G. S. (2011). Educação em direitos humanos, formação de professores e educação popular. *Revista IDEA, Uberlândia – MG*, 3(1), 1-12.
- Costa, M. V. (2005). *O currículo nos limiares do contemporâneo* (4th ed.). DP&A.
- Cunha, J., Amaral, H. T., Yono, V. A., & Machado, N. S. (2018). *Apendendo a conviver*. NEABI-UFPR.

- Debarbieux, E. & Blaya, C. (Orgs.) (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. UNESCO.
- Dias, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In R. M. G Silveira, A. A. Dias, L. F. G. Ferreira, M. L. P. A. M. Feitosa, & M. N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 441-456). Editora Universitária.
- Diniz, M. H. (2016). “Bullying”: Responsabilidade civil por dano moral. *Revista Argumentum*, 17.
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Artes Médicas.
- Eying, A. M. (Org.) (2013). *Direitos humanos e violências nas escolas: Desafios e questões em diálogo*. CRV.
- Eyng, A. M. & Scherer, D. (2011). Currículo e culturas escolares e juvenis: Identidades híbridas? *Interações (Portugal)*, 7, 57-71.
- Eyng, A. M., Amorim, C. A. A., D’Almeida, M. L. P. K., & Pacievitch, T. (2015). Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas: Implicações na formação de professores. In R. T. Ens, L. E. Villas-Boas, M. A. Behrens (Orgs.), *Espaços educacionais: Das políticas docentes à profissionalização* (pp. 309-330). PUCPress.
- Ferreira, J. F., Nascimento, K. F., Amaral, W. R. Amorim, C. A. A., & Toni, P. M. (2012). Bullying na percepção dos professores. *Revista Intersaberes*, 7(14), 30-45.
- Frick, L. T. (2013). Legislação contra o bullying: Uma busca para resolver o problema. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades.
- Gonçalves, C. C. & Andrade, F. C. B. (2020) Currículos da formação docente inicial e o manejo do *bullying* na escola. *Espaço do Currículo*, 13(1), 241-252.
- Laubd, M. (2015, 3 julho). Os fins do Arco-iris. *Folha de São Paulo*. (Coluna de opinião)
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez.
- Lopes Neto, A. (2005). *Diga não para o bullying*. Abrapia.

- Macedo, R. S. (2017). *Currículo: Campo, conceito e pesquisa* (7.^a ed., Atual.). Vozes.
- Magendzo, A., Gonzales, P., Ropert, T., & Estévez, C. (2014). *Prevenir, atender y tratar el bullying: Siete casos practicos alrededor del mundo*. Editorial Magisterio.
- Mckernan, J. (2009). *Currículo e imaginação: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa ação*. Artmed.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uUma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação, 18*(1), 93-115.
- Moreira, A. F. B. (2007). *Currículo: questões atuais* (13a ed.). Papirus.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (2008). *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez.
- Neves, M. M. (2016). *Bullying escolar: De acordo com a lei Nacional de Combate ao bullying (13.185/2015) e outros aspectos jurídicos*. Juruá.
- Oliveira, L. C. & Maduro, P. A. (2018). Implementação de políticas públicas de enfrentamento do bullying. *Revista Opara – Ciências Contemporâneas Aplicadas, 8*(2), 189-203.
- Oliveira, F. F., & Votre, S. J. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Revista Movimento, 12*(2), 173-197.
- Olweus, D. (2006). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Emisphere.
- ONU – Organização das Nações unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Assembléia Geral da Onu. Nova Iorque.
- ONU – Organização das Nações Unidas. (1993). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: Referencias para análise*. Artes Médicas.
- Pedra, J. A. (2001). *Currículo, conhecimento e suas representações* (5.^a ed.). Papirus.

- Pereira, M. Z. C., Carvalho, M. E. P. C., & Porto, R. C. C. (2009). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Alinea.
- Pérez, R. M. (2018). La implementacion limitada y tardia de politicas publicas para combatir la violencia escolar em Mexico. *Sincronía: revista de filosofia y letras*, XXII(73), 430-446.
- Ramirez, F. C. (2009). *Las violencias em las aulas*. Pirâmide.
- Santos, M. M. S. (2012). Nos porões do currículo oculto: A prática do *bullying* no cotidiano escolar. *Anais do IV EPEP – Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, T. T. (2002). *Teorias do currículo: Uuma introdução crítica*. Porto.
- Silva, S. K. (2012). A relevância de políticas públicas no combate ao bullying na educação física. *Anais do VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Universidade Federal de Sergipe.
- Smith, P. K. (2002). Intimidação por colegas e maneiras de evita-la. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e Políticas Públicas* (pp. 45-67). UNESCO.
- UNICEF. (2007). *Rights respecting school award*. Recuperado em <https://www.unicef.org.uk/>
- Ventura, A., Vico, B. P., & Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: Contributos para um diagnóstico. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação*, 24(93), 990-1.012.
- Wachowicz. L. (2009). *Pedagogia mediadora*. Vozes.

CARACTERIZACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN GUADALAJARA: UN ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS POR SEXO

**CHARACTERIZATION OF BULLYING IN GUADALAJARA:
AN ANALYSIS OF DIFFERENCES BY SEX**

Mercedes Gabriela Orozco Solis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0648-8233>

Héctor Rubén Bravo Andrade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0498-8410>

Norma Alicia Ruvalcaba Romero

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9209-8751>

Edgardo Gutiérrez Rivas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5129-9573>

Resumen: El objetivo fue realizar una comparación por sexo de las características generales del acoso escolar en estudiantes de secundaria de Guadalajara, México. La muestra incluyó 2,026 participantes, quienes respondieron tres secciones del MDS3 School Climate Survey que abordan la frecuencia y características del acoso escolar. Se obtuvieron porcentajes chi-cuadrado y odds ratio. La media de edad fue 13.6 años (DE = 1.05), con 51% de participantes mujeres. Los varones mantuvieron un riesgo dos veces mayor de participar como victimarios (32.6%) y víctimas (21.6%). En ambos sexos, el tipo de agresión comúnmente recibida fueron los apodos, siendo el salón de clases el lugar donde más se presentaron. Con respecto a la respuesta de la víctima, los hombres tuvieron un riesgo tres veces mayor de responder haciendo *bullying* a la persona que los atacó inicialmente (11.4%), mientras las mujeres manifestaron haber ignorado la agresión. En la forma de responder de los observadores, para ambos sexos la respuesta más común fue tratar de hacer que el agresor dejara de generar el acoso. Concluimos que existen diferencias por sexo en la forma en que se experimenta y responde al acoso escolar, las cuales deben ser consideradas en futuras intervenciones.

Palabras clave: caracterización del acoso escolar, secundaria, diferencias de género, Guadalajara, México.

Abstract: This chapter presents a characterization of bullying based on an analysis of differences exhibited by sex. The aim of the study was to develop a comparison by sex of the general characteristics of bullying in middle school students from Guadalajara, Mexico. The sample included 2,026 participants, who answered three sections of the MDS3 School Climate Survey that addresses the frequency and characteristics of bullying. Percentages, chi-square and odds ratio were obtained. The mean age was 13.6 years (SD = 1.05), with 51% female participants. Males maintained a risk twice as high of parti-

icipation as perpetrators (32.6%) and victims (21.6%). For both sexes, the type of aggression more commonly received were nicknames, and the classroom was revealed as the place where the aggressions were more frequently presented. Regarding the victim's response, males had a three times greater risk of responding by bullying the person that bullied them initially (11.4%), while females manifested to have ignored the aggression. In the way the observers respond, for both sexes the most common response was to try to make the perpetrator to stop the harassment. The authors conclude that there are differences by sex in the way bullying is experienced and responded to, which should be considered in future interventions.

Keywords: characterization of bullying, middle school, gender differences, Guadalajara, Mexico.

El *bullying* o acoso escolar es definido por Olweus (1993) como una forma de maltrato, que ocurre cuando una persona es intimidada o victimizada mediante acciones negativas ejercidas por uno o más compañeros, las cuales se mantienen de manera repetida a través del tiempo. La acción negativa hace referencia a cuando alguien lastima, molesta o incomoda a otra persona, lo cual puede realizarse a través de distintas formas de agresión (García & Ascensio, 2015). Debido a las consecuencias que genera para los directamente involucrados en el fenómeno y para la comunidad educativa, el *bullying* se ha convertido en una problemática de trascendencia mundial (de Lara, 2018; Trevisol et al., 2019).

En la actualidad, el *bullying* es considerado un fenómeno multidimensional, en virtud de que en su generación y mantenimiento intervienen factores individuales, familiares, escolares y sociales (Castro, 2015; Navarro et al., 2015). A continuación, realizaremos una breve revisión de las investigaciones realizadas

en los últimos años sobre el tema del acoso escolar en el contexto mexicano.

El Bullying en México

En el contexto mexicano encontramos prevalencias distintas de *bullying* en las investigaciones científicas disponibles, algunas de las cuales incluso llegan a posicionar a México como uno de los países con mayor incidencia a nivel mundial (Castro, 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2017). Las prevalencias reportadas van desde el 19% hasta 64% de alumnos que mencionan haber sido víctimas de diversos tipos de agresión, durante algún punto de su trayectoria académica (Castro, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017; Ramos-Jiménez et al., 2017).

Con respecto al tipo de victimización, las conductas relacionadas con la agresión verbal son las más reportadas por los estudiantes de distintos niveles educativos, incluyendo acciones como los insultos, burlas o apodos (Castro, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017). En lo referente al lugar donde ocurre la victimización en los contextos escolares mexicanos, estudios como el de Pineda, Rivera-Fong, Téllez y Jiménez (2015) identifican el salón como el espacio donde más se reportan situaciones de *bullying* desde la perspectiva de los estudiantes.

Se considera que variables como el sexo favorecen una presentación distinta del fenómeno entre hombres y mujeres, la cual es influenciada por componentes sociales y culturales (Mira et al., 2017; Ramos-Jiménez et al., 2017; Zequinão et al., 2019). De manera general, en investigaciones realizadas en escuelas mexicanas se observa que el hombre tiende a involucrarse con mayor frecuencia como agresor (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017). En estudios cuali-

tativos se encuentra que la agresión aparece como una parte natural de la interacción entre pares y una forma de mantener estatus, siendo percibida como una característica de fortaleza y masculinidad, a la que aspiran incluso las mujeres (Gómez, 2013; Rodríguez-Machain et al., 2016). En el caso particular de los varones, se observa que las familias tienden a generar más mensajes aprobadores de la violencia y de la solución agresiva de conflictos (Murrieta et al., 2014). En cuanto a las formas de agresión, algunos estudios reportan que los varones reciben una mayor agresión física (Silva et al., 2013), aunque hay otros trabajos que no identifican diferencias en las formas de victimización, encontrando principalmente conductas como los insultos y las agresiones físicas en ambos sexos (Gómez, 2013; Rodríguez-Machain et al., 2016).

La respuesta de la víctima frente al *bullying* es un tema poco estudiado en México, sin embargo, a nivel internacional se reporta que, los estudiantes que han experimentado una victimización pueden llegar a reaccionar con comportamientos de agresión hacia otros compañeros en el contexto escolar o cibernético (Burk et al., 2011; Cuadrado et al., 2019). La forma en que la víctima responde al *bullying* influye en las consecuencias psicosociales que puede generar el acoso y en la posibilidad de que se desarrollen conductas que perpetúen la dinámica de agresión en el entorno escolar, al adquirir roles de víctima-agresor (Burk et al., 2011).

Los estudiantes que observan el acoso representan también actores trascendentales en la dinámica, considerando que la forma en que responden al *bullying* es fundamental para su prevención (Melo & Pereira, 2017; Polo et al., 2017). Autores como Acevedo y Cuellar (2020) identifican cuatro principales roles del observador: el espectador pasivo (no se involucra por miedo), el antisocial (se convierte en “ayudante” del agresor), el reforzado

(no participa en la agresión, pero la aprueba) y el asertivo (hace frente al agresor y actúa solidariamente con la víctima). En lo reportado por algunos autores, la respuesta asertiva, donde se busca ayudar a la víctima, es la más comúnmente reportada (Acevedo & Cuellar, 2020; Pineda et al., 2015). Sin embargo, investigaciones cualitativas encuentran que los estudiantes tienden a permanecer al margen de las situaciones de *bullying* que observan, debido principalmente al temor de convertirse en víctimas del acoso (Gómez, 2013; Rodríguez-Machain et al., 2016).

De modo que el *bullying* es un fenómeno relevante cuya solución es significativa para el bienestar de la comunidad educativa, siendo importante conocer las particularidades que mantiene en distintas culturas. Por lo tanto, el presente capítulo tiene como objetivo realizar una comparación por sexo de las características generales del acoso escolar en Guadalajara, México.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo constituida por 2,026 estudiantes de cuatro escuelas secundarias públicas localizadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Las escuelas fueron seleccionadas aleatoriamente, con el único criterio de inclusión de tener salón de cómputo con internet. La media de edad fue de 13.6 (DE = 1.05), encontrando que el 51% (1,033) de los participantes fueron mujeres. Con respecto al grado, el 36.3% (735) asistía al primer grado de secundaria, el 36.3% (736) al segundo y el 27.4% (555) al tercero.

Instrumento

Los participantes respondieron un apartado con datos socio-demográficos (edad, sexo y grado escolar) y se les presentó la siguiente definición de *bullying*:

Una persona recibe acoso escolar cuando él o ella está expuesto/a de forma reiterada y a lo largo de un tiempo determinado, a acciones negativas por parte de una o más personas. El acoso suele darse en situaciones donde hay una diferencia de poder o estatus. El acoso incluye acciones como amenazas, burlas, insultos, el ser ignorado, el ser sujeto de rumores, el mandar correos electrónicos y mensajes de texto hirientes y el excluir a alguien a propósito. (Waasdorp et al., 2019, p. 163)

A continuación, contestaron tres secciones que abordan la caracterización del fenómeno de *bullying*, a partir de preguntas retomadas de la versión larga del MDS3 School Climate Survey (Waasdorp et al., 2019; Shkula et al., 2019). Los ítems fueron traducidos al español y re-traducidos al inglés por un equipo binacional de expertos.

Participación en Situaciones de Bullying. Esta sección incluye tres preguntas, las primeras dos cuestionan acerca de la en que el estudiante ha participado como víctima (durante los últimos 30 días, ¿qué tan frecuentemente te han hecho *bullying*?) o agresor (en los últimos 30 días, ¿qué tan frecuentemente has hecho *bullying* a alguno de tus compañeros?). Las opciones de respuesta se presentan en una escala de cinco puntos (nunca, una vez al mes, 2-3 veces al mes, una vez a la semana y varias veces a la semana). Las investigaciones previas consideran que ser victimizado más de dos veces al mes implica una situación de *bullying* habitual (Solberg & Olweus, 2003). Por lo tanto, las

respuestas originales a estas dos preguntas fueron recodificadas, tomando las primeras opciones (nunca y una vez al mes) como *sin participación*, y el resto como *participación frecuente* (2-3 veces al mes, una vez a la semana y varias veces a la semana).

La tercera pregunta cuestiona acerca de la participación de los estudiantes como observadores (en los últimos 30 días, ¿has visto a alguien más recibir *bullying*?), con una opción de respuesta de sí o no.

Características de la Victimización. Esta sección fue contestada únicamente por los participantes que refirieron haber vivido alguna situación de victimización en los últimos 30 días. El apartado integra tres preguntas que abordan las formas de victimización (¿de qué manera(s) te han hecho *bullying* durante los últimos 30 días?), los lugares donde ocurrieron (en los últimos 30 días, ¿en qué lugares te han hecho *bullying*) y la manera en que se respondió (en las situaciones en las que te han hecho *bullying*, ¿de qué manera reaccionaste?). En las tres preguntas, los participantes podían marcar todas las opciones que aplicaran a su experiencia de victimización.

Respuesta al observar *bullying*. Esta variable fue analizada con una pregunta aplicada a todos los participantes, en la cual se exploran las formas en que los estudiantes han respondido cuando observan a alguien más recibir *bullying* (¿qué haces usualmente cuando ves que otro estudiante está recibiendo *bullying*?). Las opciones de respuesta incluyen un listado de reacciones conductuales frente a la situación de *bullying* observada, donde el participante podía marcar todas las opciones que considerara pertinentes.

Procedimiento y Consideraciones Éticas

De manera inicial, se recuperaron formatos de consentimiento informado de los padres o tutores de la totalidad de los estudiantes. Asimismo, previo al inicio de la sesión, estos últimos recibieron información sobre el objetivo de la investigación, estableciendo que su participación sería voluntaria y confidencial. Los participantes que aceptaron formar parte del estudio respondieron el cuestionario dentro del aula de cómputo y durante su horario regular de clases, a través de una plataforma electrónica.

Análisis de Datos

El análisis de datos fue realizado en el programa SPSS 25. Las variables sociodemográficas fueron analizadas utilizando estadísticos descriptivos. En los apartados relacionados con la caracterización del acoso escolar, se obtuvieron porcentajes de referencia, utilizando la prueba Chi-cuadrado para el análisis de las diferencias por sexo y el Odds Ratio para la estimación del riesgo con intervalos de confianza al 95%.

Resultados

Participación en Situaciones de Bullying

En los resultados encontramos diferencias significativas en la participación frecuente como víctimas, agresores u observadores, donde los hombres refirieron una participación más alta en situaciones de victimización y agresión, presentando una probabilidad dos veces mayor que las mujeres de involucrarse

en cualquiera de estos roles (Tabla 1). Asimismo, son los varones los que más mencionaron haber observado que otro alumno fue victimizado en la escuela.

Tabla 1 – Comparación por Sexo de la Participación en Situaciones de Bullying

Participación frecuente	Porcentaje referido		X ²	p	OR	IC 95%	
	Hom- bres	Muje- res				Inferior	Superior
Víctima	21.6	12	33.2	< .001	2.01	1.58	2.56
Agresor	32.6	18.1	56.64	< .001	2.19	1.78	2.69
Observador	55.2	46.1	16.79	< .001	1.44	1.21	1.71
OR= Odds Ratio, IC=Intervalo de Confianza							

Características de la Victimización

En el caso de los participantes que refirieron haber sido victimizados de manera frecuente en los últimos 30 días, el tipo más común de agresión recibida por ambos sexos fue la verbal, con conductas como decirles apodos, seguida de hacer bromas o burlas (Tabla 2). Observamos que, los varones mantuvieron dos veces más probabilidades de recibir este tipo de agresiones en la escuela en comparación con las mujeres. Asimismo, presentaron también el doble de riesgo de recibir agresiones físicas como los golpes.

Tabla 2 – Comparación por Sexo de las Formas de Victimización

Forma de victimización	Porcentaje referido		χ^2	p	OR	IC 95%	
	Hombres	Mujeres				Inferior	Superior
Agresión verbal							
Diciéndote apodos	22.8	11.8	42.66	.000	2.2	1.73	2.79
Amenazándote con pegarte o lastimarte	8.4	4	16.97	.000	2.2	1.5	3.24
Haciéndote bromas, molestandote, o burlándose de ti	15.4	10.4	11.54	.001	1.52	1.21	2.05
Haciendo comentarios o gestos sexuales	4.4	3.6	.951	.329	1.24	.799	1.95
Haciendo comentarios racistas	4.4	3.8	.554	.457	1.18	.761	1.83
Agresión física							
Empujándote o aventándote	10.5	6.2	12.18	.000	1.77	1.28	2.45
Pegándote, dándote cachetadas o pateándote	5.3	2.2	13.57	.000	2.47	1.5	4.07
Robándote tus cosas	6.4	4	6.31	.012	1.66	1.11	2.49
Agresión relacional							
Diciéndole a los demás rumores o mentiras acerca de ti	7.2	7	.025	.874	1.02	.732	1.44
Ignorándote o excluyéndote de actividades a propósito	2.8	3.2	.244	.622	.879	.527	1.46
Agresión en línea							
Mandando emails, mensajes electrónicos, mensajes de texto o poniendo algo malo acerca de ti en el internet (Facebook)	2.9	3.3	.231	.631	.884	.534	1.46
OR= Odds Ratio, IC=Intervalo de Confianza							

Con respecto a los lugares donde ocurrió la victimización, para ambos sexos el salón fue el espacio donde se reportaron este tipo de situaciones con más frecuencia, seguido de las canchas o locaciones usadas para hacer educación física (Tabla 3). Los varones mencionaron un mayor porcentaje de agresiones recibidas en estos espacios escolares, con un riesgo casi dos veces mayor en comparación con las mujeres.

Tabla 3 – Comparación por Sexo de Los Lugares Donde Ocurrió la Victimización

Lugares	Porcentaje referido		X ²	p	OR	IC 95%	
	Hombres	Mujeres				Inferior	Superior
En el baño	3.2	1.9	3.35	.065	1.68	.958	2.96
Canchas/Clases de Educación física	8.7	4.8	11.8	.001	1.86	1.3	2.67
Caminando hacia/de regreso de la escuela	5.2	3.1	5.82	.016	1.72	1.1	2.7
Después de actividades escolares	4	1.8	8.58	.003	2.24	1.28	3.89
Camión/Parada del camión	2	1.1	3.02	.082	1.91	.91	4
Pasillos/lockers	3.9	2.5	3.24	.072	1.58	.95	2.62
Casa	4	3	1.58	.209	1.35	.84	2.18
Cafetería/En el receso	5.7	2.7	11.56	.001	2.18	1.37	3.46
Vecindario	2.9	2	1.65	.198	1.45	.82	2.56
Salón/Clase	17	10.3	19.71	.001	1.79	1.38	2.32
Cerca de la escuela	3.3	2.3	1.85	.174	1.44	.84	2.46
En el internet	3.9	4.5	.482	.487	.85	.55	1.32
OR= Odds Ratio, IC=Intervalo de Confianza							

Como parte final de las características de la victimización, se analizó la forma en que los participantes respondieron a la agresión recibida (Tabla 4). En el caso de los hombres, la respuesta más frecuente fue hacerle *bullying* a la persona que

los agredió inicialmente, teniendo hasta tres veces mayor riesgo de responder de esta manera en comparación con las mujeres. En el grupo de mujeres, la respuesta más común fue ignorar la agresión, no observando diferencias significativas con los hombres. Resulta relevante observar que los varones presentaron un riesgo hasta tres veces mayor de responder a la victimización con conductas que implican agresiones físicas.

Tabla 4 – Comparación por Sexo de la Respuesta a la Victimización

Respuesta victimización	Porcentaje referido		X ²	p	OR	IC 95%	
	Hombres	Mujeres				Inferior	Superior
Le hiciste <i>bullying</i> a la persona que te agredió inicialmente	11.1	4	37.09	.000	3.01	2.08	4.36
Te involucraste en una discusión	8.1	5.9	3.61	.057	1.39	.989	1.97
Te involucraste en una pelea física	4.7	1.6	15.77	.000	2.96	1.69	5.2
Golpeaste, empujaste o pateaste a la persona que te agredió	9.7	4.6	19.33	.000	2.19	1.53	3.14
Realizaste <i>bullying</i> a alguien más	3.1	1.5	5.52	.019	2.04	1.11	3.76
Ignoraste la agresión/ Te fuiste del lugar	9.5	8.1	1.12	.289	1.18	.868	1.6
Se lo dijiste a un adulto en la escuela	3.3	3.8	.302	.583	.876	.546	1.4
Se lo dijiste a uno de tus padres	4	5.6	2.76	.096	.706	.467	1.06
Se lo dijiste a un amigo de tu escuela	4.8	5.1	.094	.759	.939	.629	1.4
OR= Odds Ratio, IC=Intervalo de Confianza							

Respuesta Del Observador

En cuanto a las respuestas frente al *bullying* de parte de los observadores encontramos que, para ambos sexos la respuesta más común fue intentar que los otros dejen de hacer *bullying*, sin diferencias estadísticamente significativas (Tabla 5). En los casos donde se encontraron diferencias significativas, observamos que los hombres presentaron un riesgo hasta dos veces mayor de ignorar o no hacer nada para detener la victimización observada. Por su parte, las mujeres tienen casi dos veces más posibilidades de buscar motivar a la víctima para que reporte la agresión o de dirigirse con un adulto para comentarle lo que está ocurriendo.

Tabla 5. Comparación por sexo de la respuesta del observador

Respuesta observador	Porcentaje referido		χ^2	p	OR	IC 95%	
	Hombres	Mujeres				Inferior	Superior
Observar la situación de <i>bullying</i> , pero no hacer nada para detenerlo	14.5	9.3	13.15	.000	1.65	1.25	2.17
Unirme a la situación de <i>bullying</i>	3.2	1.8	3.94	.047	1.77	1	3.15
No participar en la situación de <i>bullying</i>	22.9	25	1.24	.265	.89	.726	1.09
Tratar de hacer que los otros dejen de hacer el <i>bullying</i>	23.2	25.1	1	.315	.901	.735	1.1
Ignorar la situación de <i>bullying</i>	10	5.1	17.08	.000	2.04	1.44	2.89
Reírme de la situación de <i>bullying</i>	4.6	3.2	2.79	.095	1.47	.933	2.32
Consolar a la persona que ha recibido el <i>bullying</i>	10	14.1	8.25	.004	1.48	1.13	1.95

Motivar a la persona que ha recibido el <i>bullying</i> a que se lo diga a un maestro	16.7	24.6	19.09	.000	1.62	1.3	2.02
Decirle a un adulto al respecto de la situación de <i>bullying</i>	14.8	23.7	25.77	.000	1.78	1.42	2.24
OR= Odds Ratio, IC=Intervalo de Confianza							

Discusión

El presente capítulo tuvo como objetivo realizar una comparación por sexo de las características generales del acoso escolar en Guadalajara, México. Los resultados obtenidos demuestran que existen diferencias en la forma en que los hombres y las mujeres adolescentes de nuestro contexto experimentan el *bullying*, siendo un aporte importante para comprender mejor las particularidades que pueden derivar de aspectos sociales y culturales.

Con respecto a la participación como víctima o agresor en los últimos 30 días, encontramos que los hombres refirieron con mayor frecuencia haber participado en alguno de estos roles en comparación con las mujeres, manteniendo dos veces más riesgo de verse involucrados. En particular, los varones presentaron porcentajes mayores en la participación como agresores en comparación con los observados para la victimización. Estos resultados coinciden con otros estudios realizados en el contexto mexicano que reportan una mayor participación de los hombres en cualquiera de los roles activos de la dinámica de *bullying*, encontrando también mayores porcentajes en el rol de agresor (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017). Asimismo, se ajustan con lo reportado a nivel internacional, donde se observa una mayor participación como

agresores y víctimas en los varones (Mira et al., 2019). De acuerdo con otros trabajos, la elevada participación de los varones como agresores se relaciona con la existencia de una mayor tendencia a la agresión, a la búsqueda de reconocimiento de los pares y a la propia influencia del entorno social (Ramos-Jiménez et al., 2017; Vega-López & González-Pérez, 2016). Es importante continuar explorando el papel que variables contextuales y socioculturales pueden tener en la participación de los varones en este fenómeno. Asimismo, considerando que los hombres aparecen repetidamente como una población en mayor riesgo de involucrarse en situaciones de *bullying*, es necesario generar futuras intervenciones que promuevan la prevención del acoso desde una perspectiva de género.

En el caso de los participantes que refirieron haber sido victimizados frecuentemente, se exploraron las características del acoso en cuanto a la forma, lugar y respuesta de la víctima. Con respecto al tipo de agresión, encontramos una mayor prevalencia de agresiones de tipo verbal para ambos sexos, sobresaliendo conductas como el decir apodos, con un riesgo dos veces mayor para los hombres de recibir este tipo de agresiones. Lo anterior coincide con lo reportado en el trabajo de Ramos-Jiménez et al. (2017), donde se encontró que las burlas fueron el tipo de agresión más mencionado por víctimas y agresores adolescentes de una ciudad del norte de México. La violencia verbal representa uno de los tipos más comunes de agresión entre pares, llegando incluso a normalizarse dentro de la interacción cotidiana (Castro, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017). De tal manera, es necesario identificar variables individuales y socioculturales relacionadas con este tipo de conductas, de forma que sea posible promover estrategias enfocadas a la identificación de estos comportamientos como parte de la violencia escolar.

Referente al lugar donde ocurre la victimización, el salón fue reportado como el espacio donde más frecuentemente se presentan este tipo de conductas por ambos sexos, sin diferencias estadísticamente significativas. El resultado concuerda con lo mencionado por otros autores señalan que, desde la perspectiva de estudiantes de primaria y secundaria, el salón es el lugar donde ocurre la victimización con mayor frecuencia (Pineda et al., 2015). Este hallazgo llama la atención cuando consideramos que el aula debería ser el espacio donde el estudiante pasa más tiempo bajo supervisión de adultos. Sin embargo, como lo reportan estos mismos autores, el docente no suele identificar el salón como el lugar donde ocurre la victimización, probablemente debido a que no visualiza ciertos comportamientos como agresivos, disminuyendo las posibilidades de que intervenga (Pineda et al., 2015). Por lo tanto, sería importante realizar estudios comparativos entre la percepción de los estudiantes y maestros, buscando determinar las diferencias que existen en la experiencia del acoso escolar en nuestro contexto. Asimismo, sería necesario que futuras investigaciones analizaran cuáles son los factores que influyen dentro del aula en la percepción del docente sobre las conductas relacionadas con *bullying* y la forma en que interviene para prevenirlas o abordarlas.

Como apartado final de esta sección, se analizaron las diferencias en la manera en que responden las víctimas. En el caso de los hombres, la respuesta más común fue hacerle *bullying* a quien los agredió inicialmente, manteniendo tres veces más probabilidades de responder de esta manera. Por su parte, las mujeres manifestaron una mayor tendencia a ignorar la situación, no presentando diferencias estadísticamente significativas con los hombres. En relación con lo encontrado en los varones, trabajos cualitativos realizados en escuelas mexicanas han reportado que la agresión es concebida como un

modo de mantener estatus, defenderse, evitar ser victimizado y en algunos casos, de recuperar el reconocimiento perdido en la victimización (Gómez, 2013; Rodríguez-Machain et al., 2016). Por lo tanto, resulta esperado encontrar que el deseo de venganza y de recuperación de control aparezca reflejado en la respuesta reportada por las víctimas varones (Gómez, 2013). Sin embargo, debido a las limitaciones propias de los cuestionarios con formato de autoregistro, sería necesario llevar a cabo investigaciones que incluyan otros métodos de evaluación para determinar si estas respuestas realmente llegan a ser ejercidas.

Pasando al tema de los observadores, los varones reportaron con mayor frecuencia haber sido testigos de una situación de victimización hacia algún compañero, presentando diferencias estadísticamente significativas con las mujeres. Este resultado difiere de lo reportado por otros estudios que mencionan que la mujer tiene una mayor tendencia a identificar situaciones de acoso entre sus pares (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015; Ramos-Jiménez et al., 2017). Por lo tanto, sería importante explorar si factores como el alto porcentaje de agresores entre los varones, u otras variables del contexto, favorecen que los hombres sean los que más reportan ser testigos de este tipo de situaciones en nuestra investigación. Asimismo, considerando que es probable que haya diferencias en los criterios que usa el observador para identificar una situación como de acoso escolar, sería relevante analizar la influencia que aspectos socioculturales pudieran tener en la concepción del *bullying* en nuestro contexto.

La manera en que responde el observador al acoso escolar es una de las principales herramientas para prevenir y reducir este fenómeno dentro de las escuelas (Pereira et al., 2015; Polo et al., 2017). En este trabajo encontramos que, para ambos sexos la respuesta más común fue tratar de hacer que los otros dejen de

aplicar el *bullying* y no participar en el acoso, concordando con diversos estudios previos (Acevedo & Cuellar, 2020; Pineda et al., 2015). Con respecto a las diferencias por sexo, encontramos que las mujeres tuvieron casi dos veces más probabilidades de actuar motivando a la víctima a reportarle la situación a un maestro o de decírselo directamente a un adulto. Es probable que factores personales como la empatía puedan intervenir en estas diferencias, concordando con autores que reportan mayores niveles de estas competencias en las mujeres (Moreno et al., 2019; Silva et al., 2016). Sin embargo, es necesario profundizar en las variables individuales y socioculturales que pueden influir en la forma de responder al acoso observado desde una perspectiva de género.

De tal manera, podemos concluir que el acoso escolar es un fenómeno que mantiene importantes particularidades de acuerdo al sexo de los estudiantes, tanto en su prevalencia como en la manera en que se presenta. Entre las principales fortalezas de este trabajo se encuentra el tamaño de la muestra y el muestreo aleatorizado. No obstante, se reconocen las limitaciones propias del diseño descriptivo, por lo que se sugiere llevar a cabo estudios que incorporen otras variables psicosociales con diseños que permitan inferir causalidad. De cualquier modo, la presente investigación permitió obtener resultados que abren la puerta a nuevas temáticas que requieren de mayor exploración en nuestros entornos escolares. Asimismo, resalta la necesidad de promover la generación de estrategias de prevención que tomen en cuenta aspectos como el género, considerando las variables socioculturales que pueden moldear las características del *bullying* en nuestro contexto.

Referencias

- Acevedo, J., & Cuellar, C. (2020). El lado oculto del bullying: Los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania: International Journal of Social Work and Social Sciences*, 19(1), 9-27. <https://doi.org/10.5944/comunitania.19.1>
- Burk, L., Armstrong, J., Park, J., Zahn-Waxler, C., Klein, M., & Essex, M. (2011). Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 225-238. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9454-6>
- Castro, R. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *Altamira Revista Académica*, 3(11), 6-21. <https://doi.org/10.15418/ALTAMIRA1102>
- Cuadrado, I., Fernández, I., & Martín-Mora, G. (2019). ¿Pueden las víctimas de bullying convertirse en agresores del ciberespacio? Estudio en población adolescente. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 71-81. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.321>
- García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80247939002>
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300008&lng=es&tlng=es
- Hidalgo-Rasmussen, C., & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 767-779. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13215021214>
- Lara de, E. (2018). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2.379-2.389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>

- Melo, M. & Pereira, S. (2017). Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de bullying: Contributos para a sua avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 31(2), 1-14. <https://pdfs.semanticscholar.org/4c7d/3419222dd47227eec244fb1c68f3361c2365.pdf>
- Mira, A., Verdasca, J., Barco, B., Castaño, E., & Carroza, T. (2017). Bullying escolar em escolas de ensino básico e de ensino secundário do Alentejo (Portugal). *Revista Educação Temas e Problemas*, 17, 55-78. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23456/1/268-1038-1-SM.pdf>
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V., & Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22(3), 569-584. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916493>
- Moreno, C., Segatore, M., & Tabullo, A. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying: las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Oliveira, W., Silva, J., Sampaio, J. Pereira, B., & Silva, M. (2017). Bullying na adolescência: Um estudo com brasileiros e portugueses. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 41(3), 614-627. <https://doi.org/10.22278/2318-2660>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. PISA Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Blackwell Publishing.
- Pereira, B. O., Neto, W. B., Zequinão, M. A., & Silva, I. P. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: Implementação e avaliação de um programa de intervenção. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS)*.

- Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado* (pp. 535-544).
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- Pineda, A., Rivera-Fong, L., Téllez, M., & Jiménez, R. (2015). Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 121-145. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=802/80247939007>
- Polo, M. I., Mendo, S., Fajardo, F., & León, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp>
- Ramos-Jiménez, A., Hernández-Torres, R., Murguía-Romero, M., & Villalobos-Molina, R. (2017). Prevalence of bullying by gender and education, in a city with high violence and migration in Mexico. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41. 1-6. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2017.37>
- Rodríguez-Machain, A., Berenzon-Gorn, S., Juárez-García, F., & Valadez-Figueroa, I. (2016). "Así nos llevamos": Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México. *Acta universitaria*, 26(3), 77-86. <https://doi.org/10.15174/au.2016.955>
- Shukla, K. D., Waasdorp, T. E., Lindstrom-Johnson, S., Orozco, M. G., Nguyen, A. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Does school climate mean the same thing in the United States as in Mexico? A focus on measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0734282917731459>
- Silva, F., Dascanio, D., & Valle, T. (2016). O fenômeno bullying: Diferenças entre meninos e meninas. *Rev Reflex Ação*, 24(1), 26-46. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- Silva, M., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & de Oliveira W. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: An analysis of gender differences. *Int J Environ Res Public Health*, 10(12), 6.820-6.831. <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>

- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Trevisol, M., Pereira, B., & Mattana, P. (2019). Bullying na adolescência: Causas e comportamentos de alunos portugueses e brasileiros. *Revista de educação PUC-Campinas*, 24(1), 55-72. <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4238/2731>
- Vega-López, M. G., & González-Pérez, G. J. (2016). Bullying at secondary school. Factors that dissuade or reinforce the aggressive behavior of adolescents. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1.165-1.189. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401165&lng=es&tlng=en
- Waasdorp, T., Nguyen, A., Solis, M., & Bradshaw, C. (2019). Cross-national Differences in bullying dynamics: Comparing Latinx youths' experiences in Mexico and the USA. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 161-169. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00013-x>
- Zequinão, M., Medeiros, P., Lise, F., Trevisol, M. & Pereira, M. (2019). Associação entre bullying escolar e o país de origem: Um estudo transcultural. *Revista Brasileira de Educação*, 24(e240013). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240013>

O *BULLYING* NAS ESCOLAS À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

BULLYING IN SCHOOLS IN THE LIGHT OF URIE
BRONFENBRENNER'S BIOECOLOGICAL THEORY

Marielly Rodrigues Mandira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-3778>

Tania Stoltz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

Resumo: O objetivo deste capítulo é discutir o Bullying à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. O bullying é uma das múltiplas formas de manifestação da violência entre pares, cuja incidência ocorre especialmente no contexto escolar e pode ser caracterizado por atos intencionais com o objetivo de prejudicar o outro. Pode se manifestar a partir de ataques físicos, verbais, relacionais e virtuais direcionados de uma única pessoa ou um grupo de pessoas a

outra pessoa em situações que se repetem e apresentam fortemente o desequilíbrio de poder. A exposição à violência no contexto escolar e familiar, altos índices de rejeição por pares, o envolvimento em comportamentos antissociais e a percepção de clima escolar negativo são fatores de risco para o envolvimento de crianças e adolescentes em bullying. Porém, o clima escolar positivo e o apoio social dos pares no ambiente escolar e familiar representam um fator de proteção e redução deste comportamento. Portanto, o posicionamento familiar e escolar e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a prevenção de situações de violência e a construção de um ambiente saudável são fatores fundamentais para a redução da violência interpessoal manifestada por meio do bullying.

Palavras chave: bullying, Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, ambiente escolar e familiar, políticas públicas.

Abstract: The purpose of this chapter is to discuss bullying through the lens of Bronfenbrenner's Bioecological Theory. Bullying is one of the multiple manifestations of peer violence with incidents occurring especially in the school context. It can be characterized by repetitive, intentional acts over time with the objective of harming another one. It can be manifested from physical, verbal, relational and virtual attacks and can be directed from a single person or a group of people to another person in situations that are repeated and strongly present the imbalance of power. Exposure to violence in the school and family context, high rates of rejection by peers, involvement in antisocial behaviors and the perception of a negative school climate are risk factors for the involvement of children and adolescents in bullying. However, positive school climate and peers' social support in the school and family environment represent factors of protection and reduction of this behavior. Therefore, family and school positioning and development of public policies aimed to prevent situations of violence and to establish a healthy envi-

ronment are fundamental factors for the reduction of interpersonal violence manifested through bullying.

Keywords: bullying, Bronfenbrenner Bioecological Theory, school and family environment, public policy.

Há alguns anos o *Bullying* deixou de ser um assunto controverso e negligenciado pela sociedade e passou a ser reconhecido como um problema generalizado entre crianças e adolescentes em idade escolar, que traz prejuízos ao desenvolvimento e um impacto significativo na saúde física e mental dos estudantes, além de colaborar para o estabelecimento de um clima escolar negativo (Shin et al., 2011). Por essa razão, vem sendo objeto de estudo de pesquisadores de diversos países do mundo e, gradativamente, incluído em programas de políticas públicas que visam a garantir os direitos de crianças e adolescentes ao bem-estar físico, mental e social.

A Organização Mundial da Saúde categoriza o *Bullying* como uma forma de violência comunitária, que inclui violência juvenil, atos aleatórios de violência, estupro ou ataque sexual por estranhos, bem como a violência em grupos institucionais como escolas. E apesar de ser previsível e evitável, é claramente um fator de risco para problemas sociais e de saúde que podem durar por toda a vida (Peres & Cardia, 2014; Krug et al., 2002).

Apesar de não ser fatal, a violência interpessoal é mais comum que o homicídio e seus efeitos para a saúde vão além de ferimentos físicos e incluem incapacitação, depressão, problemas de saúde física e reprodutiva, tabagismo, comportamento sexual de alto risco e consumo abusivo de álcool e drogas – comportamentos que associam experiências de violência a doenças cardíacas, acidentes vasculares, câncer, HIV/aids e uma série de outras

doenças crônicas e infecciosas, assim como morte prematura (Peres & Cardia, 2014).

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é discutir a Violência Interpessoal manifestada por meio do *Bullying* no ambiente escolar à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011) de modo a conciliar o modelo ecológico com o modelo de saúde pública para discutir os fatores de risco e de proteção e para a compreensão, prevenção e intervenção a essa violência específica.

O *Bullying* é uma das múltiplas formas de manifestação da violência entre pares, com especial incidência no contexto escolar, e que trata-se de atos sistemáticos de violência física, vexame emocional ou exclusão social, além de uma incapacidade física ou psicológica por parte da vítima de fornecer uma resposta que restabeleça o equilíbrio de poder (Caetano et al., 2017).

O *Bullying* é um fenômeno presente em quase todas as escolas, elemento de uma síndrome geral de comportamentos antissociais com diferentes manifestações ao longo da vida, que pode ser caracterizado por atos intencionais que ocorrem com o objetivo de causar sofrimento ao outro, podendo ser direcionado de uma única pessoa ou de um grupo de pessoas a outra pessoa que não tenha condições de se defender, em situações que se repetem diversas vezes, apresentando assim um desequilíbrio de poder nas relações (Cunha, 2012; Piquero, 2013).

As diversas formas de manifestação do *Bullying* envolvem: ataques físicos (bater, chutar, empurrar), verbais (insultos, provocações, xingamentos), relacionais (levar o outro ao isolamento social), e virtuais, ou seja, o *Cyberbullying* (Peleg-Oren et al., 2012).

Ao buscarmos entender o fenômeno *Bullying* à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), primeiramente precisamos entender que para este

autor o Desenvolvimento é definido como um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos, que se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

Portanto, para ocorrer o Desenvolvimento, a Pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua, chamada de Processos Proximais que consistem em “processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as Pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato” (Bronfenbrenner, 2011, p. 46). Assim, entende-se que o Processo na teoria bioecológica do desenvolvimento humano refere-se às interações e à qualidade das interações entre a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

Processo

De acordo com Bronfenbrenner (2011), a experiência é um elemento crítico da definição do modelo ecológico, que indica que as características cientificamente relevantes de qualquer contexto incluem as condições objetivas, mas também o modo como são subjetivamente experienciadas pelas pessoas no curso de seu desenvolvimento.

Vemos, por exemplo, que a qualidade da interação entre os pares pode ser tanto um fator de proteção quanto um fator de risco para a vitimização (Korenis, & Billick, 2014). Dessa maneira, considerações sobre a dinâmica de poder nas relações entre pares são cruciais para a compreensão da natureza e o impacto do comportamento de *Bullying* e Vitimização.

Mesmo que o *Bullying* ocorra apenas ocasionalmente, ele é associado com problemas de adaptação na infância e adolescência e seus comportamentos têm emergido como um fator importante que influenciam o ajuste de agressores e vítimas e também o ambiente de aprendizagem de todos os alunos (Gower, & Borowsky, 2013).

Além disso, apesar de a preferência social estar negativamente relacionada ao *Bullying* a nível individual, ou seja, mais comportamentos de intimidação indicariam uma menor preferência social, ela não está relacionada ao *Bullying* no nível do grupo. Pelo contrário, quando se refere ao grupo, adolescentes são influenciados por seus pares e são mais suscetíveis a aumentar ou diminuir o *Bullying* conforme a preferência social dos pares. (Pronk et al., 2014).

Dado que comportamentos de *Bullying* são considerados com base no desequilíbrio de poder, é possível que este desequilíbrio seja representado pela menor capacidade de controlar a resposta emocional ou cognitiva das relações interpessoais agressivas entre pares, ou seja, as vítimas não conseguem se posicionar diante da agressão, pois os seus pares apoiam os comportamentos agressivos do colega que iniciou o *Bullying* (Hilliard et al., 2014; Lomas et al., 2012; Ziv et al., 2013).

O *Bullying* é descrito por Guerra et al. (2011) como parte de um *continuum*¹ que se inicia com provocação, se transforma em tirar sarro de alguém, e prossegue até chegar a um comportamento mais grave, de modo que os envolvidos encontram dificuldade em distinguir a linha tênue entre provocações lúdicas e inofensivas que poderiam ser engraçadas e o *Bullying* mais grave e prejudicial.

Em contrapartida, a experiência de vitimização pode dificultar a participação dos alunos, mesmo quando eles apresentam boas

¹ Sequência, sucessão, continuidade.

percepções acadêmicas e são considerados academicamente competentes pelos professores. O risco para essas vítimas é que elas se tornem menos engajadas em sala de aula, a fim de evitar constrangimentos, potencialmente colocando em risco o sucesso acadêmico e o sucesso a longo prazo (Dawes et al., 2017).

Especificamente, a vitimização relacional é um contribuinte mais robusto para os sintomas de ansiedade do que a vitimização física, e pode ser particularmente importante para identificar e tentar prevenir e tratar sintomas de ansiedade e depressão entre crianças em idade escolar, já que estes sintomas são resultados de relacionamentos prejudicados e apoio social reduzido entre jovens vitimizados (Fite et al., 2019).

Todavia, a interação com amigos e o apoio social são um fator protetor contra o *Bullying*, de modo que os alunos com níveis altos a moderados de apoio social da família e dos amigos têm menor probabilidade de ter sintomas depressivos e há evidência de que um alto nível de apoio de amigos seja capaz de proteger adolescentes vitimizados contra o baixo rendimento acadêmico (Rothon et al., 2011; Strøm et al., 2014).

Por suas características como fonte de apoio e segurança, a interação com pares traz experiências sociais relevantes para crianças e adolescentes, e, embora tais interações possam ser observadas mais facilmente no nível individual, é preciso realizar análises que considerem aspectos do contexto em que ocorrem, para haver uma melhor compreensão (Cunha, 2012).

Portanto, além de examinar essas experiências, também é crucial fazer considerações sobre a dinâmica de poder nas relações entre pares para compreensão da natureza e do impacto do *Bullying* e da Vitimização entre pares, como também as características das pessoas afetadas por tais situações (Hilliard et al., 2014).

Pessoa

Os jovens envolvidos em *Bullying* podem ser caracterizados como Vítimas, Agressores ou Vítimas-agressoras, e essa diferença de papéis desempenhados ocorre, dentre outros motivos, devido à diferença das características individuais de cada pessoa.

Conforme Siyahhan et al. (2012), Agressor puro é uma pessoa que intimida/agride os outros, mas nunca é vitimizada; Vítima pura é uma pessoa que é vítima dos outros, mas nunca intimida/agride; e Vítima-agressora é uma pessoa que tanto é vitimizada quanto concomitantemente ou alternadamente agride outras pessoas.

O Agressor típico é aquele que apresenta um comportamento significativo de externalização (comportamentos infratores), sintomas de internalização (ansiedade, depressão e ideação suicida), tem tanto competência social quanto desafios acadêmicos, possui atitudes e crenças negativas autorrelacionadas e em relação aos outros, apresenta dificuldades para resolver problemas com os outros (Cook et al., 2010).

O Agressor vem de um ambiente familiar caracterizado por conflitos e pobre em acompanhamento parental, e é provável que perceba um clima escolar negativo, tenha sentimentos negativos em relação à escola e geralmente não apresenta bom desempenho acadêmico, além de ser influenciado negativamente por seus pares e pelos fatores da comunidade (Cook et al., 2010; Haraldstad et al., 2019; Kozasa et al., 2017).

Jovens agressores apresentam padrões mais consistentes de processamento negativo, ou seja, ao esperar que seus pares sejam hostis e agressivos, eles selecionam metas e respostas agressivas, afirmando seu desejo de retaliar (Ziv et al., 2013).

Também possuem níveis mais baixos de caráter moral, cívico, desempenho e benevolência à atitude pró-social, demonstrando

falta de tolerância, otimismo, confiança, apoio, conforto, paz e respeito. Jovens agressores são menos prováveis em denunciar o *Bullying*, comportar-se e tratar bem aos outros, persistir em uma tarefa e pensar em contribuir para sua comunidade (Hilliard et al., 2014; Moore, & Woodcok, 2017; Ziv et al., 2013).

Os Agressores fazem uso menos frequente de razões morais para justificar seus atos ou julgar o *Bullying*, porque eles entendem que seus atos não precisam ser justificados. Além disso, eles repetem as transgressões convencionais vistas como mais leves, como esconder um objeto ou tirar sarro de seu colega, e que conseqüentemente são mais aceitas pela sociedade, em uma frequência maior do que fazem as vítimas ou seus colegas não envolvidos. Esta tendência mais fraca de julgar o *Bullying* como errado pode explicar porque eles são mais propensos a perpetrar esses comportamentos, assim, aqueles que apresentam desengajamento moral mais elevado são mais propensos a serem agressores e intimidar outras pessoas (Thornberg et al., 2019).

A prática de *Bullying* media completamente o vínculo entre baixo autocontrole e vitimização por *Bullying* e é mais significativa do que as características individuais em relação à possibilidade de vitimização por *Bullying* (Cho, 2019; Lomas et al., 2012). Isso demonstra que um agressor tem maior possibilidade de vir a ser vítima de *Bullying*, tornando-se assim uma Vítima-agressora, especialmente se ele apresentar baixo autocontrole.

A Vítima típica é muitas vezes caracterizada como tímida, sensível, ansiosa, insegura, acredita-se que tem baixa autoestima e carece de habilidades sociais adequadas. É susceptível de demonstrar sintomas internalizantes (ansiedade, depressão), envolver-se em comportamentos externalizantes (comportamentos infratores), além de possuir crenças negativas autorrelacionadas e dificuldade de experiência na resolução de problemas sociais; geralmente vem de comunidade, família e ambientes escolares

negativos e é visivelmente rejeitada e isolada (Cook et al., 2010; Ziv et al., 2013).

As Vítimas não se sentem seguras e também não sentem que podem pedir apoio a outras pessoas, sofrendo com a rejeição dos pares, o isolamento social e o ostracismo². Isso resulta em sintomas elevados de depressão e ansiedade, um menor *status* de qualidade de vida, já que elas são geralmente menos felizes, têm uma percepção menos positiva de si mesmas, são menos positivas em relação à escola e menos satisfeitas com os recursos financeiros de sua família (Fite et al., 2019; Haraldstad et al., 2019).

A inclinação a ser Vítima dos outros está relacionada com as Competências de Inteligência Emocional, as quais adolescentes, que têm tais habilidades mais desenvolvidas, são menos propensos de se tornarem alvos de comportamento de *Bullying* (Lomas et al., 2012). Os estudantes com menos autocontrole correm um risco maior de sofrer *Bullying*, pois podem agir impulsivamente e se envolver em comportamentos de risco, o que pode causar a estigmatização dos grupos de pares convencionais, levando-os a serem socialmente excluídos e intimidados por seus colegas (Cho, 2019).

As vítimas são muitas vezes colocadas em uma posição difícil em que são incapazes de defender-se ou encontrar soluções para as situações dado o desequilíbrio de poder, pois elas têm a tendência de evitar interação e situações sociais difíceis e esperam que os outros sejam hostis e agressivos e que resolvam as situações ou que as desprezem (Hilliard et al., 2014; Ziv et al., 2013). Elas percebem que as Testemunhas presentes quando o *Bullying* ocorre são pouco eficazes para desencorajá-lo, que

² Forma de punição que leva ao afastamento de um indivíduo do meio social ou da participação em atividades que antes eram habituais.

tendem a não intervir e ainda encorajam o comportamento agressivo de seus pares (Rigby, 2017).

A Vítima-agressora típica é aquela que tem comportamentos externalizantes (delinquência e agressão), comorbidade e escores significativamente mais altos de sintomas internalizantes (ansiedade e depressão), com risco aumentado para ideação suicida e suicídio. Verifica-se que apresenta níveis mais baixos de caráter moral e cívico, detém atitudes significativamente negativas e crenças negativas sobre si mesmo e sobre os outros, apresenta baixa competência social e baixa competência adequadas de resolução de problemas sociais. A Vítima-Agressora também tem baixo desempenho acadêmico; ela não somente é rejeitada e isolada pelos colegas, mas também é influenciada negativamente pelos pares com quem interage (Cook et al., 2010; Hilliard et al., 2014; Kozasa et al., 2017).

Assim como os agressores, as Vítimas-agressoras apresentam padrões mais consistentes de processamento negativo, esperam que outros sejam hostis e agressivos e escolhem respostas agressivas que afirmam seu desejo de retaliar (Ziv et al., 2013). O comportamento agressivo pode provocar retaliação de colegas, promovendo a vitimização. Como esse comportamento é concorrente, é possível que ter sido vitimizado leve as vítimas-agressoras a se envolverem em mais agressões (Sugimura et al., 2017).

Observa-se que cada uma das percepções negativas da escola está significativamente relacionada com todos os três grupos envolvidos em *Bullying* (Agressor, Vítima e Vítima-agressora). Desse modo, quanto maior o número de percepções negativas, maior a chance de estar envolvido em *Bullying* e quanto mais a pessoa está envolvida em *Bullying*, maiores serão suas percepções negativas da experiência escolar (Harel-Fish et al., 2011).

Os alunos que não estão diretamente envolvidos no *Bullying* (como agressor ou vítima), mas que presenciam a violência

(Testemunhas) podem tomar três atitudes diferentes perante a agressão: 1) ficar de fora (e não se envolver); 2) tomar partido pelo agressor; ou, 3) defender a vítima (Nickerson, 2014). É preciso entender que mesmo que a pessoa não esteja diretamente envolvida em *Bullying*, mas seja apenas uma Testemunha, o modo como ela vai se posicionar pode ser um determinante para o aumento ou para a diminuição da situação de *Bullying* no ambiente escolar.

Contexto

O comportamento de crianças e adolescentes não é apenas guiado por suas atitudes individuais, mas podem ser substancialmente afetados pelo Contexto Social no qual estão inseridos (Pronk et al., 2014) como, por exemplo, a sala de aula e o grupo da rede social. Na teoria bioecológica, o Contexto é visto como um conjunto de estruturas encaixadas e interconectadas, cujas conexões com as pessoas são formuladas em termos de sentimentos interpessoais (Bronfenbrenner, 1996, 2011).

O primeiro nível do Contexto é o Microsistema, o qual contém a mais central das estruturas e trata-se de um complexo de inter-relações entre outras pessoas presentes, a natureza dessas ligações e a sua influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). Dessa maneira, os comportamentos de *Bullying* são influenciados pelos comportamentos de colegas e adultos significativos em suas vidas (Hinduja, & Patchin, 2013).

As características da sala de aula podem influenciar o nível inicial do *Bullying*, de modo que a percepção de tratamento injusto por parte dos professores pode levar os estudantes a entender que comportamentos desrespeitosos na escola são permitidos,

e assim eles podem adotar comportamentos semelhantes junto a seus colegas (Lenzi, 2014).

O tamanho da sala de aula está negativamente associado tanto com o *Bullying* quanto à Hierarquia, a qual leva ao desequilíbrio de poder e facilita o aparecimento subsequente de *Bullying*, já que a influência dos agressores no comportamento de todo grupo de pares pode ser mais forte em salas de aulas menores (Garandea et al., 2014).

Também é possível observar a influência do Contexto de sala de aula em termos de atitudes antibullying quando adolescentes que mantêm atitudes permissivas em relação ao *Bullying* estão mais propensos a serem vitimizados (Hinduja, & Patchin, 2013; Pronk et al., 2014).

As crianças isoladas correm maior risco de serem vitimizadas nas salas de aula onde o isolamento é sancionado pelo grupo de pares. Todavia, o *bullying* pode cessar por causa do apoio social dos pares na escola e é comprovado que o apoio social de amigos é um fator protetor para o baixo desempenho acadêmico de adolescentes vitimizados (Frisén et al., 2012; Guimond et al., 2018; Rothon et al., 2011).

O *Bullying* está associado com o clima escolar negativo para ambos os sexos durante os anos do ensino fundamental, médio e superior, e também funciona como contribuidor de vitimização. Já o clima escolar positivo, diminui os índices de *Bullying* e vitimização entre pares (Guerra et al., 2011).

Nas salas de aula onde os professores estabelecem um clima inclusivo, ou seja, onde as semelhanças entre os pares são destacadas em vez das diferenças, as normas sobre o isolamento social e agressão podem ser menos salientes, e os pares têm menor probabilidade de sancionar certos comportamentos nesses ambientes, podendo influenciar positivamente aqueles que usam seu *status* para defender seus pares (Guimond et al., 2018).

As expectativas consistentes dos professores sobre a responsabilidade social das crianças (investimento pessoal no bem-estar, regras para o bem comum e confiança na orientação e a ajuda de adultos) podem diminuir a agressão e a vitimização, reconhecendo, treinando e apoiando a generosidade das crianças, a cooperação em sala de aula e a ajuda a comportamentos (Leadbeater et al., 2016).

A interação entre dois contextos diferentes, como a relação entre a ocorrência do *Bullying* Tradicional e os ambientes que influenciam esses fenômenos, remete ao Mesossistema. Trata-se do próximo nível do contexto ecológico, o qual contém a relação entre os microsistemas nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente e no qual ocorre a transição ecológica de um Contexto para outro Contexto novo e diferente (Bronfenbrenner, 2011, 1996).

Os relatos de D'Antona et al. (2010) apontam que o *Bullying* pode impactar a capacidade da criança se concentrar na escola, o seu envolvimento em atividades extracurriculares, a sua autoestima e até mesmo o seu desejo de permanecer na escola.

Meninas e meninos que foram intimidados são mais propensos a se sentirem inseguros no ambiente escolar em comparação com outros estudantes que não foram vitimizados, e também são mais propensos a perder aula devido ao sentimento de insegurança, e isso representa um fator de risco para evasão escolar (Steiner, & Rasberry, 2015).

A escola é vista como um cenário essencial para a prevenção ao *Bullying*, por meio da promoção de habilidades sociais, da intervenção e do apoio social (Haraldstad et al., 2019). Aqueles que a escola ou os pais levam a sério o *Bullying* e acreditam que seu comportamento seria punido por seus pais ou adultos na escola, estão menos predispostos a terem se envolvido ou a se envolver futuramente nesses comportamentos (Hinduja, & Patchin, 2013).

A exposição à violência familiar pode ser fator de risco para agressão, mas um nível moderado de apoio familiar é um fator de proteção contra o baixo rendimento acadêmico de adolescentes vitimizados (Rothon et al., 2011). Este fato é embasado por Strøm et al. (2014), que afirmam que o apoio da família e dos relacionamentos positivos entre colegas de sala de aula servem como fator de proteção para todos os grupos de exposição ao *Bullying*.

Os alunos que relatam nunca conversar com professores e pais sobre vitimização apresentam um nível mais elevado de desespero do que outros estudantes (Siyahhan et al., 2012). Contudo, o apoio dos pais é mencionado como uma razão para o *Bullying* ter terminado, principalmente entre aqueles que são assediados com maior frequência (Frisén et al., 2012).

O Contexto no qual a pessoa em desenvolvimento não está presente como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos importantes que influenciam o ambiente e pode envolver 'outros significantes' em sua vida, é denominado como Exossistema (Bronfenbrenner, 2011; 1996).

Muitos professores argumentam que o *Cyberbullying* não é um problema da escola, pois ocorre fora de suas bases. No entanto, o envolvimento nas formas tradicionais de *bullying* e vitimização é um fator de risco que está associado com o envolvimento em *cyberbullying* e cybervitimização (Cappadocia et al., 2013; Fletcher et al, 2014).

Ademais, os estudos de Athanasiades et al. (2016) forneceram evidências de que a vitimização e o *bullying* são transferidos da escola e da vida real para o ambiente virtual. Esta constatação aponta para a necessidade de pais, professores, escolas e formuladores de políticas enfatizarem a importância da prevenção ao *Bullying* e da intervenção precoce a partir do início do ano letivo, mesmo entre estudantes mais novos.

O estudo de Veiga Simão et al. (2017) também revelou que apesar dos adolescentes vítimas de *Cyberbullying* relatarem menos aos professores sobre sua situação do que aos seus pais e amigos, esse relato era um importante indicativo das percepções que tais adolescentes tinham da escola e do clima escolar. Além disso, os professores serviam como fonte de apoio principalmente para os alunos que eram mais vitimizados.

O Macrossistema, o anel que fica na periferia do ambiente ecológico, é definido pelos padrões globais de ideologia, organização e estabilidade das instituições sociais comuns em uma determinada cultura ou subcultura, e o sistema de crenças e estilo de vida associados. Desta maneira, ele engloba os demais contextos de uma determinada sociedade ou segmento (Bronfenbrenner, 2011).

Apesar do Macrossistema ser o anel externo e o Contexto mais distante, ele também exerce influência direta sobre a pessoa em desenvolvimento. Neste Contexto encontram-se a formulação de leis e políticas públicas que podem servir de fator de proteção, dentre as quais destacamos no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), a Lei que estabelece o Sistema Único de Saúde (Lei 8080/1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8042/1993), e recentemente, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (Lei 13.185/2015), ou a iniciativa de âmbito nacional em Portugal denominada Projetos de Educação para a Saúde e o Projeto Internet Segura (o nó português da Sensibilização para a Segurança da Internet da rede Insafe da União Europeia) (Matos et al., 2016).

As pesquisas realizadas sobre o assunto também são essenciais para fornecer dados científicos que vão ajudar a entender melhor o fenômeno e embasar a elaboração de programas de prevenção e intervenção aos comportamentos de *Bullying*, principalmente pesquisas longitudinais e experimentais.

Tempo

O delineamento do Cronossistema permite identificar o impacto de eventos e experiências que implicam no desenvolvimento subsequente, ou seja, mudanças que ocorreram ao longo do tempo, mas que implicam em um grau de estabilidade no produto emergente da mudança, uma continuidade funcional no ciclo de vida, no tempo histórico ou em função da experiência (Bronfenbrenner, 2011).

Quando falamos de *Bullying*, apesar dos eventos recentes muitas vezes serem mais importantes que os distantes, as consequências para a saúde podem se agravar com o tempo e permanecer mesmo após o término do *Bullying*. Assim, seus efeitos negativos, que incluem baixa qualidade de vida relacionada à saúde física e mental, sintomas de depressão e baixa autoestima, não estão limitados à duração da vitimização (Bogart et al., 2014; Hellfeldt et al., 2016).

Com base em suas experiências passadas, as crianças vitimizadas tendem a manter os regimes sociais de pares como hostis, e estas ações podem afetar suas respostas a novas situações sociais (Ziv et al., 2013). Por outro lado, é possível que, após experimentar uma “cultura de *Bullying*” no Ensino Fundamental II, os alunos do Ensino Médio sejam menos sensíveis aos impactos negativos da vitimização por *Bullying*, e também sejam mais capazes de lidar com isso por causa de seu amadurecimento e independência (Yang et al., 2018).

O *Bullying* é duas vezes mais comum na infância do que na adolescência e diminui com a idade. No entanto, aqueles com níveis elevados de apoio social de seus amigos eram menos propensos a serem intimidados (Heikkilä et al., 2013; Rothon et al., 2011). Ele também é moderadamente estável ao longo do tempo, de modo que os alunos que sofreram vitimização

no meio do ano, por exemplo, provavelmente continuarão a sofrer até o final do ano (Garandeanu et al., 2014; Heikkila et al., 2013).

O comportamento atual de uma pessoa é influenciado por suas percepções temporais do futuro, com base em considerações de experiências passadas (Mizuta et al., 2015). Alunos que sofreram *Bullying* durante os 12 meses anteriores, percebem o ambiente em que o *Bullying* poderia ocorrer mais negativamente do que os outros (Rigby, 2017). A agressão prevê o desengajamento moral e tem um impacto negativo no envolvimento emocional dos alunos, enquanto a vitimização entre pares está relacionada ao desempenho acadêmico, e está associada às perspectivas temporais de esperança, autorrealização e aceitação do passado (Thronberg et al., 2019).

Conclusão

É inegável que o *bullying* é um fenômeno que faz parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes e é necessário que os profissionais ligados à área de educação, os formuladores de políticas públicas e até mesmo pais e estudantes saibam quais são os fatores de risco e de proteção para ocorrência desses comportamentos.

A Organização Mundial da Saúde por meio do Relatório Mundial da Saúde (2014) identificou que programas de prevenção ao *Bullying* podem envolver diversos aspectos, dentre os quais abordagens que integram a escola como um todo, como o desenvolvimento de uma política contra *Bullying*. Seu relatório também apontou como forma de prevenção eficaz contra esse tipo de violência o ensino de habilidade de escuta ativa e resolução de problemas (conflitos), medidas para lidar com a

raiva, treinamento de habilidades sociais e de assertividade para crianças envolvidas em *Bullying*.

Para tanto, é necessário saber como funcionam as dinâmicas das relações sociais, conhecer as pessoas que podem estar envolvidas e os papéis que elas desempenham, identificar as características do contexto no qual estão inseridas e outros contextos que a influenciam diretamente, e entender a influência do tempo histórico e expandido. Com isso, será possível realizar a formulação de novas políticas públicas que proporcionem às crianças e adolescentes um ambiente escolar seguro e saudável para o desenvolvimento.

Referências

- Athanasiaides, C., Baldry, A. C., Kamariotis, T., Kostouli, M., & Psalti, A. (2016). The “net” of the internet: Risk factors for cyberbullying among secondary-school students in Greece. *Eur J Crim Policy Res*, 22(2), 301-317. <https://doi.org/10.1007/s10610-016-9303-4>
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L., Schink, E. T., & Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, 133(3), 440-447. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3510>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artes Médicas.
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., & Pessôa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: Motivos da agressão na perspectiva de jovens Portugueses. *Educ. Soc.*, 38(141), 1.017-1.034. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017139852>

- Cho, S. (2019). Bullying victimization-perpetration link during Early adolescence in South Korea: Applying the individual trait approach and opportunity perspective. *Journal of School Violence, 18*(2), 285-299. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1483246>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador do docente na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico* [Tese Doutorado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná].
- D'Antona, R., Kevorkian, M., & Russom, A. (2010). Sexting, texting, cyberbullying and keeping youth safe online. *Journal of Social Sciences, 6*(4), 523-528. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.523.528>
- Dawes, M., Chen, C.-C., Farmer, T. W., & Hamm, J. V. (2017). Self – and peer-identified victims in late childhood: Differences in perceptions of the school ecology. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 2.273-2.288. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0688-2>
- Fite, P. J., Poquiz, J., Díaz, K. I., Williford, A., & Tampke, E. C. (2019). Links between peer victimization, perceived school safety, and internalizing symptoms in middle childhood. *School Psychology Review, 48*(4), 309-319. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0092.V48-4>
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*(4), 981-990. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0165025416667492>
- Guerra, N. G., Williams, K., & McCoy, S. S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A Mixed methods

- study. *Child Development*, 82(1), 295-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Guimond, F.-A., Brendgen, M., Correia, S., Turgeon, L., & Vitaro, F. (2018). The moderating role of peer norms in the associations of social withdrawal and aggression with peer victimization. *Developmental Psychology*, 54(8), 1519-1527. <https://doi.org/1037/dev0000539>
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K.-A., & Helseth, S. (2019). Associations between self-efficacy, bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(757), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2016). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish school children. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Beyond the deficit model: Bullying and trajectories of character virtues in adolescence. *J Youth Adolescence*, 43(6), 991-1003. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0094-y>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *J Youth Adolescence*, 42(5), 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Korenis, P., & Billick, S. B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *Psychiatric Quarterly*, 85(1), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9277-z>
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S. (2017). Relationship between the experience of being a bully/victim and mental health in preadolescence and adolescence: A cross-sectional study. *Gen Psychiatry*, 16(37), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12991-017-0160-4>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. World Health Organization.
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer

- victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365-376. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12092>
- Lenzi, M., Vieno, A., Gini, G., Pozzoli, T., Pastore, M., Santinello, M., & Elgar, F. (2014). Perceived teacher unfairness, instrumental goals, and bullying behavior in early adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 1834-1849. <https://doi.org/10.1177/0886260513511694>
- Lomas, J. E., Stough, C. K. K., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Matos, A. P. M., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Matins, M. J. D. (2016). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of School Violence*, 17(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1263796>
- Mizuta, A., Okada, E., Nakamura, M., Yamaguchi, H., & Ojima, T. (2018). Association between the time perspective and type of involvement in bullying among adolescents: A cross-sectional study in Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, 15(2), 156-166. <https://doi.org/10.1111/jjns.12182>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702. <https://doi.org/10.1002/pits.22028>
- Nickerson, A., Aloe, A., Livingston, J., & Feeley, T. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37, 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>
- Peleg-Oren, N., Cardenas, G., Comerford, M., & Galea, S. (2012). An association between bullying behaviors and alcohol use among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 761-775. <https://doi.org/10.1177/0272431610387144>
- Peres, M. F. T., & Cardia, N. (2014). *Global status report on violence prevention*. World Health Organization.

- Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. (2015). Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *The Journal of Early Adolescence, 35*(8), 1.069-1.091. <https://doi.org/10.1177/0272431614549628>
- Rigby, K. (2017). Bullying in Australian schools: The perceptions of victims and other students. *Social Psychology of Education, 20*(2), 589-600. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9372-3>
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. A. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence, 34*(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Shin, J. Y., D'Antonio, E., Son, H., Kim, S., & Park, Y. (2012). Bullying and discrimination experiences among Korean-American adolescents. *Journal of Adolescence, 34*(5), 873-883. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.01.004>
- Siyahhan, S., Aricak, O. T., & Cayirdag-Acar, N. (2012). The relation between bullying, victimization, and adolescents' level of hopelessness. *Journal of Adolescence, 35*(4), 1.053-1.059. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.011>
- Steiner, R., & Rasberry, C. (2015). Brief report: Associations between in-person and electronic bullying victimization and missing school because of safety concerns among U.S. high school students. *Journal of Adolescence, 43*, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.005>
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Sagatun, Å., & Dyb, G. (2014). A prospective study of the potential moderating role of social support in preventing marginalization among individuals exposed to bullying and abuse in junior high school. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(10), 1642-1657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0145-4>
- Sugimura, N., Berry, D., Troop-Gordon, W., & Rudolph, K. D. (2017). Early social behaviors and the trajectory of peer victimization across the school years.

Developmental Psychology, 53(8), 1.447-1.461. <https://doi.org/10.1037/dev0000346>

- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence*, 18(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383>
- Veiga Simão, A. M., Costa Ferreira, P., Freire, I., Caetano, A. P., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization – who they turn to and their perceived school climate. *Journal of Adolescence*, 58, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.009>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *American Psychological Association*, 33(1), 54-64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. ([s.d.]). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior*, 39(6), 482-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>

BIOGRAFIA DOS AUTORES

Aletéia Cristina Bergamin

Mestra pelo Programa de Pós Graduação Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP), pedagoga pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Atualmente atua como Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (SEDUC/SP). ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841>.

Amália Rebolo

Doutora em Motricidade Humana, Mestre em Desenvolvimento da Criança, UTL, FMH e licenciada em Educação Física, UTL, ISEF. Professora de educação física no ensino básico. Docente no Instituto Piaget. Foi coordenadora do Mestrado em ensino de educação física. Membro da RECI (Research in Education and Community Intervention). Orcid: 0000-0001-5053-7998. E-mail: rebolo.amalia@gmail.com.

Ana Paula de Oliveira

Psicóloga pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Mestre e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Bauru. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5044-6551>

Andréa Sandoval Padovani

Mestra e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos cursos de Psicologia e Direito do Centro Universitário UNINASSAU. Facilitadora de Círculos Restaurativos. Atuou como Coordenadora Técnica/Psicóloga em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Temas de pesquisa: adolescências em situação de vulnerabilidade, violências, práticas educativas e Justiça Restaurativa.

E-mail: ajpadovani@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8908-2879>.

Beatriz Oliveira Pereira

Professora catedrática da Universidade do Minho, Instituto de Educação, doutora em Estudos da Criança, mestre em Ciências da Educação, UTL, FMH e licenciada em Educação Física pela UP, Portugal. É membro CIEC/FCT e foi diretora do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança. Orcid ID – 0000-0003-4771-9402. E-mail: beatriz@ie.uminho.pt.

Carla Regina Françoia

Psicóloga clínica, professora do curso de Psicologia da PUCPR, mestre e doutora em Filosofia. Organizou os livros “A prática em pesquisa na formação em Psicologia”, v. 1 e 2 e “Psicanálise e Gênero: narrativas feministas *queer* no Brasil e na Argentina”.

Contato: Carla.francoia@pucpr.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1843-9578>.

Carmen Lúcia Dias

Doutora e Pós-Doutora em Educação pela UNESP – Marília/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE – Presidente Prudente/SP. Membro do Grupo de Pesquisa Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações

e interações (líder) – UNOESTE; Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GPEM I Estudos Avançados) / UNESP/ UNICAMP. Consultora do Convivere Mais-Assessoria e Formação. E-mail: HYPERLINK “mailto:kkaludias@gmail.com” kkaludias@gmail.com . ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6521-8209>.

Célia dos Santos Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente/SP. Coordenadora Pedagógica dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da UNOESTE. Membro do Grupo de Pesquisa Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem: ações e interações – UNOESTE. E-mail: celiasilvae@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7752-6287>.

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela mesma instituição. Professor Titular do Curso de Psicologia da PUCPR, Editor chefe da Revista Psicologia Argumento. Coordenador do curso de especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental e Saúde. Coordenador do Núcleo de Estudos em Tanatologia da PUCPR. Psicoterapeuta. Contatos: clovesamorim@hotmail.com; Cloves.amorim@pucpr.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2701-1688>.

Delma Barros Filho

Mestra e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Atuação nos seguintes temas: desenvolvimento cognitivo, processos de transição conceitual, aquisição de conhecimentos, argumentação e compreensão

hierárquica. E-mail: delmab@academico.ufs.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8929-9488>.

Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Mestre em Psicologia Clínica, Especialista em Educação Especial para Dotados e Talentosos. É membro do Núcleo Paulista de Atenção à Superdotação, Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação, dirige a Incluir Consultoria e atua em consultório. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9282-6755>.

Edgardo Gutiérrez Rivas

Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara. Recibió un reconocimiento de parte del Programa de estímulos económicos a estudiantes sobresalientes. Auxiliar de investigación en dos Laboratorios Científicos del Centro de Estudios e Investigación en comportamiento de la Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-0001-5129-9573>

Esperanza Espino

Investigadora predoctoral (Universidad de Sevilla), en el marco del programa de Formación de Profesorado Universitario (Gobierno de España), y miembro de Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development (IASSED) Lab. Su línea de investigación se centra en la comprensión de los procesos de victimización de bullying y cyberbullying. Orcid: 0000-0002-7547-0547.

Fernanda Hellen Ribeiro Piske

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Realizou parte de seu Doutorado com bolsa CAPES (88881.134528/2016-01) no Instituto “*Gifted Education*

Research and Resource Institute (GERI)”, na Purdue University, West Lafayette, Indiana, Estados Unidos, com enfoque na área da Criatividade na Educação de estudantes superdotados. Autora e organizadora de livros publicados no Brasil, na Alemanha, nos Estados Unidos e em Portugal sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Criatividade, Dupla Excepcionalidade, Autismo e *Bullying*. Pedagoga referência na área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ferhellenrp@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>. Instagram: fheller2904. Blog: <https://www.educacaodesuperdotados.com/>

Guilherme de Oliveira Lima Carapeba

Mestre em Educação pela UNOESTE – Presidente Prudente/SP. Diretor administrativo (UNOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações – UNOESTE. E-mail: HYPERLINK “mailto:guiolc@gmail.com” guiolc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-7316>.

Héctor Rubén Bravo Andrade

Doctor en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor investigador con Perfil deseable PRODEP del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de Investigación: Indicadores positivos en salud mental; Bienestar en familia, escuela, trabajo y comunidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0498-8410>.

Javier Tourón

Catedrático y vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Es

experto en métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Lleva más de 30 años estudiando las altas capacidades. <https://orcid.org/0000-0001-8217-1556>.

Joanna Haase

Joanna Haase, Ph.D., MFT, is a psychotherapist who has worked with the gifted population for over 30 years. Her therapeutic practice emphasizes strength – based strategies, educational fit, parent training/skills, and “real life” opportunities for clients. Dr. Haase is regularly published, serves on numerous boards, and is a frequent presenter at conferences. <https://orcid.org/0000-0003-4588-8106>

Joaquim Francisco Dias Setin

Licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Bioética pela PUCPR. Pesquisador em Educação em Direitos Humanos, Bioética e Sustentabilidade e Consultor Educacional e de Metodologias e desenvolvedor de jogos didáticos analógicos. Vencedor do prêmio Mission Life VI de Inovação, realizado pela Kent State University.

Contato: joaquimsetin@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8204-6544>.

Joaquín González-Cabrera

Profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España y director del grupo de investigación de Ciberpsicología de la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en la violencia escolar (acoso/ciberacoso) y los riesgos de Internet (especialmente la nomofobia y el uso problemático de Internet). <https://orcid.org/0000-0003-2865-3428>.

Juan Manuel Machimbarrena

Profesor adjunto de psicología en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España. Sus intereses de investigación se centran en el uso de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes y su efecto sobre la salud y la calidad de vida relacionada con la salud. <https://orcid.org/0000-0002-5506-3661>.

Juliana Célia de Oliveira

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do curso de Psicologia na Fundação Educacional Machado Sobrinho e no Instituto Metodista Granbery. Tem experiência em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia Cognitiva e Comportamental. Participa de pesquisas nas áreas de validação e elaboração de instrumentos psicológicos; desenvolvimento socioemocional; dotação e talento; violência escolar e bullying. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7959-0880>.

Kristina Henry Collins

She is the core Talent Development faculty at Texas State University. She earned her Ph.D. in educational psychology and Ed.S. in gifted and creative education from the University of Georgia. Dr. Collins currently serves as President for Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG) and member-at-large for the NAGC board of directors. Her research foci include multicultural gifted education; culturally responsive STEM identity and talent development. Dr. Collins is the proud recipient of the 2020 NAGC Special Population Early Career Award, the 2020 Bridges 2^o Educator “Person to Watch” Award, and Georgia Association of Gifted Children’s 2011 Mary Frasier Equity and Excellence Award presented for her work in advancing educational opportunities for under-represented students in gifted education. <https://>

orcid.org/0000-0001-8983-0104. E-mail: Kristina.henry.collins@gmail.com

Marcelo Melim

Doutorado em Estudos da Criança, IE, Universidade do Minho. Pós-doutoramento na mesma área. Membro CIEC. Membro da equipa LINKS (Faculdade de Psicologia da Universidade da Madeira e a iniciativa “Attachment aware schools”, University College London). Coordena o Gabinete da Convivialidade Escolar, da escola 2/3 Dr. Horácio Bento Gouveia (RAM). Orcid ID: 0000-0002-5056-4870. E-mail: marcelomelim@ie.uminho.pt.

Marcília de Moraes Dalosto

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2011). Especialista em Ensino Especial (2003). Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (1987). Professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atuou na inclusão da pessoa surda e no atendimento de alunos com necessidades especiais do Centro de Educação de Jovens e Adultos – Educação a Distância. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6808-3485>

Marielly Rodrigues Mandira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2021), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2017), Psicóloga pela Faculdade Evangélica do Paraná (2009), Especialista em Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-3778>.

Marilena Ristum

Mestre em Psicologia e Doutora em Educação (Brasil). Pós-doutorado na Clark University (USA) e Universidad de Córdoba (ESP). Professora Titular da pós-graduação em Psicologia (mestrado

e doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Violência e Escola”. Interesses principais: violências em contextos educacionais, medidas socioeducativas, pessoas em contextos de vulnerabilidade. E-mail: ristum.ufba@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4511-2199>.

Mercedes Gabriela Orozco Solis

Doctora en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora con Perfil deseable PRODEP del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación se enfoca en indicadores relacionados con Bienestar en familia, escuela, trabajo y comunidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0648-8233>

Norma Alicia Ruvalcaba Romero

Doctora en Inteligencia Emocional por la Universidad de Málaga. Profesora investigadora con Perfil deseable PRODEP del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus investigaciones se han centrado en el estudio de los Indicadores positivos de salud mental ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9209-8751>

Rafael Modolo Maciel

Graduando do Curso de Psicologia da PUCPR, membro do núcleo de estudos em Tanatologia e do Clube Universitário de Neurociências da mesma instituição. Co-autor do capítulo “Violências escolares, *bullying* e suicídio” da obra “ Suicídio: abordagens Psicossociais para a prevenção – II”. Contato: stylirafa@gmail.com;

Orcid: <http://lattes.cnpq.br/4183176653836423>

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Pós-Doutora pelo Curso de Psicologia da PUC-Campinas, Doutora e Mestre pelo Programa de PósGraduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Graduada em Pedagogia Administração Escolar, Formação de Professor de Pré-Escola e Magistério. Consultora da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, no Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9090-3697>.

Rosario Del Rey

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Sevilla), investigadora principal de Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development (IASSED) Lab y copresidenta de International Observatory for School Climate and Violence Prevention (IOSCVP). Tiene una amplia trayectoria científica en convivencia escolar, bullying, cyberbullying y sexting. Orcid: [0000-0002-1907-5489](https://orcid.org/0000-0002-1907-5489).

Tania Stoltz

Bacharel em Pedagogia pela Universidade Tuiuti, Paraná (1987), Bacharel em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1984). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1992). Doutora em Educação (Psicologia Educacional) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Pós Doutorado nos *Archives Jean Piaget*, Suíça (2007) e na Alanus Hochschule, Alemanha (2012). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>.

Fernanda Hellen Ribeiro Piske

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Realizou parte de seu Doutorado com bolsa CAPES, no Instituto “Gifted Education Research and Resource Institute (GERI)”, na Purdue University, West Lafayette, Indiana, Estados Unidos, com enfoque na área da Criatividade na Educação de estudantes superdotados. Autora e organizadora de livros publicados em vários países, sobre Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), Criatividade, Dupla Excepcionalidade, Autismo e Bullying. Pedagoga referência na área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil.

Beatriz Oliveira Pereira

Professora Catedrática da Universidade do Minho, Instituto de Educação, Doutora em Estudos da Criança pela mesma universidade, mestre em Ciências da Educação pela Universidade Técnica de Lisboa, e licenciada em Educação Física pela Universidade do Porto. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da FCT e foi diretora do Curso de Doutorado em Estudos da Criança.

Kristina Henry Collins

Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade da Geórgia. Presidente do conselho de administração do Supporting Emotional Needs of the Gifted (SENG), e membro do conselho de administração do National Association for Gifted Children (NAGC). Os seus focos de investigação incluem educação multicultural sobredotada; identidade e desenvolvimento de talentos da STEM culturalmente reactiva. Foi agraciada com vários prémios entre os quais se destaca, o Prémio NAGC 2020 Special Population Early Career Award e o Prémio Person to Watch do Bridges 2e Education 2020, e o Prémio de Igualdade e Excelência Mary Frasier 2011 da Associação de Crianças Sobredotadas da Geórgia.

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor Titular do Curso de Psicologia da PUCPR, Editor chefe da Revista Psicologia Argumento. Coordenador do curso de especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental e Saúde. Coordenador do Núcleo de Estudos em Tanatologia da PUCPR. Psicoterapeuta.

9 789892 620855



SÉRIE
**PESSOAS E
CONTEXTOS**

PSICOLOGIA
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO SOCIAL

1 2



9 0



**IMPRENSA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA**
COIMBRA UNIVERSITY PRESS