

CLAUDIO ROMUALDO

INFLUÊNCIA

SILENCIOSA



O que sentem e
fazem os estudantes
observadores de
bullying escolar



INFLUÊNCIA SILENCIOSA

O que sentem e fazem os estudantes
observadores de bullying escolar

Claudio Romualdo

NOTA: Dado o caráter autoral e acadêmico deste livro, o texto publicado respeita as normas e técnicas bibliográficas utilizadas pelo autor/a. A responsabilidade pelo conteúdo do texto desta obra é dos respectivos autor e autora, não significando a concordância da editora com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: editora@dialogofreiriano.com.br

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Claudio Romualdo



INFLUÊNCIA SILENCIOSA

O que sentem e fazem os estudantes
observadores de bullying escolar

Diálogo Freiriano
Veranópolis – RS
2024

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann – Brasil

Adan Renê Pereira da Silva - Brasil

Aline Mendonça dos Santos - Brasil

Fausto Franco Martinez – Espanha

Fátima Stela B. V. Barbosa - Brasil

Jorge Alejandro Santos – Argentina

Marcelo Valente de Souza - Brasil

Miguel Escobar Guerrero - México

Carla Luciane Blum Vestena - Brasil

Ivo Dickmann - Brasil

José Eustáquio Romão - Brasil

Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann

Diagramação: Karina Alexandre

Capa: Daniel Fernandes

Esse livro passou pelo processo revisão por pares dentro das regras do Qualis livros da CAPES

FICHA CATALOGRÁFICA

R767i Romualdo, Claudio.

Influência silenciosa: o que sentem e fazem os estudantes observadores de bullying escolar / Claudio Romualdo. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2024.

ISBN 978-65-5203-068-9

1. Assédio nas escolas. 2. Violência nas escolas. 3. Relações humanas. I. Título.

2024_0625

CDD 152.4 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

Influência silenciosa: o que sentem e fazem os estudantes observadores de bullying escolar, desenvolvido pelo autor através da Linha de Pesquisa Assistência à criança e ao adolescente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem em Saúde Pública, - EERP, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP - <http://www.eerp.usp.br/Enfermagem-saude-publica-doutorado/>

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

CNPJ 20.173.422/0001-76

Av. Julio de Castilhos, 295 - Sala 303- Centro

CEP 95.330-000 - Veranópolis – RS

Instagram: @editoradialogofreiriano

Whatsapp: [54] 99297-8620

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	8
PREFÁCIO.....	10
1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Estudantes observadores: o estado da arte	17
1.2 Promoção da saúde do escolar.....	26
1.3 Justificativa e relevância do estudo.....	29
2. MARCO TEÓRICO: TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	31
3. OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo geral	37
3.2 Objetivos específicos.....	37
4. PRESSUPOSTOS.....	38
5. MÉTODO.....	40
5.1 Tipo de estudo.....	41
5.2 Cenário	42
5.3 Seleção e agrupamento dos participantes	42
5.4 Instrumento e técnicas de coleta de informações	44
5.5 Coleta de dados	47
5.6 Análise dos dados	48
5.7 Critérios de confiabilidade.....	53
5.8 Considerações éticas.....	54
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
6.1 Testemunho de bullying na escola: “Quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas”	60
6.2 Explicações para ocorrência de bullying: “Eu acho que o que mais influencia o bullying é a sociedade”	71

6.3 Tomada de atitude, reforço e sentimentos: “O que estava motivando também o agressor a fazer é essa plateia”	80
6.4 Lógicas para intervenção: “Não acho que porque uma pessoa fez uma coisa ruim você obrigatoriamente tem que resolver isso fazendo uma coisa ruim com ela”	93
6.5 Escolas e famílias: “Tem professores que acabam entrando na brincadeira, às vezes não falam nada, mas riem”	98
6.6 Sugestões de séries e filmes sobre a temática bullying.....	108
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE.....	128
ÍNDICE REMISSIVO	144



AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à colaboração inestimável de pessoas especiais. Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão ao **Prof. Dr. Wanderlei Abadio de Oliveira**, docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da PUC- Campinas; um dos pesquisadores mais influentes sobre o tema "Bullying" e um dos mais citados na América Latina. Sua dedicação, expertise e constante apoio foram fundamentais ao longo de todo o processo de pesquisa.

Estendo meus agradecimentos à **Profa. Dra. Marta Angélica Iossi** Silva, Livre-Docente da Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP), cuja doçura e sabedoria me guiaram com maestria durante minha jornada no Doutorado na USP de Ribeirão Preto. Seu olhar atento e cuidadoso sempre me incentivou a aprofundar minhas reflexões e a buscar novos horizontes acadêmicos.

Agradeço também a todos os autores e pesquisadores cujas obras enriqueceram minha formação e ofereceram valiosas contribuições. Por meio da leitura de seus trabalhos, fui capaz de ampliar minha compreensão e construir novas bases para futuras investigações sobre esse tema tão relevante.

A todos, meu muito obrigado.



PREFÁCIO

O livro “Influência Silenciosa – o que sentem e fazem os estudantes observadores de *bullying* escolar”, é resultado da tese de doutorado do Prof. Cláudio Romualdo, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública, a qual tive a satisfação de orientar.

Constitui uma obra de relevância teórica, metodológica e estratégica. Aborda um tema atual, inédito e fundamental para as áreas de saúde e educação, ou seja, a vivência de estudantes identificados como observadores e testemunhas de *bullying*. Considerando que tal problemática vem desenvolvendo-se, praticamente, de forma epidêmica colocando em sofrimento muitas crianças e adolescentes, ela traz uma riqueza de informações contextuais, metodológicas e empíricas que o tornam referência para quem estuda ou vivencia o *bullying*, enquanto uma manifestação da violência em diferentes espaços, especialmente na escola.

Na realidade brasileira, as relações estabelecidas na comunidade escolar estão permeadas, de modo contundente ou sutil, por variadas formas de violência, reproduzindo a vida social extramuro escolar. A violência escolar tem suscitado investigações, não só em função da contradição que ela representa em relação à função educativa da escola, mas pelas consequências que dela podem decorrer. Assim, é necessário que as áreas da educação e da saúde, enquanto práticas sociais, contribuam para a produção do conhecimento científico no campo da violência escolar, ampliem seus conhecimentos, apropriando-se de novas teorias e práticas, que possam (re)construir um modelo de atenção à criança e ao adolescente que atue na prevenção e minimização do *bullying*.

Os capítulos da presente obra, apresentam uma vasta referência bibliográfica, discussões teóricas, críticas e elementos reflexivos os quais projetam a construção de um conhecimento, que sem dúvida contribui para abordagem e intervenção a partir das vivências, sentimentos e ações adotadas pelos estudantes observadores de *bullying*.

A análise dos dados construídos, apontam para cinco categorias temáticas, a saber: testemunho de *bullying* na escola; explicações para ocorrência de *bullying*; tomada de atitude, reforço e sentimentos; lógicas para a intervenção; escolas e famílias.

Cabe destacar que os estudantes observadores demonstraram conhecer as situações de bullying, o que aumenta a chance de que possam desenvolver práticas e competências de ajuda, porém possuem dificuldade de acessar o senso de autoeficácia, que os impossibilita de agir mediante ações de ajuda ou defesa das vítimas. Em geral, quando manifestam comportamentos de ajuda, estes se configuram tendo em vista que as vítimas eram amigos ou estudantes que mantinham relação de afeto ou tinham certa intimidade.

Outrossim, os resultados evidenciam um descompasso entre o conhecimento e a prática: os estudantes reconhecem o *bullying* como um importante problema a ser enfrentado, mas não veem possibilidades para sua identificação e de como a instituição pode ajudar a romper o ciclo de violência que se perpetua em seu cotidiano.

Neste sentido, reforça-se a necessidade de que novos estudos e iniciativas sociopolíticas devem buscar responder aos desafios de tirar esse problema da clandestinidade, desmistificando-o, como um comportamento naturalizado; compreender melhor o processo de produção desse fenômeno; implementar projetos multidimensionais e emancipatórios, tendo por base, por exemplo a promoção da saúde, o empoderamento individual e coletivo e formar profissionais competentes e socialmente comprometidos no enfrentamento do *bullying* no contexto escolar.

Profa. Dra. Marta Angélica Iossi Silva

Professora Associada Aposentada, Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem em Saúde Pública, Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública.



1. INTRODUÇÃO

Bullying¹ é um fenômeno de projeção mundial que ocorre, sobretudo, no ambiente escolar. Trata-se de violência intencional que acontece de forma constante entre estudantes e em uma relação de desequilíbrio de poder (OLIVEIRA et al., 2016a; OLWEUS, 2013). Os protagonistas desse tipo de situação incluem vítimas, agressores, vítimas-agressores e observadores. Como estudantes, todos podem sofrer as consequências: vítimas podem apresentar problemas comportamentais ou psicossomáticos; agressores podem se envolverem em comportamentos antissociais; observadores podem apresentar problemas de adaptação social ou sentimentos de insegurança na escola (SALMIVALLI et al., 2011; SILVA et al., 2016; THOMPSON-OCHOA; HODGDON, 2019).

Como um tipo de violência, bullying envolve não apenas vítimas (estudantes agredidos) e agressores (praticantes da agressão), pois a maioria dos alunos presencia situações de agressão de tal tipo. Esse testemunho ocorre em 80%–85% dos casos (JONES et al., 2015; PADGET; NOTAR, 2013). Muitos ignoram as ações dos colegas, fingindo não ver; outros se retraem, ou então aderem ao grupo dos “valentões” como estratégia para não se converterem em vítimas. Há os que incentivam, aplaudem e se divertem à custa do sofrimento alheio. O resultado desse cenário é o surgimento de um clima de insegurança, medo, descompromisso, intolerância e falta de empatia e solidariedade na escola; o que pode contribuir para aumentar a ocorrência do fenômeno e sua banalização consequente no contexto escolar.

¹ A palavra *bullying*, até então, não ganhou tradução de equivalência em língua portuguesa, daí que a forma estrangeira — do inglês — tem sido usada no português escrito no Brasil (também na fala). Em textos como o desta tese — centrado no problema que tal vocábulo designa —, não há como não repetir excessivamente o estrangeirismo. A fim de abrandar, em parte, a repetição, foi usado o recurso da sinonímia, ou seja, a substituição pela expressão *intimidação sistemática* e pelas palavras *agressão*, *violência*, *fenômeno* e outras que o contexto permitiu empregar; também foi usado o recurso da elipse, ou seja, da omissão, pois a menção anterior à palavra e o contexto dizem do que se trata sem deixar margem para dúvida.

Com efeito, o inquérito epidemiológico intitulado Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) incluiu bullying entre seus módulos de investigação nas edições de 2009, 2012 e 2015. Em uma série histórica, tal pesquisa tem revelado aumento e manutenção das taxas de prevalência do fenômeno no contexto nacional. Em 2009, a PeNSE contou com participação de 60.973 discentes de 1.453 escolas (públicas e privadas) e identificou que 5,4% tinham sofrido intimidação sistemática (MALTA et al., 2010). Em 2012, participaram 109.104 estudantes de 2.842 escolas (públicas e privadas); destes, 7,2% disseram ter sofrido, enquanto a prática foi relatada por 20,8% (MALTA et al., 2014). Essas duas primeiras edições apontaram aumento dos relatos de bullying nas capitais entre 2009 e 2012.

Além disso, dada a dependência administrativa das escolas, a ocorrência de bullying foi verificada em proporção maior entre discentes de instituições privadas do que entre os de escolas públicas (MALTA et al., 2014). A PeNSE 2015 evidenciou que, de 102.301 estudantes de 3.040 escolas (dentre públicas e privadas), 7,4% disseram ter sofrido bullying, e 19,8% disseram tê-lo infligido em colegas (BRASIL, 2016). São Paulo foi o estado com porcentual mais elevado de ocorrências. Observe-se que a PeNSE não inclui o papel de discentes que observam situações de intimidação sistemática nas escolas.

Com efeito, do ponto de vista legal, em 2015 foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying), via lei 13.185, de 6 de novembro de 2015 (BRASIL 2015). A lei é um marco na defesa de direitos e na proteção de crianças e adolescentes em idade escolar ao objetivar prevenir e combater a prática de bullying. Eis o que diz o texto legal:

[...] considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 1).

Como se lê, a lei caracteriza vítimas e agressores, mas não se refere ao papel de estudantes observadores da agressão. Infere-se que essa ausência reflita lacunas em estudos acadêmico-científicos brasileiros quanto à importância desse grupo de discentes; sobretudo, para pôr em prática estratégias contra bullying. É consenso na literatura acadêmica específica que defender a vítima diminui os índices de intimidação sistemática nas escolas, enquanto o efeito de reforçar o comportamento dos agressores os aumenta. Esse aspecto sugere que os observadores são centrais à

compreensão do fenômeno e ao desenvolvimento de ações contrárias (SALMIVALLI et al., 2011).

Programas de intervenção focados nos estudantes observadores têm de incentivar a responsabilidade pessoal, a consciência da gravidade da prática de bullying na escola e a melhoria das relações interpessoais escolares para elevar a disposição dos observadores a defender uma vítima. Cabe a tais programas tanto divulgar, entre tais alunos, que é preciso intervir quando se deparam com situação de agressão quanto oferecer canais de comunicação entre discentes e profissionais da escola que aumentem o poder de eficácia das intervenções e de disseminação, em meio a tais estudantes, da crença de que bullying é moralmente errado (THORNBURG et al., 2012). Além disso, ante o papel potencial dos observadores na abordagem da dinâmica da vitimização e de intimidação sistemática entre pares na escola, a perspectiva desse tipo de envolvimento tem de ser incluída em pesquisas que tratem de realidades diferentes (WIENS; DEMPSEY, 2009).

Percebe-se que subjaz a esse debate uma interface das situações de violência na escola com a saúde. Essa perspectiva concebe as multicausalidades do fenômeno estudado e o tema da integralidade, de modo a compreender o cuidado integral a adolescentes como possibilidade advinda, de início, do entendimento de que condições de violência, risco e vulnerabilidade social precisam ser vinculadas à prevenção e promoção e como experiências construídas, também, socialmente. Ao mesmo tempo, estabelecem-se as questões que orientam este estudo: o que estudantes observadores pensam das situações de bullying que testemunharam? Que comportamentos e sentimentos são referidos por estudantes observadores ante uma situação testemunhada? Que elementos da estrutura social são determinantes para que estudantes observadores adotem comportamentos de defesa ou passividade perante situações de bullying? Como alunos e alunas se comportam, distintamente, em situações de bullying que testemunham?

Faz-se necessário esclarecer que esse estudo não aborda a ocorrência do fenômeno em todas as faixas etárias, mas considera a experiência de estudantes adolescentes. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que ocorre entre a infância e a idade adulta (CARONI; BASTOS, 2015). É um momento de intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais. Os adolescentes apresentam tendência a valorizar mais os colegas ou amigos, movimento considerado como válido para a construção da identidade (CARONI; BASTOS, 2015). Assim, os pares acabam exercendo mais influência nas atitudes, interesses, valores e comportamento do que

a própria família (RIBEIRO, 2011). Além disso, na fase da adolescência, o desenvolvimento de valores morais se intensifica em função das mudanças vivenciadas, do desenvolvimento do pensamento abstrato e intensificação das emoções (CARONI; BASTOS, 2015; RIBEIRO, 2011).

Outra forma de definir a adolescência é a partir do critério cronológico. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a pessoa entre 12 e 18 anos de idade como adolescente (CASTRO; MACEDO, 2019). Nota-se que a opção do legislador foi equiparar a puberdade e o ciclo de mudanças dela decorrente à adolescência. Esse importante marco legal também procurou superar uma história de marginalização da infância e da adolescência no país, considerando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que deveriam ser protegidos pelas famílias e pelo Estado (CASTRO; MACEDO, 2019). Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a adolescência como compondo a faixa etária entre 10 e 19 anos de idade, pois se valoriza a necessidade de pensar em ciclos de desenvolvimento para propor políticas públicas de cuidado à saúde (CSIKSZENTMIHALYI, 2020; OLIVEIRA, 2017).

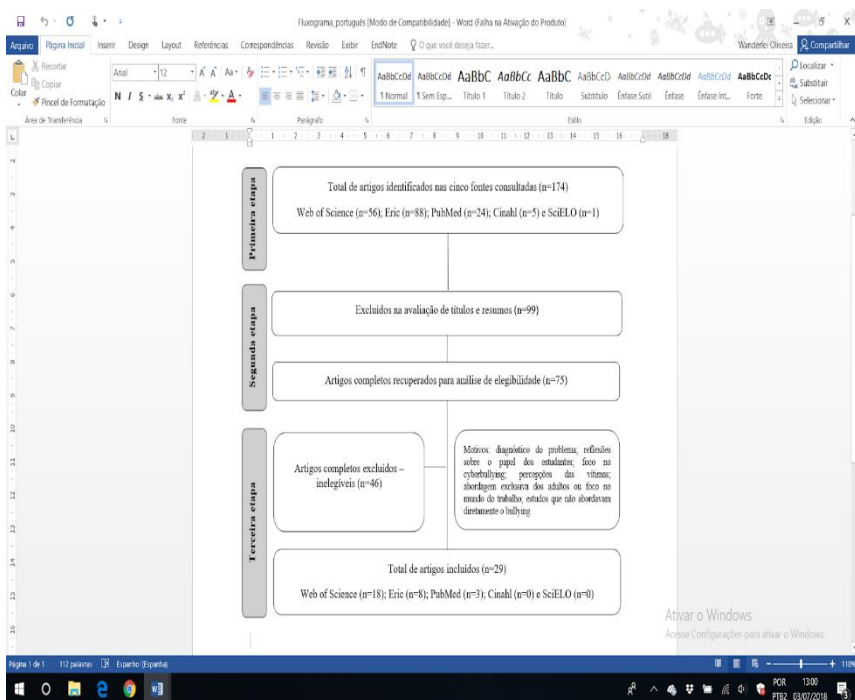
1.1 Estudantes observadores: o estado da arte

Com efeito, mesmo com o reconhecimento do papel que estudantes observadores de bullying podem exercer quanto a romper o ciclo de agressões ou melhorar o clima escolar, pouco se sabe do que os influencia e os leva a intervir em defesa de vítimas ou a manter comportamentos passivos, sobretudo no Brasil. Nesse sentido, à luz de investigações já divulgadas, este estudo seria a primeira pesquisa brasileira com foco no papel de tais estudantes. Para subsidiá-la e justificá-la houve revisão integrativa da produção acadêmica derivada de bases de dados (Web of Science, Eric, CINAHL e PubMed) e de uma biblioteca virtual (SciELO). Tais fontes foram selecionadas porque agrupam produções das áreas de saúde, educação e enfermagem, além de estudos multidisciplinares.

O objetivo foi evidenciar características principais de estudantes observadores de situações de bullying e as contribuições desse tipo de envolvimento com o fenômeno para pensar em pesquisas na área da saúde e em estratégias contra a intimidação sistemática. A pergunta norteadora da revisão de estudos foi: nas investigações sobre bullying, qual é a abordagem dada a estudantes identificados como observadores? A estratégia de busca foi elaborada de acordo com a estratégia PICO (População ou Problema, Fenômenos de interesse e Contexto) (SANTOS; MATTOS; NOBRE, 2007). Onde P se refere aos adolescentes, I observação de situações de

bullying, e CO escolas. Nas buscas, foram cruzados os termos: bullying and bystander; bullying and observador; bullying and espectador; bullying and testemunha. As buscas foram realizadas considerando títulos, resumos e palavras-chave. Os critérios para incluir estudos a ser considerados na revisão consideraram: todas as categorias de artigo; artigos em português, inglês ou espanhol; enfim, se não houve definição de recorte de período temporal. Foram excluídos estudos sobre cyberbullying. Analisou-se títulos e resumos dos textos selecionados. A figura 1 sintetiza o processo de busca e seleção.

FIGURA 1 – PRISMA – dados de levantamento de estudos para revisão integrativa da literatura (Ribeirão Preto, SP, 2018)



FONTE: levantamento da pesquisa
Elaboração: Claudio Romualdo

Os trabalhos selecionados para compor o corpus da revisão foram avaliados quanto à qualidade metodológica segundo dois instrumentos: o programa critical appraisal skills program (CASP) e uma adaptação dos itens de avaliação indicados pela Cochrane collaboration. O CASP permitiu avaliar os estudos quanto a qualidade, rigor, credibilidade e relevância metodológica. Tal instrumento é composto por dez dimensões que classificam

os estudos avaliados em categorias segundo o potencial risco de viés apresentado. Neste estudo, a categoria A reuniu artigos avaliados com risco baixo de viés e que convergiram a, pelo menos, nove das dez dimensões do instrumento; e a categoria B agrupou estudos que convergiram a, pelo menos, cinco dimensões e que apresentavam risco moderado de viés. Os itens de avaliação indicados pela Cochrane collaboration incluíram oito dimensões avaliativas, enquanto cada artigo foi pontuado de modo a permitir identificar seu índice de qualidade metodológica (alto, moderado ou baixo). A cada artigo foi atribuída uma pontuação variável de 0 a 8. Foram considerados de qualidade alta artigos que obtiveram nota de 7 a 8; os de qualidade moderada obtiveram nota de 4 a 6; aqueles com pontuação inferior a 4 foram considerados de qualidade baixa.

Ao todo, a revisão de estudos considerou 29 artigos, redigidos em língua inglesa e publicados em periódicos estrangeiros. Em relação ao ano de publicação, foi considerado o intervalo 2008–17. Sobre o papel e as características dos estudantes observadores de situações de bullying, houve um número maior de estudos produzidos e divulgados com uma quantidade expressiva de publicações no ano de 2017. A maior parte (n=15) foi produzida na América do Norte. A opção por pesquisas quantitativas e análises estatísticas complexas foi prioritária nos estudos revisados, enquanto o número de participantes dos estudos foi expressivo. O quadro 1 expõe os indicadores bibliométricos principais.

Os trabalhos selecionados para compor o corpus da revisão foram avaliados quanto à qualidade metodológica segundo dois instrumentos: o programa critical appraisal skills program (CASP) e uma adaptação dos itens de avaliação indicados pela Cochrane collaboration. O CASP permitiu avaliar os estudos quanto a qualidade, rigor, credibilidade e relevância metodológica. Tal instrumento é composto por dez dimensões que classificam os estudos avaliados em categorias segundo o potencial risco de viés apresentado. Neste estudo, a categoria A reuniu artigos avaliados com risco baixo de viés e que convergiram a, pelo menos, nove das dez dimensões do instrumento; e a categoria B agrupou estudos que convergiram a, pelo menos, cinco dimensões e que apresentavam risco moderado de viés. Os itens de avaliação indicados pela Cochrane collaboration incluíram oito dimensões avaliativas, enquanto cada artigo foi pontuado de modo a permitir identificar seu índice de qualidade metodológica (alto, moderado ou baixo). A cada artigo foi atribuída uma pontuação variável de 0 a 8. Foram considerados de qualidade alta artigos que obtiveram nota de 7 a 8; os de

qualidade moderada obtiveram nota de 4 a 6; aqueles com pontuação inferior a 4 foram considerados de qualidade baixa.

Ao todo, a revisão de estudos considerou 29 artigos, redigidos em língua inglesa e publicados em periódicos estrangeiros. Em relação ao ano de publicação, foi considerado o intervalo 2008–17. Sobre o papel e as características dos estudantes observadores de situações de bullying, houve um número maior de estudos produzidos e divulgados com uma quantidade expressiva de publicações no ano de 2017. A maior parte (n=15) foi produzida na América do Norte. A opção por pesquisas quantitativas e análises estatísticas complexas foi prioritária nos estudos revisados, enquanto o número de participantes dos estudos foi expressivo. O quadro 1 expõe os indicadores bibliométricos principais.

QUADRO 1 – Indicadores bibliométricos de estudos considerados na revisão de literatura (Ribeirão Preto, SP, 2018)

ANO DE PUBLICAÇÃO	
2008	1
2009	0
2010	2
2011	4
2012	5
2013	1
2014	2
2015	3
2016	2
2017	9
PAÍS ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA	
Estados Unidos da América	12
Taiwan	2
Finlândia	3
Itália e Singapura	1
Itália	3
Suécia	1
Dinamarca	1
Canadá	3
Israel	1
Coréia	2
MÉTODO	
Quantitativo	24
Qualitativo	5
TAMANHO AMOSTRAL (NÚMERO DE PARTICIPANTES)	
1 – 100	4
101 – 500	10
501 – 1000	4
1001 – 1500	1
1501 – 2000	2
Acima de 2000	8

FONTE: levantamento da pesquisa
Elaboração: Claudio Romualdo

Sobre a avaliação da qualidade metodológica dos estudos, seis foram classificados como de nível alto conforme o instrumento CASP. Esse número reflete a exigência de editores e pareceristas para publicar conforme critérios de qualidade definidos internacionalmente. O mesmo ocorre na avaliação do risco de viés segundo os itens de avaliação de qualidade metodológica formulados à luz de orientações da Cochrane *collaboration*. O quadro 2 apresenta resultados dessa avaliação.

QUADRO 2 – Resultados de avaliação da qualidade metodológica dos estudos considerados na revisão de literatura (Ribeirão Preto, SP, 2018)

ARTIGO	NÍVEL DE QUALIDADE (CASP)		QUALIDADE METODOLÓGICA		
	A	B	Alta	Moderada	Baixa
(Choi e Cho, 2013)		✓	✓		
(Evans e Smokowski, 2015)	✓		✓		
(Li et al., 2015)		✓		✓	
(Pöyhönen et al., 2012)		✓		✓	
(Pozzoli, Ang e Gini, 2012)		✓		✓	
(Pozzoli e Gini, 2013)		✓	✓		
(Salmivalli et al., 2011)	✓		✓		
(Thornberg e Jungert, 2013)		✓	✓		
(Werth et al., 2015)	✓		✓		
(Chen et al., 2016)		✓		✓	
(Gini et al., 2008)		✓		✓	
(Hektner e Swenson, 2011)	✓		✓		
(Kärnä et al., 2010)		✓	✓		
(Obermann, 2011)		✓		✓	
(Pister, 2014)		✓		✓	

(Puhl et al., 2011)	✓		✓		
(Trach et al., 2010)		✓		✓	
(Barhight et al., 2017)		✓		✓	
(Gumpel et al., 2014)		✓		✓	
(Poteat e Vecho, 2016)		✓		✓	
(Thornberg et al., 2012)		✓		✓	
(Pozzoli, Gini e Thornberg, 2017)		✓		✓	
(Yang e Kim, 2017)		✓		✓	
(Song e Oh, 2017)		✓		✓	
(Jenkins e Nickerson, 2017)		✓		✓	
(Jenkins e Fredrick, 2017)		✓		✓	
(Lambe et al., 2017)		✓		✓	
(Evans e Smokowski, 2017)	✓		✓		
(Casey et al., 2017)		✓		✓	

FONTE: levantamento da pesquisa -Elaboração: Claudio Romualdo

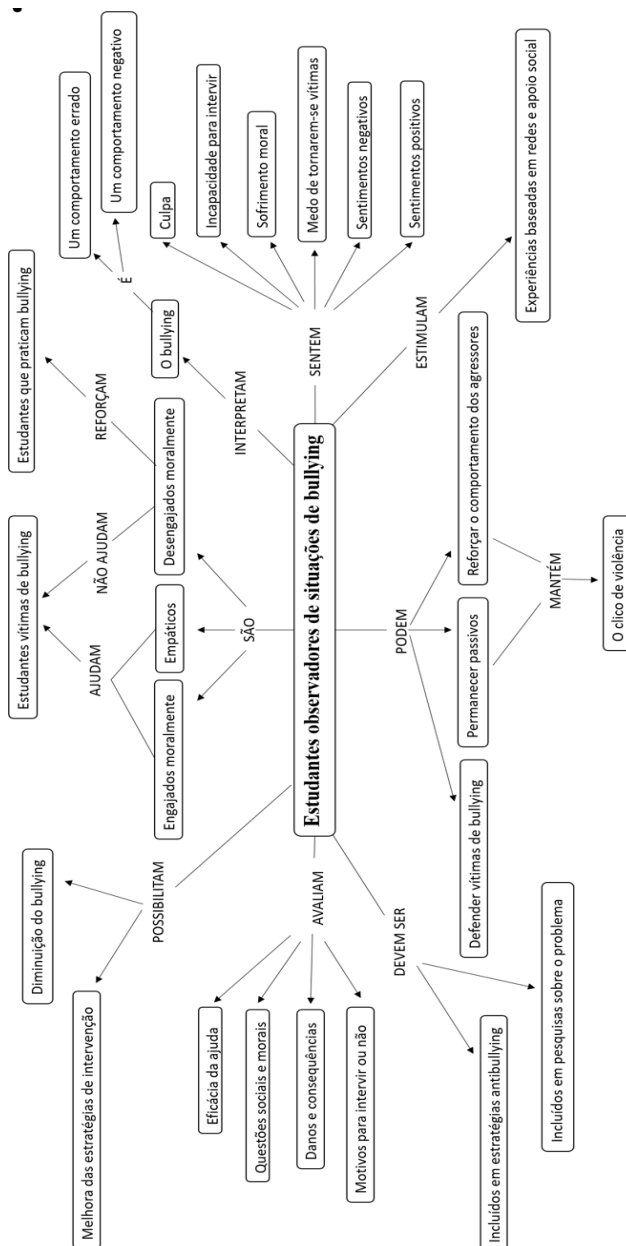
Estudos situados no nível B — qualidade moderada — apresentaram fragilidades, sobretudo no exame crítico de sua atuação (potencial de viés), na definição do passo a passo da pesquisa, no detalhamento dos procedimentos de análise de dados, na menção a aspectos éticos e nos procedimentos de definição de amostras. Não foram encontrados artigos com nota inferior a 4 (qualidade metodológica baixa). Numa perspectiva narrativa, nos estudos analisados os observadores são caracterizados como participante ativo e envolvido na arquitetura social da violência na escola; não são vistos apenas como testemunha passiva das agressões. Os dados relacionados com observadores de situações de *bullying* são importantes, em especial, por se constatar que defender ou ajudar a vítima diminui a frequência de ocorrência do fenômeno; ao mesmo tempo, o reforço do

agressor se associou ao aumento da probabilidade de ocorrência (SALMI-VALLI et al., 2011). Assim, sugere-se que as respostas dos observadores influenciam na frequência de agressões de *bullying*, o que os torna alvo adequado para intervenções *antibullying* ou mesmo no combate individual à violência no nível das relações grupais nas escolas. Além disso, os observadores enfrentam consequências relativas às agressões.

Os dados revisados foram organizados em três grupos: o grupo das características dos estudantes que testemunham situações de *bullying*; o grupo dos papéis atribuídos aos observadores; e o grupo das questões relatadas como consequências do testemunho das agressões. Esses resultados foram sintetizados e ilustrados em uma adaptação da estratégia pedagógica *mapa conceitual*, como se vê na figura 2.

Destacam-se o perfil e as características de estudantes que, em algum momento, presenciaram situações de *bullying* onde estudam. Em geral, *as alunas* são mais empáticas, apresentam sentimentos de sofrimento em relação ao que acontece com as vítimas, demonstram ter mais sensibilidade moral e tendem a se engajarem mais efetivamente na ajuda a vítimas (TRACH et al., 2010; THORNBERG; JUNGERT, 2013; EVANS; SMOKOWSKI, 2015). Já *os alunos* mostraram ser mais desengajados moralmente e tendentes a não incluir as vítimas em situações de jogos e brincadeiras quando testemunham agressões (THORNBERG et al., 2012; THORNBERG; JUNGERT, 2013). Convém dizer que esses resultados são inclusos, pois diferenças de atitudes entre alunas e alunos não significa, necessariamente, que as alunas seriam mais propensas a defender ou ajudar as vítimas (POZZOLI; ANG; GINI, 2012; CHOI; CHO, 2013).

FIGURA 2 – Evidências sobre estudantes observadores de situações de bullying (Ribeirão Preto, SP, 2018)



FONTE: levantamento da pesquisa
Elaboração: Claudio Romualdo

Em geral, estudantes observadores apresentaram quatro motivos para não adotar comportamentos de ajuda ou defesa da vítima: medo de se machucarem; medo de se tornarem alvo dos agressores; medo de piorarem a situação da vítima; e não saber o que fazer (THORNBURG et al., 2012). Nessa direção, o capital social sob a forma de relações com amigos, o apoio de professores, a identidade étnica, a orientação religiosa e o otimismo em relação ao futuro foram significativamente associados à probabilidade maior de se envolverem em comportamentos pró-sociais de ajuda ou defesa das vítimas (EVANS; SMOKOWSKI, 2015; JENKINS; FREDRICK, 2017). Além disso, o fatalismo (a crença de que a sorte ou o acaso determinam a ocorrência do fenômeno) permeia as relações de vitimização por *bullying*, fazendo com que os observadores assumam comportamentos de defesa ou de apatia ante a ocorrência de tal agressão (LI et al., 2015).

Sobre os papéis atribuídos aos estudantes observadores de situações de *bullying*, notou-se que podem apresentar três atitudes em ocasiões de agressão: defender a vítima, permanecer passivo perante as agressões e reforçar o comportamento dos agressores (OBERMANN, 2011; PÖYHÖNEN et al., 2012). Podem, ainda, oferecer motivações para perpetuar a intimidação sistemática quando fornecem aos agressores recompensas sociais (riso, aplauso, exortação etc.) (SALMIVALLI, 2014); ao mesmo tempo, podem não saber como ajudar as vítimas e ser incapazes de gerar estratégias adequadas de resposta à agressão (PÖYHÖNEN et al., 2012; SALMIVALLI, 2014). Também tendem a negar sua cumplicidade quando confrontados com os danos provocados nas vítimas (CHEN et al., 2016). Empatia, relação com docentes, atitudes relativas à agressão e a preocupação com a possibilidade de vir a ser vítima são elementos associadas a todos os tipos de comportamentos dos estudantes observadores (CHOI; CHO, 2013; SONG; OH, 2017; YANG; KIM, 2017).

Sobre questões relatadas como consequência do testemunho das agressões, os estudantes observadores podem experimentar sofrimento moral e emoções negativas (POZZOLI; GINI, 2013; WERTH et al., 2015; LAMBE et al., 2017). Especificamente, problemas de internalização, também, são associados a dificuldades para se comportarem em defesa das vítimas, sobretudo no caso das alunas (JENKINS; FREDRICK, 2017). Para os alunos, problemas de natureza psicossocial são mais associados ao comportamento da não defesa (LAMBE et al., 2017). A exposição repetida a *bullying* como espectador, também, pode agravar o risco de desajuste social e emocional (WERTH et al., 2015). Por outro lado, existem sentimentos positivos e de bem-estar relacionados com o comportamento de ajudar

uma vítima — ainda que não determinem a manutenção desse comportamento em todas as situações de agressão presenciadas (PUHL et al., 2011).

Do ponto de vista do grupo, nota-se que toda a escola sofre com *bullying*. A ocorrência desse fenômeno impacta no clima escolar e no sentimento de segurança, aspecto favorecido pela associação entre vitimização e dois fatores de risco consideráveis: ansiedade e possibilidade de rejeição pelos pares (KÄRNÄ et al., 2010). Esse cenário de vulnerabilidade maior para a vitimização é percebido mais em salas de aula onde havia não só reforço da agressão, mas ainda índices baixos de defesa das vítimas (KÄRNÄ et al., 2010). Sugere-se, assim, que os comportamentos dos observadores nas situações de intimidação sistemática moderam os efeitos dos fatores de risco individuais e interpessoais para a vitimização.

Os estudos confirmaram a importância de envolver os observadores em estratégias de intervenção. Ações nesse sentido são estimuladas porque a habilidade social maior ou a manifestação maior de comportamentos pró-sociais em relação às vítimas podem ampliar a possibilidade de reduzir *bullying* nas escolas (CHOI; CHO, 2013; JENKINS; FREDRICK, 2017; JENKINS; NICKERSON, 2017). Convém dizer que, para estudantes observadores, a adoção de comportamentos de defesa das vítimas é baseada na análise das consequências sociais e grupais possíveis em razão dessa atitude; logo, as propostas de intervenção têm de avaliar e reconhecer essa preocupação entre discentes (CASEY et al., 2017). Ao mesmo tempo, mudanças nas crenças fatalistas do alunado relativas à intimidação sistemática podem aumentar a possibilidade de comportamentos de ajuda e defesa das vítimas, exploráveis em ações *antibullying* em meio a estudantes observadores (LI et al., 2015).

1.2 Promoção da saúde do escolar

Ao discutir *bullying* como fenômeno grupal (entre escolares), marcado pela interação social adoecida e que influencia o desenvolvimento saudável dos adolescentes e seu processo de construção subjetiva, este estudo se situa no campo de investigação da Saúde Coletiva e da Saúde da Criança e do Adolescente. Com efeito, promover a saúde supõe melhorar a qualidade de vida e bem-estar pessoal, conscientizar as pessoas de seu potencial de saúde e estimular a autonomia e adoção de hábitos saudáveis. Do ponto de vista da política pública e do modo de organizar o sistema de saúde, a promoção desta pode ser definida como se lê a seguir.

[...] estratégia de articulação transversal na qual se confere visibilidade aos fatores que colocam a saúde da população em risco e às diferenças entre necessidades, territórios e culturas presentes no nosso país, visando à criação de mecanismos que reduzam as situações de vulnerabilidade, defendam radicalmente a equidade e incorporem a participação e o controle sociais na gestão das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 12).

A ideia subjacente a essa passagem do discurso governamental é oriunda da Carta de Ottawa. Esse documento, ao conceituar a promoção de saúde, presumiu a capacitação de pessoas para a produção individual e coletiva da saúde (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018). Tal produção está associada a hábitos de vida e crenças, de modo que as estratégias dos serviços deveriam considerá-las como essenciais à organização e ao planejamento de ações de saúde ou ao âmbito intersetorial em meio a pessoas e comunidades (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018).

Em outra perspectiva, promover a saúde é tocar em dimensões humanas diversas (NAIDOO; WILLS, 2009); também é considerar a afetividade, o sentido de viver e os saberes acumulados pela ciência e tradições culturais locais e universais para melhorar a saúde individual e coletiva (PELICIONI; MIALHE, 2015). Em especial, consideramos que a saúde não depende só de comportamentos e hábitos individuais, mas ainda da maneira como as pessoas se inter-relacionam e se relacionam com o mundo. Nesse sentido, os fatores que influenciam as condições de vida e de saúde das pessoas precisam considerar conflitos e questões relativas a violência, estigma, discriminação e a outras violações de direitos sociais e humanos (SÃO PAULO, 2009).

Com efeito, têm sido estimulados estudos e ações sobre processos de discriminação no âmbito da área da saúde. Isso porque a compreensão dessa problemática histórica e social oferece implicações ao cuidado com a saúde e à definição de estratégias de enfrentamento (MASSIGNAM et al., 2015). Além disso, qualquer fenômeno que seja marcado por estigmas, preconceitos e discriminação tem de ser considerado como objeto de preocupação de estudos sobre saúde coletiva (MASSIGNAM et al., 2015). Afinal, como diz Minayo (2014), para a saúde coletiva, é relevante considerar a realidade das pessoas, pois a saúde é considerada como bem social, direito associado à qualidade e à defesa da vida.

Especificamente sobre os problemas de violência vivenciados por muitas pessoas no mundo, a Carta de Bogotá sobre Promoção da Saúde, resultado da IV Conferência Internacional de Promoção da Saúde que foi

realizada na Colômbia em 1992, destacou-se que as violências, nas suas mais diferentes formas de manifestação, afetam a organização ou oferta dos serviços de saúde, ao mesmo tempo em que provoca problemas psicosociais (BRASIL, 2002). No Brasil, todas essas discussões culminaram na constituição da Política Nacional de Promoção de Saúde (2010). A partir das diretrizes pressupostas na política, concebeu-se que a escola é um ambiente favorável para utilização de recursos educativos com esta finalidade de estimular novos comportamentos e hábitos de vida saudáveis (BRASIL et al., 2017). Segundo Vieira e Belisário (2018, p. 121):

Nessa perspectiva, a integração entre saúde e escola se refere à intersectorialidade delineada com a convocação de diferentes setores para a realização conjunta de intervenções promotoras de melhores condições de vida e saúde. Assim sendo, a relação saúde-escola também se ancora na promoção de saúde determinada como processo de autonomia e ampliação das possibilidades de indivíduos e comunidades no controle sobre sua saúde e qualidade de vida.

Percebe-se então que a escola, que já tem papel-chave na formação intelectual e social das gerações que a frequentam; é um lugar privilegiado para promover o desenvolvimento de habilidades e a mudança de hábitos, pode também propiciar à sensibilização da criança e do adolescente quanto à violência, sobretudo porque são, na maior parte das vezes, os protagonistas de conflitos na escola. Ao mesmo tempo, na escola é possível discutir e mudar conceitos, comportamentos e atitudes úteis à convivência harmônica no contexto escolar (BRASIL, 2009). Para tanto, são essenciais articulações entre os setores da saúde e da educação para pensar os fenômenos que ocorrem nas instituições escolares e, ao mesmo tempo, propor intervenções intersetoriais com fundamento nos pressupostos da promoção de saúde e no combate à violência na escola, por exemplo.

Essa perspectiva pode ser operacionalizada pelo Programa Saúde na Escola (PSE) que pressupõe entre seus temas indutores a questão do *bullying* escolar (BRASIL, 2009). O PSE preconiza ações intersetoriais nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no âmbito das equipes de atenção primária à saúde (VIEIRA; BELISÁRIO, 2018). O desenvolvimento do Programa deve qualificar o autocuidado e o cuidado com o outro com vistas a reduzir comportamentos de risco entre crianças e adolescentes (VIEIRA; BELISÁRIO, 2018). Trata-se do fomento da lógica do cuidado integral que responsabiliza toda a rede pelas ações que promovam mais autonomia, empoderamento e responsabilidades.

Nessa lógica, cabe uma indagação quanto à saúde escolar neste estudo: o que representa a opção pela promoção da saúde? Com efeito, promover a saúde na escola permite ver situações de *bullying* como fenômeno social que impacta na saúde de crianças e adolescentes em três perspectivas centrais: educação para a saúde com enfoque integral; criação e manutenção de entornos e ambientes saudáveis por meio da abordagem das relações interpessoais; enfim, escola como lugar estratégico para ações dos serviços de saúde pró-mudança de hábitos e comportamentos.

1.3 Justificativa e relevância do estudo

Este estudo pretendeu contribuir para a área acadêmica e científica da saúde e da enfermagem com acréscimo ao conhecimento científico sobre *bullying*, ao conjunto de saberes já produzido. Tal contribuição incide no ineditismo da abordagem, pois ajuda a superar lacunas sobre o papel dos estudantes observadores na dinâmica da intimidação sistemática. Daí a justificativa científica da pesquisa aqui apresentada.

O estudo correspondeu aos interesses de pesquisa das propostas já desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Programa de Assistência Primária de Saúde Escolar (PROASE) da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (EERP/USP). Esse aspecto foi reforçado pela orientação da pesquisa, cuja orientadora é docente líder do PROASE; também pela linha de pesquisa, sobre assistência à criança e ao adolescente, que aborda a agressão por *bullying* e permite que parte dos conhecimentos de ciência e inovação acumulados e gerados institucionalmente seja aplicada para pensar em sua aplicabilidade no desenvolvimento de ações de saúde nas escolas. Eis por que este estudo se justificava institucionalmente.

A pesquisa ajuda a compreender a agressão de *bullying* pelo ponto de vista do estudante observador. Este é um tipo de aluno que pode oferecer elementos diferentes da dinâmica das relações intraescolares. Seu ponto de vista permite pensar em estratégias de intervenção contra a intimidação sistemática tendo os observadores como público-alvo. Não por acaso, são maioria nos estudos de diagnóstico da questão. Esse enfoque traduz, então, a justificativa social da pesquisa aqui descrita.

A pesquisa resultou, também, de muitas leituras sobre o objeto de estudo. As leituras desvelaram um foco de investigação em escolas públicas (dada a relevância social da abordagem da pesquisa); mas uma parcela da população escolar discente (crianças e adolescentes) tem ficado ausente

das investigações, pois estudos em escolas públicas podem confirmar ou não a realidade das escolas privadas em relação a *bullying*. Dada minha inserção profissional em escolas privadas de ensino fundamental e médio, este estudo sobre escola privada pode ajudar a encontrar soluções aplicáveis, também, nas públicas. Dessa forma se constitui a justificativa pessoal deste estudo.

Tendo em vista essas perspectivas de justificativa, a pesquisa releva em três pontos: 1) aumenta a compreensão de fatores que podem ampliar ou diminuir a ocorrência de *bullying* nas escolas; 2) expõe uma realidade pouco explorada por estudos brasileiros sobre intimidação sistemática: a realidade de estudantes de escolas privadas (sobretudo quando se observam dados da PeNSE de 2009, 2012 e 2015, que verificaram ocorrência proporcional maior em meio a alunos de escolas privadas do que das públicas); 3) apresenta abordagem inédita na pesquisa brasileira: sobre estudantes observadores de *bullying* (personagem já estudado em pesquisas estrangeiras de diagnóstico e medidas de prevalência, mas inexplorado aqui qualitativamente, em especial à luz do papel que desempenham na dinâmica do fenômeno).



2. MARCO TEÓRICO: TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A observação de atos reais ou ficcionais de violência tem impactos qualitativamente semelhantes aos da experiência ou do envolvimento direto em situações de violência. Essa afirmação se sustenta na abordagem do fenômeno da “violência” pela Teoria Social Cognitiva, que abarca constructos compreensivos acerca do comportamento humano. Essa teoria fornece uma estrutura conceitual que permite analisar os determinantes, os mecanismos psicossociais e a difusão social dos comportamentos em contextos distintos (AZZI, 2011; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). O pensador-chave dessa corrente teórica é o canadense Albert Bandura, para quem, em linhas gerais, as pessoas são responsáveis pelo desenvolvimento delas de forma proativa e autorregulada, em dado contexto social e em um movimento de influências socioestruturais. Como dizem Bandura, Azzi e Polydoro (2008), os comportamentos são aprendidos socialmente à medida que são internalizados e podem ser reproduzidos. Assim, a estrutura social é determinante na maneira como as pessoas se inter-relacionam.

Na visão de Bandura, Azzi e Polydoro (2008), a Teoria Social Cognitiva não vê o homem como ser passivo dominado por forças ambientais; antes, ele é visto como agente que responde a todos os processos nos quais está implicado e os quais influencia. Assim, os comportamentos não precisam ser reforçados para ser aprendidos. As pessoas aprendem e adquirem experiências observando as consequências de certos comportamentos em seu ambiente, tanto quanto as vivências de outros com quem convivem, a exemplo das experiências entre discentes de uma escola.

Com efeito, na síntese de Melo-Dias e Silva (2019, p. 103), todas essas questões são pensadas no campo da aprendizagem, como se lê a seguir.

A teoria da aprendizagem social define que o desenvolvimento e funcionamento da pessoa decorrem da relação triádica recíproca entre os estímulos internos, os estímulos externos, e o comportamento. A aprendizagem é entendida numa vasta potencialidade que pode ser configurada pela experiência vicariante (aprendida diretamente com os outros) em diversas formas dentro dos seus limites intrínsecos e biológicos. A

sua diversidade social vai produzir diferenças individuais substanciais nas competências, interesses e valores que vai desenvolver (e nas que ficam por desenvolver).

Tendo em vista a abordagem sobre estudantes que observam situações de *bullying* na escola, a Teoria Social Cognitiva se impõe como fonte de questionamentos e problematização que são encaminhadores úteis para compreender e explicar determinantes presentes nas ações de ajuda oferecidas às vítimas; igualmente, presentes na omissão ou no apoio aos agressores. Conceitos como aprendizagem por observação, adaptação, mudança e modelação social são essenciais para compreender o fenômeno pela lógica dos observadores.

Considerando o grupo de participantes deste estudo, também é essencial a perspectiva da aprendizagem por observação postulada por Bandura, Azzi e Polydoro (2008). Com efeito, para a Teoria Social Cognitiva, quando alguém é exposto a um modelo — ou seja, quando alguém se torna observador de uma situação —, seu comportamento pode ser afetado; daí que três desfechos seriam possíveis para a aprendizagem: a pessoa pode aprender pela observação do comportamento; a pessoa pode ocorrer facilitação para reprodução de um comportamento aprendido antes; enfim, dado comportamento pode ser inibido ou desinibido por um comportamento aprendido antes (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Dos constructos postulados pela Teoria Social Cognitiva, são relevantes aqui a autoeficácia, a autorregulação e a agência moral.

A autoeficácia se define nestes termos:

[...] é um tipo de autorreflexão que permite a avaliação e decisão acerca das expectativas nas suas habilidades e características, que são por sua vez, responsáveis por guiarem o seu comportamento. As expectativas que as pessoas têm acerca da sua eficácia influenciam a forma de sentir, de pensar, de agir, e de se motivar. Neste sentido, influenciam também as escolhas e decisões relativamente ao que fazer? Que esforços investir em quê? Que perseverança? Que padrões de comportamento? Quanto *stress* e desânimo tolerar nas interações? (MELO-DIAS; SILVA, 2019, p. 110).

A autoeficácia apresenta quatro níveis de compreensão: o nível das experiências de domínio ou controle de si; o nível das experiências vicárias ou de observação do comportamento dos outros; o nível da persuasão verbal (capacidade de influenciar os outros) e o nível dos estados somáticos/afetivos relacionados com a inferência das pessoas sobre suas capacidades, sua força e sua vulnerabilidade em uma circunstância de fracasso

(IAOCHITE, 2017). As experiências de domínio ou de controle, seguidas pelas experiências vicariantes — referentes à capacidade de aprender pela observação do comportamento dos outros —, são consideradas a fonte mais forte para desenvolver crenças de autoeficácia (IAOCHITE, 2017).

A autorregulação presume comportamentos sociais positivos. Como tal, é constituída por três subprocessos: automonitoramento — ou seja, a auto-observação de padrões comportamentais; julgamento — isto é, a avaliação do comportamento de alguém em relação a objetivos ou normas sociais; e autorreação — baseada nos incentivos tangíveis ou intangíveis estabelecidos como recompensa para se alcançarem certos objetivos (AZZI; POLYDORO, 2017).

Polydoro e Azzi (2009, p. 75) sintetizaram aspectos teóricos da autorregulação apresentados por Bandura e destacam

[...] o relevante papel da autorregulação no exercício da agência humana — capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários.

A esses dois construtos está interligada a agência moral, relativa a processos de decisão moral que orientam os comportamentos humanos. Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), as pessoas desenvolvem padrões de comportamento à luz de suas experiências de socialização e internalização de valores. Nesse sentido, a agência moral engloba mecanismos auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulatórios enraizados em padrões pessoais e ligados a sanções autoimpostas pela pessoa em determinadas situações ou perante certos comportamentos (AZZI; LIMA JÚNIOR; CORRÊA, 2017). Quando há um conjunto de distorções cognitivas apto a desativar as autossanções morais, ocorre o fenômeno que a Teoria Social Cognitiva chama de desengajamento moral, que promove ou facilita a adoção de comportamentos desumanos, antissociais ou violentos (AZZI, 2011; CARAVITA et al., 2014; TOGNETTA; ROSARIO; MARTINEZ, 2015).

Como esclarece Iglesias (2008, p. 165),

Bandura propôs o conceito de desengajamento moral para mostrar como as pessoas podem encontrar justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. Daí o uso do termo “desengajamento”, mostrando que é possível se desprender

ou desengajar dos próprios padrões morais para cometer atos antissociais deliberadamente, sem autocondenação.

Especificamente, Bandura (2016) descreveu oito mecanismos de desengajamento moral: justificativa moral; comparação vantajosa; linguagem eufemística; deslocamento de responsabilidade; difusão responsabilidade; distorção de consequências; desumanização; enfim, culpabilização da vítima. Com efeito, alguns estudos associaram mecanismos distintos de desengajamento moral à ocorrência de *bullying* na escola (BJÄREHED et al., 2019; CARAVITA et al., 2014; OLIVEIRA et al., 2019).



3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Conhecer a vivência de estudantes de escola privada identificados como observadores (testemunhas) de situações de *bullying*.

3.2 Objetivos específicos

- Delinear sentimentos e comportamentos adotados por estudantes que testemunharam situações de *bullying*.
- Analisar aspectos presentes no relato de discentes de escola privada que apontem a adoção de comportamentos de defesa ou passividade ante situações de *bullying*.
- Identificar diferenças entre alunas e alunos de instituição privada quanto a vivência, comportamentos adotados e sentimentos perante situações de *bullying* que testemunharam.

4. PRESSUPOSTOS



A pesquisa acadêmico-científica indica que as reações de estudantes que observam situações de *bullying* são baseadas num processo de avaliação da dinâmica do fenômeno. Nesse sentido, haveria tendência a justificar as agressões testemunhadas com base nas características pessoais das vítimas; por exemplo, cor da pele, estilo (de vida, jeito de se vestir e falar etc.) e comportamentos (OLIVEIRA et al., 2016b). Esse tipo de dado tem sido analisado na lógica da discriminação e expressão de preconceito em culturas diferentes, uma vez que a intimidação sistemática assume tal conotação. Ainda sobre reações em meio a estudantes observadores, resultados de pesquisas variadas revelam que *as alunas observadoras* têm mais propensão a relatar sentimentos positivos em relação às vítimas do que *os alunos observadores*. Igualmente, são as alunas que tendem a manifestar comportamentos de ajuda às vítimas (THORNBERG; JUNGERT, 2013; HOWARD et al., 2014); enquanto os alunos tendem a ignorar ou evitar agressões e vítimas (BYERS, 2013; OLIVEIRA et al., 2016b).

Tendo em vista tais aspectos, este estudo partiu destes pressupostos: estudantes observadores de situações de *bullying* culpam as vítimas pelas agressões em função de características pessoais delas; relatos de estudantes observadores contêm elementos de discriminação e segregação de pares que podem ser determinantes para quem observa de situações de intimidação sistemática na escola; os observadores são indiferentes ao fenômeno, enquanto as observadoras mostram ter mais empatia, dar mais apoio social e ter mais atitudes de defesa da vítima.



5. MÉTODO

5.1 Tipo de estudo

Este estudo derivou de pesquisa qualitativa, na abordagem, e descritiva e exploratória nas intenções. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa permite acessar o universo de significações, valores, sentidos, crenças e atitudes; contribui para a compreensão de fenômenos sociais e de como impactam em processos subjetivos. Tal abordagem se aplica, de preferência, quando a proposta é caracterizar um fenômeno (por exemplo, bullying) em relação a um tipo de sujeito (como estudantes observadores de situações de intimidação sistemática). Esse desenho metodológico permitiu aos estudantes participantes² expressar suas vivências e a forma como representam ou se comportam perante situações testemunhadas na escola.

Os dados de análise foram produzidos segundo uma abordagem multimétodo, ou seja, conjugou instrumentos como questionário, entrevista e grupo focal. Recorrer a tal enfoque ajudou a dar robustez à pesquisa, pois dados de tipologia distinta e obtidos de fontes variadas podem ser triangulados (CARTER et al., 2014; MINAYO, 2014). A triangulação de técnicas de pesquisa qualitativa — nesse caso, entrevistas e grupos focais — permite desenvolver uma compreensão abrangente dos fenômenos em análise, segundo Carter et al. (2014). Esses autores revelaram três observações metodológicas sobre a riqueza do uso de entrevistas individuais e grupos focais para coletar e produzir dados qualitativos: há um processo interativo na natureza dos dados e o fenômeno analisado pode ser explorado a fundo; os dados dessas duas técnicas combinados levam a uma compreensão mais abrangente e embasada do contexto em que os fenômenos ocorrem; enfim, a confiabilidade das descobertas é ampliada com a triangulação de tais técnicas.

² Ao longo do texto, o termo *estudantes participantes* designa alunos e alunas que tomaram parte na pesquisa como informantes. Mas, para evitar repetição excessiva, são referidos ainda como participantes, informantes da pesquisa, alunos e alunas, estudantes e discentes.

5.2 Cenário

A pesquisa foi realizada em escola de bairro central de Franca, cidade do nordeste de São Paulo e a quase 400 quilômetros de distância da capital paulista. A população do município somou 350.400 habitantes em 2018 (BRASIL, 2019). Sua economia gira em torno da produção cafeeira e da indústria do calçado (esta última projeta Franca no cenário nacional). A escola foi fundada no ano 1998, pela iniciativa privada, e oferece bolsas de estudo para discentes cujas famílias indisponham de meios para custear educação particular. Com alunado na faixa etária 2–17 anos, oferece curso da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em 2017, os matriculados somavam 477 alunos, atendidos por 44 funcionários, dentre os quais 26 professores. A escola foi selecionada por conveniência, estratégia adequada e utilizada como base para gerar hipóteses e *insights* em pesquisas qualitativas. Outrossim, o contexto das intuições privadas se constituiu em um cenário de difícil acesso para pesquisas e com relação ao bullying ainda é pouco investigado o que confere importância para a sua compreensão.

Deste estudo participaram discentes do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. A inclusão de escolares do Fundamental se justifica pela lei 11.274/2006, que ampliou a duração desse nível escolar para nove anos. De fato, a mudança visou ampliar o direito à educação, porém ignorou pressupostos pedagógicos. Desse modo, discente então em condições de estar no 1º ano do Ensino Médio ficou no recém-criado 9º ano do Fundamental; mas não sem repercussão no comportamental estudantil e na dinâmica escolar (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

5.3 Seleção e agrupamento dos participantes

Setenta e oito estudantes (32 alunas e 46 alunos, matriculados em quatro salas) foram convidados a participar da pesquisa. Seis faltaram no primeiro dia de coleta de dados; dez não aceitaram o convite. Assim, 62 responderam ao questionário, estruturado para identificar quem havia testemunhado situação de *bullying* na escola. Os critérios de inclusão foram estes: estar matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio; ter testemunhado situação de *bullying* nos seis meses anteriores à época da coleta. A tabela 1 apresenta dados de caracterização dos participantes.

TABELA 1 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa segundo sexo, idade e ano/série escolar (Franca, SP, 2019)

	FREQ. ABS.	FREQ. ABS. AC.	FREQ. REL.	FREQ. REL. AC.
Sexo				
Masculino	33	33	53%	53%
Feminino	29	62	47%	100%
Idades				
13 anos	3	3	4%	4%
14 anos	16	19	26%	30%
15 anos	14	33	23%	53%
16 anos	11	44	18%	71%
17 anos	14	58	23%	94%
18 anos	4	62	6%	100%

FONTE: questionários da pesquisa

Continua...

Continuação da TABELA 1 – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa segundo sexo, idade e ano/série escolar (Franca, SP, 2019)

	FREQ. ABS.	FREQ. ABS. AC.	FREQ. REL.	FREQ. REL. AC.
Ano/Série escolar				
9º ano Fundamental	19	19	31%	31%
1ª série Ensino Médio	11	30	18%	49%
2ª série Ensino Médio	14	44	22%	71%
3ª série Ensino Médio	18	62	29%	100%

Freq. abs. (frequência absoluta); Freq. abs. ac. (frequência absoluta acumulada); Freq. rel. (frequência relativa); Freq. rel. ac. (frequência relativa acumulada)

FONTE: questionários da pesquisa

Elaboração: Claudio Romualdo

Para as entrevistas e a participação nos grupos focais, a seleção procurou compor um grupo de escolares de ambos os sexos, o que cumpria os objetivos de pesquisa. Assim, onze alunos (55%) e nove alunas (45%) com idade média de 15,4 anos foram entrevistados e participaram dos grupos focais. O ano escolar com número menor de estudantes foi a 1ª série do Ensino Médio.

A definição do número final de estudantes participantes seguiu o critério da saturação na etapa de entrevistas, que foram realizadas com os estudantes identificados como observadores por meio de questionário específico, descrito abaixo. Conforme Fontanella et al. (2008) e Minayo (2017), a amostragem por saturação é empregada, com frequência, em investigações qualitativas e ajuda a estabelecer ou fechar o tamanho final da amostra. Assim, a inclusão de informantes é suspensa ou interrompida

quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição.

5.4 Instrumento e técnicas de coleta de informações

O *questionário* foi usado para reconhecer discentes que testemunharam situação de *bullying* nos seis meses pré-coleta, cabe frisar (ANEXO A). Trata-se de instrumento adaptado e validado para a população escolar brasileira (DALOSTO, 2011). Para a pesquisa aqui descrita, foram extraídas do questionário apenas questões referentes ao testemunho. As 15 questões do primeiro bloco apresentam a possibilidade de resposta com “sim” ou “não”, de maneira que alunos e alunas respondiam se testemunharam ou não algum colega passar por situação de violência; por exemplo: zoeira, humilhação, ameaça e ofensa verbal, empurrão e agressão física etc. As respostas dos questionários permitiram definir três grupos (*clusters*). O grupo dos não observadores (não testemunhou situação mencionada no instrumento), o grupo dos pouco observadores (observou cinco situações ou menos mencionadas no instrumento) e o grupo dos muito observadores (observou seis situações ou mais mencionadas no instrumento). Esses parâmetros de definição foram estabelecidos na discussão do trabalho de Dalosto (2011). O segundo bloco de questões se refere ao comportamento adotado perante situações de intimidação sistemática testemunhadas. Foram dez opções de resposta do tipo: “apoiei o/os agressor/res”; “apoiei a/as vítima/as”; “aproximei-me para assistir”; “fugi com medo”; “ri da situação”.

As *entrevistas individuais semiestruturadas* permitiram ao estudante participante externalizar o que pensa, sabe, espera, sente, deseja, fez, faz ou fará perante certas situações (MINAYO, 2014). Como processo de interação social, a entrevista

[...] ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 9).

De acordo com Triviños (2009), a entrevista semiestruturada, especificamente, tem como característica ser organizada em questões básicas apoiadas em teorias e objetivo de pesquisa, além de permitir ao pesquisador incluir ou acrescentar indagações no momento de sua condução (perguntas de seguimento).

A pesquisa subjacente a esta tese se valeu de um roteiro (APÊNDICE A) como instrumento de coleta de dados composto por seis perguntas disparadoras. As interrogações questionam o testemunho de agressões entre discentes na escola e a forma como identificam essas situações, as atitudes tomadas diante delas e o que sentem quando identificam a ocorrência de *bullying*. São exemplos das perguntas do roteiro: “Para você o que é *bullying*?” e “Você já presenciou alguns dos seus colegas ser ameaçado, maltratado, humilhado, excluído ou agredido na escola?”; também houve frase de apelo como esta: “Por favor, relate-me tudo que você se lembra dessa situação”.

A construção do roteiro seguiu recomendações de Manzini (2004) quanto à necessidade de adequar as perguntas aos objetivos de pesquisa. Tal adequação supõe considerar a faixa etária do grupo de participantes e seu nível de linguagem (evitar o jargão), além de perguntas claras, precisas e curtas, de modo que não favoreçam a elaboração mental do participante para oferecer uma resposta e que não sejam manipulativas, mas que tenham finalidade múltipla (MANZINI, 2004). Esses cuidados com os roteiros são necessários porque a entrevista é um momento de interação social, logo as informações derivadas têm natureza social. Nesse sentido, o elemento social deve ser considerado na interpretação dos resultados. Além disso, ao ajustar os instrumentos de coleta, o pesquisador já se prepara e se organiza para a imersão no contexto de coleta (MANZINI, 2004).

Como espaço físico para fazer as entrevistas, foi preparada uma sala de aula onde havia isolamento acústico, conforto e privacidade. Com efeito, para a psicologia ambiental — que estuda as relações entre ambiente físico e comportamento humano —, o espaço destinado — ou ambiente objetivo — afeta a percepção e as respostas dos discentes (EVANS, 2005). Assim, o cuidado com o espaço foi sistemático, tendo em vista que as entrevistas individuais semiestruturadas demandam concentração e privacidade.

O *grupo focal* com escolares entrevistados foi escolhido como técnica em razão de sua potencialidade para ampliar a compreensão dos temas explorados nas entrevistas. A coleta em interações grupais tem como objetivo maior reunir informações detalhadas de um tópico específico segundo a visão de um grupo de participantes. Grupos focais permitem coletar informações numa perspectiva coletiva que amplia a compreensão de vivências, crenças e atitudes relativas a um tema (MINAYO, 2014).

Foi preparada uma sala de aula onde as carteiras tradicionais deram lugar a almofadas coloridas e individuais dispostas em círculo. A

intenção foi proporcionar mais conforto e mais envolvimento (interação) dos participantes com pesquisador, e vice-versa. A adequação do ambiente físico foi elemento preponderante para obter resultados pretendidos; ou seja, considerou a recomendação da psicologia ambiental, que vê o ambiente como estímulo e bem-estar. No caso da escola, elementos do espaço sentido, vivido e produzido incluem “[...] seus materiais, sua textura, suas divisões, seus cheiros e sons, os movimentos dos corpos interagindo naquele espaço, seus desenhos e cores” (KOBARG; KUHNEM; VIEIRA, 2008, p. 88).

Houve quatro sessões de grupo focal: duas com alunos, duas com alunas. As sessões seguiram dois modelos, adaptados ao sexo dos participantes. Na primeira sessão, os estudantes participantes foram indagados sobre o que entendiam sobre *bullying*, como conceituavam e como percebiam a ocorrência desse tipo de violência na escola. Em seguida, foram apresentadas figuras que retravam situações para ser comentadas. Na segunda sessão, foram utilizadas vinhetas para instaurar a discussão, além de haver leitura de uma situação fictícia a ser comentada pelos participantes. O quadro a seguir sintetiza a estruturação das sessões e seus momentos-chave, à luz de Dall’agnol e Trench (1999). Os materiais utilizados nas sessões estão apresentados no Apêndice B.

QUADRO 3 – Estruturação das sessões de grupo focal e seus momentos-chave (Franca, SP, 2019)

	SESSÕES DE GRUPO FOCAL			
<i>Público</i>	Meninos 1	Meninas 1	Meninos 2	Meninas 2
<i>Data</i>	27/5/2019	27/5/2019	28/5/2019	28/5/2019
<i>Abertura</i>	Recepção e agradecimento pela participação		Síntese da sessão anterior e questionamentos sobre pensamentos ou dúvidas que surgiram após a sessão	
<i>Apresentação</i>	Os participantes escreveram seus nomes fictícios em folhas de papel sulfite e se apresentaram aos colegas		Não foi necessária nova apresentação	
<i>Esclarecimentos sobre a dinâmica das sessões</i>	Repasse de informações sobre o funcionamento do grupo: regras, necessidade de organização para falar — um de cada vez — e de utilizar o nome fictício para se referir ao colega etc.			
<i>Estabelecimento do setting (ambiente)</i>	Reforço do compromisso da pesquisa com a confidencialidade das informações discutidas, do caráter sigiloso e da participação do observador como figura neutra durante as sessões. Reiteração da necessidade de que os participantes falassem o que pensavam dos temas debatidos sem reservas e sem constrangimento, pois não haveria respostas certas, ou seja, que o foco era identificar o que eles pensavam			

<i>Debate</i>	Questões para suscitar o debate — Para vocês o que é <i>bullying</i> ? — Por que colegas praticam esse tipo de violência ou por que o <i>bullying</i> acontece? — Como identificar estudantes que praticam ou sofrem <i>bullying</i> ? — Qual é o papel de vocês quando testemunham uma situação de <i>bullying</i> ? — O que vocês fazem? — O que vocês sentem? — Comentários e discussão sobre figuras	Uso de vinhetas para instaurar a discussão Reflexão e debate sobre história fictícia: relato sobre <i>bullying</i> sofrido, suas consequências etc.
<i>Síntese</i>	Retomada de ideias apresentadas pelos participantes na discussão	
<i>Encerramento das sessões</i>	Esclarecimentos de dúvidas Agradecimento pela participação e acordo para próxima sessão	Esclarecimentos de dúvidas Exposição de exemplos de séries e filmes sobre a temática <i>bullying</i> Agradecimento pela participação

FONTE: dados dos grupos focais — elaboração: Claudio Romualdo

5.5 Coleta de dados

Os dados da pesquisa derivam de informações coletados entre abril e maio de 2019. A coleta — cabe frisar — seguiu uma abordagem multimétodo, ou seja, recorreu a estratégias diferentes em um mesmo estudo qualitativo metodologicamente estruturado (CARTER et al. 2014; MINAYO, 2014). A primeira estratégia de coleta usada foi a aplicação coletiva de questionário para identificar estudantes que observaram situações de *bullying*. A pesquisa foi apresentada em cada sala de aula, em especial seus objetivos e procedimentos a ser realizados. Feita a exposição explicativa, os alunos manifestaram a intenção de participar ou não da investigação. Discentes que se voluntariaram a participar preencheram o questionário — autoaplicável — na sequência. O tempo médio da aplicação dos questionários foi de 25 minutos em cada sala.

Com base nas informações coletadas pelos questionários, foram sorteados alunos e alunas para participar da etapa seguinte do estudo — as entrevistas. A condução das entrevistas foi individualizada, ou seja, cada uma ocorreu sem a presença de professores ou outros discentes na sala de aula, conduzida pelo próprio pesquisador, e com gravação em áudio (gravador digital) para transcrição posterior. Embora houvesse um roteiro, outras questões se impuseram com o desenrolar do diálogo estabelecido; eis alguns exemplos de proposições *a posteriori*: “Fale-me mais sobre isso”;

“O que você quis dizer com essa afirmação?”; “Dê-me exemplos”, etc. A duração média das entrevistas foi de oito minutos.

Em cumprimento do terceiro objetivo específico da pesquisa (identificar diferenças entre escolares de instituição privada quanto a vivência, comportamentos adotados e sentimentos perante situações de *bullying* testemunhadas), a participação nas sessões de grupo focal demandou separar alunas e alunos. Com elas, a primeira sessão durou 1 hora e 25 minutos; a segunda, 1 hora e 30 minutos. Com eles, a sessão inicial durou 1 hora e 3 minutos; a segunda sessão, 1 hora e 9 minutos. A condução das sessões contou, para além do pesquisador, com auxílio de um observador, que registrou impressões sobre o desenvolvimento das discussões. As sessões foram registradas em áudio (com gravador digital) para transcrição completa posteriormente.

5.6 Análise dos dados

O desenvolvimento da pesquisa e das análises se embasou na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Além disso, a leitura analítica dos dados seguiu a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). Segundo essas autoras, tal análise é um método para identificar, analisar e relatar padrões (ou temas) dentro dos dados qualitativos mediante organização e descrição do conjunto de dados em detalhe. Também permite ter flexibilidade e liberdade teórica, úteis para que os temas possam emergir sem preconceitos e sem orientação. A análise temática tem sido aplicada em pesquisas de áreas como a psicologia e a enfermagem, dentre outras, por ser considerada como método muito válido para obter fidedignidade. As etapas da análise se desdobram a seguir.

A *etapa 1* foi de familiarização com os dados (*familiarising yourself with the data*). Houve transcrição dos áudios das entrevistas (que somou 46 páginas) e dos grupos focais (que resultou em 89 páginas). Em seguida, as transcrições foram lidas e relidas à exaustão, com anotações de ideias preliminares.

A *etapa 2* foi de geração de códigos iniciais (*generating initial codes*). Após a etapa 1, houve criação sistemática de códigos relativos ao conjunto de dados (entrevistas e grupos focais). Trechos das transcrições foram assinalados como relevantes para cada código. Ao todo, foram gerados 98 códigos que se relacionam com os conteúdos semânticos ou latentes identificados no conjunto (entrevistas e grupos focais) com alunos e

alunas. Nos dados relativos a elas, foram identificados 72 códigos iniciais; em relação a eles, 61.

A *etapa 3* foi de procura por temas (*searching for themes*). Os códigos gerados na etapa 2 foram agrupados em temas potenciais segundo a similaridade ou aproximação de ideias. A análise focou na relação entre os códigos iniciais e em um nível mais amplo já pensando em temas potenciais. Foram construídos nove temas potenciais

A *etapa 4* foi de revisão de temas (*reviewing themes*). Os temas potenciais foram revistos. O número de nove foi reduzido para seis, pois alguns temas foram considerando como aglutináveis.

A *etapa 5* foi de definição e nomeação de temas (*defining and naming themes*). Cada tema foi reanalisado em sua especificidade e nomeado com base nos dados (trechos das entrevistas), nos objetivos de pesquisa e no referencial teórico. A nomeação resultou em: tema 1 — *testemunhando bullying na escola* (“Quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas”); tema 2 — *explicações para ocorrência de bullying* (“Eu acho que o que mais influencia o *bullying* é a sociedade”); tema 3 — *tomada de atitude, reforço e sentimentos* (“O que estava motivando também o agressor a fazer é essa plateia”); tema 4 — *lógicas para intervenção* (“Não acho que porque uma pessoa fez uma coisa ruim você obrigatoriamente tem que resolver isso fazendo uma coisa ruim com ela”); tema 5 — *escolas e famílias* (“Tem professores que acabam entrando na brincadeira, às vezes não falam nada, mas riem”).

O quadro 4 apresenta os temas iniciais, os potenciais e os definitivos em correspondência.

QUADRO 4 – Temas iniciais, temas potenciais e temas definitivos (Franca, SP, 2019)

CÓDIGOS INICIAIS	TEMAS POTENCIAIS	TEMAS DEFINITIVOS
Características das vítimas	Reconhecendo o <i>bullying</i>	Testemunhando o <i>bullying</i> na escola: “quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas”
Conceituação do <i>bullying</i>		
Consequências para a vítima		
Consequências para o agressor		
Desequilíbrio de poder		
Formas de manifestação		
Gravidade da questão		
Identificação das vítimas		

Intencionalidade		
Precisa de punição		
Reações das vítimas		
Repetitividade		
Sentimentos das vítimas		
Vítima que reage		
Agressividade da vítima	Causas e motivações	Explicações para a ocorrência do <i>bullying</i> : “eu acho que o que mais influencia o <i>bullying</i> é a sociedade”
Brincadeiras		
Brincadeiras que confundem		
Cabeça do agressor		
Culpa é do agressor		
Culpabilização das vítimas		
Diferenças entre gerações		
Diversidade		
Estereótipos		
Eufemismo		
Explicações para a prática		
Grupo de pares		
Idade e maturidade		
Machismo		
Não é culpa da vítima		
Naturalização do <i>bullying</i>		
Padrões sociais		
Popularidade		
Questões do grupo de pares		
Relações de amizade		
Resistências do grupo		
Status		
Vítima se culpa		
Lógica do revidar		
Populares contra o <i>bullying</i>		
Rede de apoio		
Sugestões sobre o que fazer		

FONTE: entrevistas e grupos focais

Continua...

... Continuação do **QUADRO 4 – Temas iniciais, temas potenciais e temas definitivos**

CÓDIGOS INICIAIS	TEMAS POTENCIAIS	TEMAS DEFINITIVOS
Medo de se tornar vítima	Sentimentos dos observadores	Tomada de atitude, reforço e sentimentos: “o que estava motivando também o agressor a fazer é essa plateia”
Medo de ser “x9”		
Medos		
Sentimentos		
Ajuda em casos de amigos	Ações dos observadores	
Empatia		
O papel da plateia		
Papel dos observadores		
Procura adulto		
Reconhecimento do <i>bullying</i>		
Reforço ao comportamento dos agressores		
Respeito		
Solidariedade		
Tolerância		
Tomada de atitude		
Apatia	Impotência e indiferença	
Consequências de tentar ajudar		
Curiosidade dos observadores		
Denúncia desacreditada		
Falta de ação		
Falta de percepção das agressões		
Falta de segurança para ajudar		
Falta de solidariedade		
Falta informação		
Hedonismo		
Impotência		
Indiferença		
Invisibilidade		

Limitações da ajuda		
Minimização da violência		
Não sabe o que fazer		
Não se sente capaz de ajudar		
Não vê resultado na ajuda que pode oferecer		
Não vê solução		
Negligenciam a exclusão		
Omissão		
Passividade vs atividade		
Plateia		
Relativização das consequências		
Valor da agressão verbal		

FONTE: entrevistas e grupos focais

... Continuação do **QUADRO 4 – Temas iniciais, temas potenciais e temas definitivos**

temas definitivos		
CÓDIGOS INICIAIS	TEMAS POTENCIAIS	TEMAS DEFINITIVOS
Ações da escola são insuficientes	Percepções sobre a escola	Escolas e famílias: "tem professores que acabam entrando na brincadeira, às vezes não falam nada, mas riem" (menina)
Adultos omissos		
Atitudes dos professores podem desestimular ajuda		
Escola não faz nada		
Ineficácia das ações da escola/do professor		
Negligências		
Papel da escola ou do professor		
Professor não intervêm		
Punição não resolve		
Outras violências	Outras violências	
Vitimização sofrida		
Família	Percepções sobre as famílias	
Família não percebe a vitimização		
Famílias dos agressores são omissas		
Papel dos pais/família		

FONTE: entrevistas e grupos focais — elaboração: Claudio Romualdo

A etapa 6 foi de produção do relatório (*producing the report*). Houve seleção de fragmentos de entrevistas e grupos focais a fim de ilustrar os temas definidos. Nesse ponto, a análise retomou as questões da pesquisa e os referenciais teóricos para a análise dos dados, a discussão dos resultados e a produção desta tese.

Além disso, os dados de caracterização dos participantes e para diagnóstico dos estudantes observadores de situações de *bullying* foram analisados a partir da estatística descritiva para estabelecer medidas como frequências de respostas, média de resposta por item etc.

5.7 Critérios de confiabilidade

Muitas vezes, a confiabilidade da pesquisa qualitativa é questionada por ser um tipo de estudo que se distancia de modelos positivistas e por não adotar conceitos de validade comuns em pesquisas quantitativas ou relativas às ciências da natureza (OLLAIK; ZILLER, 2012; ULLRICH et al., 2012). No entanto, não faltam estudos e instrumentos que tentam responder diretamente a questionamentos sobre a validade e confiabilidade de pesquisas qualitativas (SHENTON, 2004). Exemplo da preocupação com a índole da construção e avaliação de tais pesquisas pode ser o instrumento *consolidated criteria for reporting qualitative research*, designado abreviadamente como COREQ e composto por 32 itens a ser preenchidos ou cumpridos pelo pesquisador (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007).

Dada essa discussão, para verificar a confiabilidade da pesquisa aqui descrita, este estudo adotou os quatro critérios propostos por Guba (1981) e sistematizados por Shenton (2004). Ei-los: a *credibilidade* — em substituição à validade interna dos estudos quantitativos; a *transferibilidade* — em substituição à validade externa e ao poder de generalização dos estudos quantitativos; a *confiabilidade*; enfim, a *confirmabilidade* — em substituição à objetividade dos estudos quantitativos (SHENTON, 2004, p. 64). Os critérios de verificação da confiabilidade deste estudo estão resumidos no quadro 5.

**QUADRO 5 – Verificação de critérios de qualidade deste estudo
(Ribeirão Preto, SP, 2019)**

critério de qualidade	ações realizadas
Credibilidade	Adoção de métodos de pesquisa reconhecidos pela academia Escolha aleatória de participantes Triangulação via uso de técnicas diferentes para coletar dados Preparação prévia para entrevistas a fim de garantir honestidade nas respostas Reuniões com professora orientadora da pesquisa para discutir dados Descrição detalhada do fenômeno em análise Exame de pesquisas prévias para discutir resultados obtidos
Transferibilidade	Fornecimento de todos os dados necessários para compreender o contexto do estudo e permitir comparações futuras
Confiabilidade	Emprego de “métodos sobrepostos” — entrevistas e grupos focais Descrição detalhada do passo a passo para permitir que o estudo seja replicado em alguma medida
Confirmabilidade	Checagem de dados e elementos de análise com pares e orientadora Realização da triangulação de técnicas para reduzir o efeito de vieses referentes ao pesquisador Admissão de pressupostos do pesquisador Reconhecimento de limitações do estudo e seus efeitos potenciais na interpretação dos resultados Uso de quadros e tabelas para demonstrar os procedimentos realizados

FONTE: adaptado de Shenton (2004, p. 73) — elaboração: Claudio Romualdo

5.8 Considerações éticas

O desenvolvimento deste estudo seguiu as recomendações da resolução 466/2012. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com CAAE n. 85461718.3.0000.5393, Ofício CEP-EERP/USP nº 124/2018 (Anexo B). Também foi firmada autorização para desenvolver a pesquisa na escola selecionada. No caso de discentes da escola, antes de ser iniciada a coleta de informações, receberam coletivamente as informações sobre a participação deles: que seria inteiramente voluntária, que as informações obtidas seriam confidenciais e que teriam anonimato total quanto à identidade deles. O direito de encerrar a participação em qualquer estágio e por qualquer motivo, também, foi assegurado e informado. O “Termo

de consentimento livre e esclarecido” — que pais de alunos participantes ou responsáveis — assinaram — e o “Termo de assentimento livre e esclarecido” — assinados pelos participantes — contêm informações detalhadas das condições de participação na pesquisa. Estudantes com 18 anos de idade ou mais assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (modelos de termos utilizados estão disponíveis no Apêndice C).

Para garantir o anonimato de informações biográficas e de identificação pessoal dos estudantes participantes, cada um teve de escolher um nome fictício ou um apelido pelo qual seria denominado no estudo. A escolha ocorreu no primeiro momento da entrevista individual. Nomes/apelidos escolhidos para a entrevista foram adotados, também, no grupo focal. Durante as atividades grupais, cada participante anotou o nome ou apelido escolhido em uma folha de papel em branco como forma de identificação.



6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio da escola que foi lócus da pesquisa responderam ao questionário para diagnóstico da observação de situações de bullying em seu contexto escolar. Mas a pesquisa — cabe lembrar — contou com a participação de 62 estudantes do todo. A estes se referem os dados da tabela 2, com percentuais de conhecimentos discentes sobre (a palavra) bullying e sobre situações afins que ocorriam na escola.

TABELA 2 – Conhecimento e observação da prática de bullying na escola (Franca, SP, 2019)

	SIM		NÃO	
	Freq. abs.	Freq. rel.	Freq. abs.	Freq. rel.
Conhece a palavra <i>bullying</i>	59	95%	3	5%
Na escola ocorre <i>bullying</i>	49	79%	13	21%

Freq. abs. (frequência absoluta); freq. rel. (frequência relativa)

FONTE: dados dos questionários — elaboração: Claudio Romualdo

A maioria dos estudantes participantes declarou conhecer a palavra bullying. Apenas 5% informaram desconhecer a palavra. A taxa de observação foi elevada: apenas 21% informaram não ter observado situações de bullying na escola nos seis meses pré-coleta de dados. Esses dados da percepção estudantil sinalizam a gravidade do problema, também, em escola privada; afinal, como afirmam Félix, Alamillo e Ruiz (2011), muitas vezes é comum associá-lo a escolas públicas ou a contextos sociais em que predomina carência de recursos materiais. Ao mesmo tempo, os estudantes reproduzem uma ideia corrente de que a palavra bullying foi apropriada e compõe o vocabulário intraescolar, circulando na fala de alunos e professores (OLIVEIRA et al., 2017).

Para identificar estudantes observadores de bullying e construir clusters, foi aplicada a métrica: não observador — nenhuma situação observada; pouco observador — testemunhou cinco ou menos situações; muito observador — testemunhou seis ou mais situações. Os parâmetros

para definir esses clusters seguiram indicações de outros estudos sobre a figura do observador. A tabela 3 expõe dados dessa análise.

TABELA 3 – Cluster dos participantes segundo o tipo de observador de situações de bullying (Franca, SP, 2019)

	FREQ.ABS.	FREQ.ABS.AC.	FREQ.REL.	FREQ.REL.AC.
Observa muito	40	40	64%	64%
Pouco observador	21	61	34%	98%
Não observador	1	62	2%	100%

Freq. abs. (frequência absoluta); Freq. abs. ac. (frequência absoluta acumulada); Freq. rel. (frequência relativa); Freq. rel. ac. (frequência relativa acumulada)

FONTE: dados dos questionários — elaboração: Claudio Romualdo

Verificou-se que o tipo de violência mais testemunhado (57 referências) foi zoação ou humilhação. O uso de nomes ofensivos teve 54 referências. A calúnia/difamação ou a exclusão do grupo foram recorrentes (45 ocorrências). Houve casos de estrago proposital de objetos pessoais da vítima (44 referências), bem como de causar mágoa propositalmente (42 ocorrências). Apalpar um aluno sem sua vontade foi o comportamento menos observado (somente 6 ocorrências). Apanhar e ser roubado foram outros comportamentos poucos verificados (18 e 17 ocorrências apenas).

A taxa de prevalência de estudantes observadores na escola lócus da pesquisa teve número expressivo, pois 64% observaram muitas situações de bullying. Tal constatação condiz com achados de Marie-Louise Obermann (2011), cujos dados indicam que quase 85% dos alunos observam. Eis, então, a importância desse grupo para projetos de intervenção e para compreender o problema.

Muitas vezes, a maioria dos estudantes se posiciona contra agressões por bullying. Alguns indicam o desejo de ajudar ou alguma intenção de apoiar as vítimas. Mas nem sempre esse comportamento é traduzido em ajuda real (OBERMANN, 2011; RIGBY; JOHNSON, 2006; ZEQUINÃO et al., 2016). Neste estudo, os discentes que informaram ter feito outra coisa mencionaram ter ajudado a vítima a intimidar o agressor ou bateu neste. Três estudantes disseram que conversaram com a vítima e a aconselharam a falar com alguém. Em situações em que a violência sofrida era exclusão grupal, o aluno tentou incluir a vítima em seu grupo. A tabela 4 expõe dados sobre os comportamentos adotados por estudantes nas situações testemunhadas.

TABELA 4 – Comportamentos adotados por estudantes em situações de bullying testemunhadas (Franca, SP, 2019)

	SIM		NÃO	
	Freq.abs.	Freq.rel.	Freq.abs.	Freq.rel.
Apoiou o(s) agressor(es)	6	10%	56	90%
Apoiou a(s) vítima(s)	31	50%	31	50%
Aproximou-se para assistir	9	15%	53	85%
Fugiu com medo	4	6%	58	94%
Interferiu para resolver a situação	24	39%	38	61%
Não fez nada	27	44%	35	56%
Pediu ajuda para outras pessoas	16	26%	46	74%
Pediu ao(s) agressor(es) para parar(em)	32	52%	30	48%
Riu da situação	6	10%	56	90%
Fez outra coisa	9	15%	53	85%

Freq. abs. (frequência absoluta); freq. rel. (frequência relativa)

FONTE: dados dos questionários — elaboração: Claudio Romualdo

Após esse diagnóstico sobre 62 estudantes que responderam ao questionário na primeira etapa da pesquisa, foram sorteados os participantes das entrevistas e dos grupos focais. No primeiro contato com eles, houve a escolha, convém lembrar, de um nome fictício com que seriam nomeados no estudo. O quadro a seguir apresenta dados dos 20 participantes das entrevistas e dos grupos focais (nome fictício, sexo, idade e ano escolar). Salienta-se que foram os mesmos participantes para as entrevistas e para os grupos focais.

Neste estudo, os dados gerados com base nas entrevistas e nos grupos focais foram analisados segundo temas (daí derivados) que são apresentados a seguir. Ao fim da apresentação dos temas identificados, são expostos dados do final das sessões de grupos focais, quando os estudantes participantes sugeriram filmes e seriados de tevê para continuar a pensar no problema de bullying.

QUADRO 5 – Caracterização dos participantes: nome, sexo, idade e ano/série escolar (entrevistas e grupos focais) (Franca, SP, 2019)

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	ANO/SÉRIE ESCOLAR
Alice	Feminino	17 anos	3ª série Ensino Médio
Amora	Feminino	14 anos	9º ano Ensino Fundamental
Bianca	Feminino	15 anos	1ª série Ensino Médio
Bruna	Feminino	14 anos	9º ano Ensino Fundamental
Carol	Feminino	16 anos	2ª série Ensino Médio
Coutinho	Masculino	14 anos	9º ano Ensino Fundamental
Eduardo	Masculino	17 anos	3ª série Ensino Médio
Gabriel	Masculino	15 anos	1ª série Ensino Médio
Guilherme	Masculino	15 anos	2ª série Ensino Médio
Henrique	Masculino	16 anos	2ª série Ensino Médio
Isis	Masculino	14 anos	1ª série Ensino Médio
Jorge	Masculino	16 anos	3ª série Ensino Médio
Marcelo	Masculino	17 anos	2ª série Ensino Médio
Maria	Feminino	15 anos	1ª série Ensino Médio
Mariana	Feminino	16 anos	3ª série Ensino Médio
Pedro	Masculino	17 anos	3ª série Ensino Médio
Roberto	Masculino	14 anos	9º ano Ensino Fundamental
Theo	Masculino	14 anos	1ª série Ensino Médio
Vitória	Feminino	17 anos	3ª série Ensino Médio
Yuri	Masculino	14 anos	9º ano Ensino Fundamental

FONTE: dados dos questionários — elaboração: Claudio Romualdo

6.1 Testemunho de bullying na escola: “Quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas”

Convém salientar que falta, na pesquisa brasileira, mais estudos sobre estudantes observadores de situações de bullying nas escolas, em especial nas escolas privadas. Obermann (2011) afirmou o campo da pesquisa sobre esses personagens como central para compreender a dinâmica do fenômeno e como as intervenções precisam ser estruturadas. Esse aspecto se confirma neste estudo, cujos participantes forneceram informações úteis para compreender a ocorrência de intimidação sistemática na escola investigada. Não houve polarizações nesse sentido. Alunos e alunas observaram

situações afins na escola. Além disso, esses dados se assemelham aos de outros estudos quanto à prevalência de tais personagens. Afinal, espectadores são o maior grupo nas investigações de diagnóstico da ocorrência de intimidação sistemática na escola. Sua projeção se constata na taxa superior a 85% de discentes que relataram ter testemunhado situações de violência onde estudam, ou seja, entre colegas (OBERMANN, 2011).

O relato de uma participante é sintomático desse argumento, como se lê a seguir.

Normalmente, quem faz bullying não faz escondido, tipo, só para pessoa que ele está querendo falar mal e fazer uma brincadeira sem graça. Normalmente, ele faz com um monte de gente em volta por querer chamar a atenção (VITÓRIA, grupo focal).

Assim, o primeiro movimento da pesquisa aqui descrita foi contribuir para o corpus de conhecimento sobre relações entre bullying e testemunho estudantil; ou seja, foi argumentar em favor de uma atitude (conceitual) observada entre participantes como útil para levar a ações em ocorrências do fenômeno em suas formas variadas de manifestação no cotidiano escolar.

Em primeiro lugar, nessa categoria temática se estabelecem os conceitos de bullying dos estudantes participantes, como relatam os comportamentos de violência e o que a literatura específica propõe. No grupo focal, por exemplo, ao completar inicialmente a sentença “o que bullying é”, as alunas adjetivaram o fenômeno como: “ridículo”, “triste”, “desnecessário”, “ofensivo”, “agressivo”, “intimidador”, “chato” e “maldoso”. Partindo dessa maneira de entender a questão, elas concluíram que se relaciona com um comportamento de “[...] ofender, diminuir e se sentir superior a uma outra pessoa” (VITÓRIA, grupo focal) que visa, em geral, aumentar o status ou a popularidade do agressor. A razão seria egoísmo ou hedonismo: “[...] a pessoa que faz bullying o faz por não estar bem consigo mesmo” (BRUNA, grupo focal). Também os alunos reconheceram a natureza negativa em julgamentos como “inadmissível”, “errado”, “ofensivo”, “perigoso”, “prejudicial” e “humilhante”. Ao definirem o problema, eles ressaltaram que quem pratica a intimidação sistemática “[...] quer subir de patamar usando as outras de degrau” (THEO, grupo focal); ou “[...] quer ficar lá em cima pisando nos outros, fazendo os outros de escada” (GABRIEL, grupo focal).

A maioria dos participantes apresentou uma definição de bullying associada com os objetivos dos agressores ou relacionada com intenção/responsabilidade social. Formas de conceituar o problema foram expressas em relatos como os que se seguem.

O bullying escolar eu acho que é quando outra pessoa passa a ofender verbalmente outra pessoa, ou seja, falando do seu corpo, de coisas que ela faz ou deixa de fazer na escola, na vida pessoal, ou falando da família, e pode ser também agressões físicas não tão sérias, às vezes um empurrão ou uma brincadeira de mau gosto, não exatamente uma violência pra valer (BIANCA, entrevista).

Na minha opinião é um conjunto de agressões e perseguições contra pessoas que não fizeram exatamente nada, isso é o bullying na minha visão (AMORA, entrevista).

Bullying é quando você falta com o respeito com uma pessoa, tendo a intenção de humilhar ou brincar, eu vejo que muita gente que conhece a pessoa, tipo, amigo, fala que fez o bullying, uma questão de brincadeira por ser íntimo, mas eu não acho isso uma brincadeira (JORGE, entrevista).

Dadas essas definições, é possível compreender a conotação negativa (a gravidade da questão) do fenômeno para estudantes participantes. Assinalaram ser um problema relacionado, sobretudo, com o agressor: seu desejo de atrair atenções a si, divertir o grupo e mesmo fazer alguém sofrer mesmo. Houve quem assinalasse, conceitualmente, que bullying era uma forma de expressão de intolerância à diferença, como nos relatos seguintes.

É quando uma pessoa não aceita a diferença dos outros e aponta isso como um defeito, tipo, fica zoando (GABRIEL, entrevista).

[Os agressores] Seriam pessoas que quando vissem, vamos assim dizer, outras pessoas diferentes delas, ou seja, se ela é inferior a mim, eu sou melhor e que ela não merece ser tratada bem, com isso, tipo, ela acaba sofrendo, por exemplo, apanhando, [ouvindo] palavras fortes (THEO, entrevista).

Embora haja diversidade de formas de expressar o conceito de bullying, as maneiras de compreendê-lo se assemelham entre os estudantes participantes, bem como a contabilização do modo de atuar dos agressores em relação às vítimas. A ideia subjacente nos relatos sobre o comportamento agressivo foi uma perspectiva sensível à tentativa de manter ou ganhar poder em meio aos pares. Um conjunto rico e diversificado de pontos de vista surgiu nesse conjunto de respostas, que foram curtas e individuais

nas entrevistas; mas que se mantiveram no nível coletivo (grupos focais). Da mesma forma, essa perspectiva foi consenso entre alunas e alunos.

Na análise dos dados, apareceram o desequilíbrio de poder, a intencionalidade e a repetitividade: critérios para caracterizar uma situação em que um discente está sendo vitimizado ou em que a prática do bullying acontece na escola (GLADDEN et al., 2014; OLWEUS, 2013). Os fragmentos a seguir permitem identificar tais critérios (expressões em *itálico*).

Desequilíbrio de poder

Se esse, por exemplo, realmente você não faz bullying com uma pessoa que é melhor que você. Tipo, eu, por exemplo, vamos supor, eu não vou fazer bullying com um cara que é mais forte que eu, maior que eu, eu vou fazer bullying com quem não consegue se defender contra mim (EDUARDO, grupo focal).

Porque a pessoa não tem chance [de se defender] (THEO, grupo focal).

Sabe, mas tem pessoas que não conseguem pegar a opinião das pessoas e filtrar e não se sentir mal ou qualquer coisa do tipo com isso, então muitas das pessoas que ouvem isso, é a pessoa que não consegue dar uma resposta, que nem a gente falou aqui agora: elas não se sentem mal falando (AMORA, grupo focal).

Intencionalidade

Eu acho que não [o agressor não tem noção de que seu comportamento é errado], porque se tivesse não estaria fazendo. Porque estaria fazendo se sabe que é errado, deve ter algum motivo, é difícil pensar na visão da pessoa que está fazendo, porque a pessoa vai estar ofendendo alguém, porque a pessoa vai estar tratando mal alguém, não faz sentido nenhum (VITÓRIA, entrevista).

[Faz bullying para] ferir os sentimentos de alguém (BRUNA, grupo focal),

Repetitividade

É porque, da maioria das vezes que eles fazem bullying, eles cutucam, cutucam, aí a pessoa não está fazendo nada e, como ela não está fazendo nada, eles continuam, aí a pessoa não vê uma forma dela se defender (THEO, grupo focal).

Esses dados permitem perceber que os estudantes apresentam um entendimento pertinente do fenômeno. Expressam uma apropriação conceitual e relatam pontos que permeiam a literatura específica como típicos de situação de bullying, para além da leitura de que qualquer situação de violência na escola possa ser caracterizada como tal. O documento *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements* define bullying como comportamento agressivo ou indesejado baseado no desequilíbrio de poder percebido e que é praticado contra um colega ou colegas de forma repetitiva (GLADDEN et al., 2014). A intencionalidade ou motivação não evidentes para sua prática, também, são referidas em estudos basilares (OLWEUS, 2013; CALHAU, 2011).

Tais critérios ainda permitem identificar vítimas, como neste estudo. Em geral, a identificação se faz útil à tentativa de conceituar, definir ou caracterizar bullying e perceber a forma como se manifesta. Nesse nível de análise, foram relatados aspectos relacionados com os sentimentos das vítimas — a tristeza, a mágoa etc. — que em alguns casos podem reagir (tentar resolver o problema, revidar agressões). Ao mesmo tempo, na visão dos participantes, características pessoais e interpessoais das vítimas influenciam os agressores quanto a ter atitude de bullying contra elas. Nos grupos focais com alunos, o foco nas vítimas para compreender o problema foi mais evidente. As passagens de relato a seguir são exemplares da culpabilização das vítimas e do revide.

E, junto, as pessoas se fecham [n]o contato com outras para evitar situação parecida. Então, são pessoas mais tímidas, mais vergonhosas, com medo de se comunicar [...] Depende também da pessoa que é excluída. Tem pessoa que também não colabora, tipo, me assusta [...] Sei lá, é estranha, faz comentário esquisito, essas coisas (HENRIQUE, grupo focal).

Você ataca a pessoa e, aí, a pessoa, ela pode acabar querendo revidar mais forte e, aí, fica nisso. Só vai acabar piorando as coisas, dependendo do caso. Querer atacar agressor com agressor pode acabar só piorando as coisas (GABRIEL, grupo focal).

Ao mesmo tempo que nunca é culpa da vítima, sempre é culpa da vítima (MARIA, grupo focal).

Às vezes é o jeito dela, né? A gente não sabe o que aconteceu aqui, mas às vezes a menina estava debatendo na sala e ela falou alguma coisa que ofendeu a menina, e a menina achou no direito de bater nela. Aí, quem

estava vendo, falou assim: “Ela pediu, ela estava discutindo, ela estava respondendo” (ISIS, grupo focal).

Quando os alunos pensaram sobre as características das vítimas, apresentaram tendência a culpar a vítima por ter sofrido agressões. Para eles, as vítimas, em geral, são solitárias, medrosas, tímidas, até antissociais. É como se procurasse não se relacionar com pares por medo de sofrer novas agressões. Essa percepção vai repercutir na maneira como eles lidam ou encaram as situações testemunhadas (aspecto explorado na terceira categoria temática deste estudo). Culpar a vítima alude à agência moral e ao desengajamento moral. O campo da agência moral é repleto de exemplos que, em geral, voltam-se aos comportamentos, àquilo que pode ser mensurado e observado; mas a conduta moral é precedida pelas cognições ou pela maneira como as pessoas organizam seus pensamentos e adotam ações no cotidiano (AZZI; LIMA JÚNIOR; CORRÊA, 2017).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa sugerem que atribuir a culpa à vítima é um mecanismo importante de desengajamento moral empregado a fim de evitar sentimentos de culpa e remorso ante situações testemunhadas. Por isso se evoca a necessidade constante de desumanizar e culpar as vítimas (BANDURA, 2016; BJÄREHED et al., 2019). Como explica Bandura (2016, s. p.),

Tornar suas vítimas subumanas enfraquece os escrúpulos morais ao tratá-las duramente. O desengajamento moral adicional da posição da vítima, culpa as vítimas por trazerem os maus-tratos para si mesmas ou atribui tais maus-tratos a circunstâncias imperiosas.³

Quanto às consequências desse tipo de experiência, os discentes participantes perceberam que as vítimas sofrem muito e que o sofrimento tem proporções diferentes conforme for a vítima. Os relatos a seguir dão uma medida de tal percepção.

Acho que isso pode gerar uma depressão também, porque a pessoa guarda tanto que tem uma hora que ela explode, e aí a gente acaba percebendo na pior parte, né? Na fase ruim (MARIA, grupo focal).

³ No original em inglês se lê: “Rendering their victims subhuman weakens moral qualms over treating them harshly. The additional moral disengagement at the victim locus blames the victims for bringing the maltreatment on themselves or attributes it to compelling circumstances”. Tradução de Claudia Tavares.

O que normalmente até os pais falam para a criança desde pequeno é cortar o problema pela raiz, então se ela acha que o problema é ela provavelmente ela possa suicidar, pode sumir de casa, se isolar, [o] que acontece (BRUNA, grupo focal).

Eu discordo um pouco, porque geralmente isso acontece mais na fase da adolescência, porque os adolescentes, eles cismam que eles são o centro do universo, que todo mundo está olhando para ele e que as pessoas ficam olhando para ele, comentando e rindo. Qualquer coisinha eles pensam que é isso. É mais difícil de se lidar. Só que, quando eles enxergam que a vida não é só isso, que a vida é mais do que isso, que eles podem buscar mais coisas, eu acho que eles, eles começam a não pensar mais nessa questão de suicídio ser a única opção. Eu acho que é tudo uma questão de fase e saber lidar com a situação. E, é claro, também tem a ajuda de um profissional que saiba mostrar esse caminho para essa pessoa. Mas eu acho que tem solução sim (EDUARDO, grupo focal).

Essas passagens deixam entrever que os participantes avaliam o risco da situação. Relativamente poucos deram respostas relacionadas com controle ou punições para agressores; mas houve consenso de que, dada a gravidade do problema para as vítimas, eles deveriam sofrer as consequências desse comportamento, que é considerado inadequado. Coletivamente, essas categorias relativas à sensibilização às consequências foram, de longe, a noção dominante da consciência espontânea gerada pelos participantes.

Cabe notar que os estudantes participantes se atentaram à situação de bullying associadamente à percepção de estímulos externos e internos para conceituar — “teorizar” — o fenômeno que observavam na escola. Os resultados sugerem que essa fronteira conceitual entre bullying e a forma como ocorre sua apropriação intraescolar não se reflete, em geral, nos estudos e nas propostas de intervenção das escolas. Com efeito, é preciso compreender não só os critérios mais recorrentes para caracterizar situação de bullying, mas também como os alunos e alunas lidam com o conceito no dia a dia: nas discussões sobre características das vítimas, sobre como avaliam a situação e incorporam a palavra ao seu vocabulário a fim de explicar a ocorrência.

Sobre o testemunho das situações de bullying, houve muitos relatos afins. Estes foram ancoradas em definições apresentadas pelos estudantes participantes. Em geral, o tipo de violência mais referido foi a verbal: apelidos pejorativos, palavras de desdém ou desvalorização fundados

em características ou singularidades pessoais manifestadas pela vítima. Os relatos a seguir são expressivos nesse caso.

Eu vi pessoas sendo ofendidas por causa do peso. Já vi zoação, que eu particularmente não acho legal, sobre cor de pele, chamando o colega de macaco, umas coisas assim, gorila, pistache, preto, coisas assim (MARIANA, entrevista).

Eu já presenciei as pessoas ficarem chamando de um nome que não é legal por conta de uma opção dela, tudo que a pessoa faz eles ficavam perseguindo e bolando algum nome para ficar ofendendo essa pessoa, e isso não é legal porque ofende, magoa também (HENRIQUE, entrevista).

Esses dados são comuns a outros estudos que identificaram agressões verbais como bullying mais recorrente na escola; em geral, elas são mais difíceis de perceber, em função da confusão/associação com a ideia de “normal” típica da adolescência e por diminuir a chance de identificar responsabilidades pessoais pela agressão. A ofensa verbal pode ser continuação de algo iniciado aleatória e despropositadamente que virou atitude agressiva proposital em razão das interações discentes. Contudo, ao reconhecerem que os apelidos pejorativos manifestam a intimidação sistemática, os estudantes participantes da pesquisa — discentes de escola privada, cabe lembrar — revelaram ter um entendimento preciso do problema da intimidação sistemática no ambiente escolar.

Essa abordagem interpretativa que reconhece a violência verbal como problema grave a ser combatido amplia a análise da problemática, que passa a ser reconhecida como multifacetada, com formas diferentes de manifestação. Por exemplo, o uso de apelidos pejorativos seria um tipo de comunicação violenta entre pares que leva a refletir sobre o termo “comunicação alienante”, alusivo ao uso do apelido para expressar um comportamento agressivo (MARTINOT; FIEDLER, 2016). Essa chamada comunicação alienante favorece a cristalização de preconceitos, o estabelecimento de parâmetros sobre certo e errado e os julgamentos moralizadores: elementos relativos à agência moral que Bandura discute — como se lê em Azzi, Lima Júnior e Corrêa (2017). Subjacente a esse ponto de vista, está a noção de que alguns comportamentos agressivos são vistos como normativamente melhores, ou seja, mais toleráveis que outros. Os recortes de relato a seguir endossam esse argumento.

A minha opinião é a mesma que a dele: o bullying verbal seria uma versão mais amena de bullying físico. Então teria que tentar conversar com

a pessoa de uma forma bem calma, sem acabar irritando o agressor, porque, se você acaba fazendo o agressor se sentir ameaçado quando for falar com ele, ele pode acabar vendo como forma de bullying físico, que é agressão física mesmo. Então teria que falar com o agressor [...] tomando muito cuidado para não acabar piorando a situação para agressão física (YURI, grupo focal).

Concordo com que o Yuri falou. Eu acho que o bullying verbal é como uma doença em um estágio mais fácil de tratar, porque, tipo, tratar só bullying verbal é mais fácil que tratar só bullying físico, porque pode ser fora da escola para ter um controle (JORGE, grupo focal).

Esses fragmentos possibilitam perceber que os participantes parecem endossar uma noção de que, embora a violência verbal seja inadequada e persistente, é mais fácil de ser combatida. Se assim o for, então tal percepção se opõe à realidade, pois os dados deste estudo indicam não só ocorrência maior desse tipo de situação, mas também manutenção dessas práticas. Tal resultado era esperado na medida em que se compreende que a agressão verbal é tão inadequada e tão prejudicial quanto o é a violência física. Aquela percepção vai, também, impactar ou influenciar na decisão de ajudar ou não a vítima. Em uma perspectiva sensível à tolerância maior à agressão verbal, haveria implicação menor de ação solidária, pois seria considerada injustificada, desnecessária.

Nesse cenário — e segundo a Teoria Social Cognitiva —, cabe indagar sobre o tipo de aprendizado que ocorre quando os estudantes testemunham o comportamento agressivo na escola de forma repetitiva e sem que aconteçam, muitas vezes, intervenções capazes de diminuir sua ocorrência. Nesse sentido e em primeiro lugar, teoricamente se pressupõe que aprendizagens por observação vão acontecer e que o comportamento agressivo vai ser entendido como aceitável e tolerado na escola. A consequência pode ser a adoção de comportamentos parecidos e o uso da agressividade como resposta para conflitos ou convivência com a diferença.

A aprendizagem é um processo social pelo qual se incorporam aspectos da cultura a um repertório comportamental. Para a Teoria Social Cognitiva, a aprendizagem garante que uma pessoa derive conhecimentos e habilidades de suas experiências de vida e da observação da experiência de vidas alheias (MIDDLETON; HALL; RAESIDE, 2019). A observação dos fenômenos sociais, dessa forma, projeta-se como elementar à aprendizagem sobre como as interações sociais precisam acontecer. Isso ocorre por meio da relação entre fatores cognitivos, comportamentais e sociais em um

modelo explicativo segundo o qual os fatores pessoais determinam como as pessoas representam mentalmente as ações observadas em outras pessoas. Com efeito, esse aspecto determinará os comportamentos apresentados pelo observador em situações parecidas (AZZI, 2011; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

De forma ilustrativa, pode se citar o experimento conhecido como “João bobo”, conduzido por Bandura e sintetizado por pesquisadores como Calhau (2008, p. 4):

[...] crianças assistiam a um filme que mostrava um adulto tendo comportamento agressivo com um palhaço de plástico inflável — socando, batendo, dando pontapés e marteladas no boneco João Bobo. As crianças que assistiam às cenas de comportamento agressivo eram mais propensas a comportar-se agressivamente quando depois lhes era permitido brincar com o boneco.

A aprendizagem pela observação não exige, necessariamente, observar que o comportamento de dada pessoa está sendo recompensado ou não. No caso dos participantes dos estudos de Bandura, bastava a exposição ao comportamento agressivo para que se efetivassem ensinamentos dessa natureza (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; CALHAU, 2011). Em caso de bullying especificamente, os espectadores adquirem novos repertórios comportamentais com base na observação de comportamento desviante e agressivo de colegas, sem que esse comportamento seja reforçado necessariamente. Isso porque há um processo de internalização de que aquele comportamento é tolerável, permitido e que a exploração dos simbolicamente vistos como mais fracos vai sendo naturalizada no grupo de pares (CALHAU, 2008).

Tal aprendizagem por observação é fundamentada em um modelo cuja estrutura cultural e social de conhecimento contribui para o desenvolvimento de formas específicas de testemunhar, interpretar, avaliar e responder com atitudes/comportamentos a eventos e fenômenos de violência (MELLO et al., 2015). Ela vai fazendo com que os adolescentes percebam o mundo como perigoso e a agressão e o comportamento agressivo como métodos legítimos para resolver conflitos e problemas de interação social; sobretudo, quando estamos pensando em lidar com a diversidade, com o outro que é diferente ou pensa diferentemente etc. (MELLO et al., 2015).

Estudos envolvendo estudantes que observaram situações de bullying na escola sinalizaram que desenvolver uma tendência empática e pró-

vítima supõe que eles saibam e se conscientizem de que têm responsabilidades sobre o bem-estar do outro. Para que isso ocorra, é preciso desenvolver a capacidade cognitiva de raciocinar de forma eficaz sobre consequências negativas da agressão testemunhada (POZZOLI; ANG; GINI, 2012). No caso deste estudo, os estudantes participantes demonstram capacidade de avaliar o fenômeno como negativo, e tal perspectiva se reflete no comportamento de ajudar ou não as vítimas. Pode-se, então, depreender que estão construindo aprendizagens sobre bullying voltadas à responsabilidade pessoal; o que os tornariam mais propensos a ajudar ou a defender dada vítima.

O subprocesso julgamento do constructo de autorregulação, também, será importante nesta discussão. Isso porque implica avaliar o comportamento de alguém em relação a objetivos ou normas sociais (AZZI; POLYDORO, 2017). Quando estudantes testemunham situações de bullying, podem perceber que as normas sociais são prescritas e que as vítimas são desvalorizadas em comparação ao agressor. Esse fato dificulta o ajuste de suas estratégias comportamentais para ajudar/defender quem está sofrendo a violência na escola. Ao mesmo tempo, o comportamento de bullying não é aprovado pelas normas sociais; logo, já houve aprendizagem nessa direção. Mas, como a norma não necessariamente reflete as atitudes de uma parcela dos membros do grupo, há dificuldades em fazer julgamentos negativos sobre os comportamentos agressivos (AZZI; POLYDORO, 2017; POZZOLI; ANG; GINI, 2012).

Abordar o testemunho das situações de bullying possibilita perceber os estudantes observadores como “indivíduos agênticos”. Segundo a Teoria Social Cognitiva, o self é a própria pessoa. Não há separação entre corpo e mente que, por meio da agência humana, constituiria o “indivíduo agêntico” (AZZI, 2014). Nessa perspectiva, um estudante agente influencia intencionalmente seu funcionamento, seus comportamentos e sua vida (AZZI, 2014). Essa perspectiva garante às pessoas a possibilidade de intervir em sua realidade, de alterá-la e de ser alteradas por ela em um movimento dinâmico (AZZI, 2014).

Conforme sistematizado por Azzi (2014), a agência humana pode ser compreendida em três modos: pessoal, delegado e coletivo. A forma pessoal se refere a quem se autoinfluencia (seu funcionamento) e está em interação constante com o meio circundante. Na forma delegada, há mediação social de processos: as pessoas delegam a ação ao outro. Na agência coletiva, há uma crença de que as ações e os comportamentos dependem

da intervenção da coletividade, daí ser necessário esforço coletivo para lidar com problemas ou fenômenos (AZZI, 2014). No caso de estudantes observadores, percebe-se que fazem, no campo da personalidade, uma interpretação coerente do fenômeno, mas em geral delegam a responsabilidade pela ocorrência do fenômeno ou por ações contra o fenômeno.

Por outro lado, quando se analisam as sessões dos grupos focais, o discurso coletivo revela um funcionamento psicossocial particular. Nesse momento, os discentes ampliam o olhar sobre a questão e conseguem pensar na intervenção dinâmica e contínua no ambiente para que sejam valorizadas as individualidades e para que a agência humana de cada um possa ser expressa no cotidiano escolar (debate sobre diversidade e respeito, por exemplo).

6.2 Explicações para ocorrência de bullying: “Eu acho que o que mais influencia o bullying é a sociedade”

Neste estudo, a explicação sobre como ocorre bullying representa uma categoria de entendimento mais complexo e composto por explicações sobre intimidação sistemática. Quanto a testemunhar situações de agressão na escola, de início os estudantes participantes estavam sensíveis à negatividade das situações; depois, com a pesquisa, conseguiram refletir sobre modos de explicar as ocorrências. Além disso, a categoria atribui importância particular a opiniões e experiências dos alunos para explicar o fenômeno social em análise.

Entre alunos e alunas, a explicação unânime sobre os motivos para ocorrer bullying se concentrou nas questões macrosociais e nos padrões estabelecidos pela sociedade sobre o que é mais “correto”, “natural” e “normal”. Os fragmentos a seguir ilustram essa perspectiva adotada.

Eu acho que influencia mais o bullying é a sociedade, que eu acho que criaram o que é certo, o que é errado, não aceitam o que eles pensam a não ser para agradar eles. Então, o que é diferente eles julgam como errado e faz essas coisas, porque tudo tem que ter um padrão (HENRIQUE, grupo focal).

Dentro do padrão, né? Padrão de beleza. Se você não se encaixa, você está errada. Aí é difícil, aí quem não está no padrão mas também se acha errado. Eu acho que é problema muito grande também, porque acho que também poderia ser trabalhado em casa, tipo: “Ó, você não tem que ser igual a todo mundo, entendeu? Você não tem que ser perfeito, porque

ninguém é perfeito”. Então, talvez, se tivesse mais isso na cabeça da criança ela não se deixaria afetar tanto (VITÓRIA, grupo focal).

E, muitas vezes, não fica só no bullying verbal, muitas pessoas, pelo fato da menina e do menino gostarem de alguém do mesmo sexo, ou normalmente batem na criança [...] (ISIS, grupo focal).

Só que muita gente também não aceita e não tem aquele famoso respeito né? Que eu acho que é o principal. Também vocês [outros participantes] falaram. Então eu acho que o respeito seria o essencial nesse momento, porque a gente não tem nada a ver né? Se a pessoa gosta, a pessoa gosta! Nossa, pra quê? (BIANCA, grupo focal).

Eles estabelecem um padrão e quer que todo mundo siga, caso contrário a pessoa é esculachada (THEO, grupo focal).

Os padrões sociais acabam se impondo no grupo de pares, que é regido pelas regras ou pela determinação da sociedade de como relações devem acontecer. Trata-se de assunto recorrente nos estudos sobre bullying, sobretudo quando se aborda a intimidação sistemática de homossexuais (BARUCH-DOMINGUEZ; INFANTE-XIBILLE; SALOMA-ZUNIGA, 2016) e de imigrantes (DONGHI, 2016). Esses casos apontam os estereótipos e o que cada cultura vai determinar como aceitável ou não. Também há outros grupos como escolares que fogem a certos padrões de beleza: não ser muito gordo nem magro demais. Discentes que fogem a esse perfil corporal estão em situação de vulnerabilidade e, em geral, veem mais vitimização quando comparados com outros estudantes (OLIVEIRA et al., 2015).

A explicação do fenômeno bullying segundo padrões e descompasso entre vítimas e observadores é comum na literatura específica. Em geral, abrange o surgimento de expectativas de desempenho de papéis relacionadas com status e a expressão de características alheias ao que é concebido como “normal”. Estudos empíricos sugerem que a generalização dos papéis é um processo comum aos ambientes educacionais nas situações de intimidação sistemática; e que nesses espaços ocorre a tentativa de manter um padrão de gênero, etnia, beleza proveniente do contexto social amplo (OLIVEIRA et al., 2015). Se em uma cultura a questão do gênero é pauta, os homens serão julgados por um padrão mais brando da masculinidade, ao passo que as mulheres serão julgadas se adotarem comportamentos considerados masculinos (SILVA et al., 2013).

Foi com base elementos dessa compreensão que alguns participantes atribuíram às relações familiares as maiores explicações para a ocorrência de bullying, como deixam entrever os relatos a seguir.

Às vezes vem de casa, não é? Às vezes é criação da pessoa, tipo assim, tudo o que os pais fazem com ela reproduz na escola, se os pais tratam ela desse jeito, [então] provavelmente ela vai fazer isso e achar que é certo, ou se ela é infeliz, né? Ela quer fazer a pessoa se sentir da mesma forma que ela para ver se ela consegue ficar melhor com isso (VITÓRIA, grupo focal).

Eu acho que a família não dá bola para o filho, eu acho que quem pratica isso sente um vazio que não é só de uma coisa, mas é de um todo, eles sentem um vazio da mãe, eles sentem o vazio do pai... Então, é como a Bianca disse: às vezes os pais trabalham tanto que às vezes acaba não sobrando tempo para essa pessoa, então ele fica sempre querendo atenção, querendo chamar atenção, porque não recebe atenção em casa. Então, a maioria das vezes a família não tem a noção que o filho pratica [...] porque quem tem autoridade sobre os filhos são só os pais, então eles que são os responsáveis. Então, eu acho que tudo começa pela família (CAROL, grupo focal).

Às vezes, talvez até ausência, às vezes nem é a falta de respeito, mas às vezes aconteceu alguma coisa, os pais não concordaram, morreu, não tem uma figura feminina em casa, acho que deixa a criança — o homem, né? — com um certo desprezo sobre o sexo oposto, sobre ser mais forte, sobre muitas coisas que passam pela mesma coisa (MARIANA, grupo focal).

Como se lê nessas passagens, no entendimento dos estudantes, quando o ambiente familiar é negativo, desrespeitoso — quando o pai não respeita a mãe, quando não há comunicação positiva, quando os filhos são negligenciados pelos pais... —, há possibilidade de que filho ou filha tendam a fazer bullying na escola. Nessa lógica, exemplos de situações favoráveis ao desenvolvimento do comportamento agressivo de um estudante na escola seriam: a mãe e o pai que gritam muito, os ambientes de brigas, os castigos físicos e as punições. Por outro lado, quando a família é carinhosa e atenta à prole, haverá menos possibilidade de identificar comportamentos agressivos na escola em meio a alunos com tal perfil familiar.

Com efeito, essa discussão do papel da família levou os estudantes participantes a refletir sobre o tipo de família ou de situação em casa que poderia desencadear a ação de bullying na escola. Eis algumas reflexões:

Geralmente, a pessoa que apanha dos pais por questões que não são necessárias, ela fica mais agressiva, ela quer descontar essa agressão em outras pessoas. Às vezes que o pai xinga essa criança, adolescente (HENRIQUE, grupo focal).

Se ela não tem atenção em casa, ela quer chamar a atenção na escola talvez. Às vezes o pai e mãe, vai que bebe e não dá muita atenção para o filho, maltrata ele, que nem ele [o colega de grupo] falou... Mas é isso (THEO, grupo focal).

A literatura específica endossa a ideia da família com fator influente na ocorrência de bullying na escola. A comunicação entre pais e filhos, o clima familiar, a maneira como as relações se configuram no meio familiar e o uso de punição física ou castigos severos são considerados variáveis tendentes a fazer um discente se tornar agressor (ou vítima) de bullying na escola (OLIVEIRA, 2017). Na família, os valores sociais, os índices de tolerância ou intolerância vão sendo construídos, depois aparecem na escola (OLIVEIRA, 2017).

Com efeito, os estudantes participantes deste estudo ecoam tal compreensão. Mas, quando dizem que a vítima deve mudar sua forma de perceber as situações ou avaliar os elementos de vitimização, há uma atitude de culpá-la (a culpabilização da vítima) mesmo considerando que os padrões e a necessidade de segui-los não sejam algo positivo. Esse ponto de vista foi reforçado nas entrevistas, como revelam os recortes de relato seguintes.

Tem um menino na minha sala que ele é mais baixinho, mais na dele, e ele não tem muitos amigos, aí ele tenta se enturmar, aí sempre que ele vai conversar com alguém dessas pessoas que fazem ficam zoando, porque, por exemplo, ele parece ser homossexual, essas coisas, zoa ele sabe? Por causa disso. Então, por exemplo, tinha um menino na minha sala que ele falava mais devagar, essas coisas, e zoavam muito o jeito de falar dele, sabe? Ficavam imitando, é mais isso que acontece, zoar o jeito que a pessoa é (GABRIEL, entrevista).

Tinha um cara que era gay, e todo mundo passava e xingava ele, “não conversa com ele, não”, empurrava ele, xingava, mas não só de situações de homossexual, mas sei lá, qualquer tipo, se a pessoa deu uma trégua para você ir lá maltratar ela, ela vai continuar maltratando. Aconteceu várias vezes (GUILHERME, entrevista).

A ideia de bullying como consequência da vítima pode levar à falta de sentimentos de empatia pelas vítimas e à manutenção de alunos na função de espectadores, mas sem a capacidade de ter comportamentos de ajuda/defesa (ROMUALDO et al., 2018). O entendimento é de que, muitas vezes, os observadores não agem porque — ele ou ela — acreditam que, de algum modo, a agressão é culpa da vítima (ROMUALDO et al., 2018).

A culpabilização e desumanização das vítimas são, também, mecanismos de desengajamento moral sérios e que Bandura (2016, s. p.) exemplifica nestes termos:

As vítimas são culpadas por atrair estupros ao usar roupas sedutoras e ter comportamento provocativo, são depreciadas como promíscuas ou depravadas e acredita-se que atraíam o estupro inconscientemente porque elas supostamente sentem que ser agredidas é sexualmente estimulante. [...] Na perpetração de desumanidades, os dilemas morais geralmente contêm ambiguidade suficiente para prover margem interpretativa negando a responsabilidade, atribuindo culpa às vítimas e introduzindo circunstâncias atenuantes.⁴

Assim, culpar a vítima é não só justificativa para bullying, mas também um movimento que expressa a irresponsabilidade dos observadores ante situações de agressão. O uso dos mecanismos de culpabilização e desumanização tende a impedir sentimentos de culpa e remorso relativos às situações de violência testemunhadas.

A linguagem eufemística foi outro mecanismo a que os estudantes participantes recorreram para explicar a ocorrência de bullying. Operativamente, o eufemismo alude à tentativa de mascarar certos comportamentos com um vocabulário que abranda a gravidade da ação ou lhe atribui sentidos mais aceitáveis socialmente (AZZI, 2011). As passagens de relato a seguir deixam entrever o que pensam os participantes.

Não sei por que eles [agressores] fazem isso, brincadeira, sei lá, zoação. Deve ser por isso. Só que o outro colega quase machucou, quase caiu de cara lá no chão (AMORA, entrevista).

⁴ No original em inglês se lê: "Victims are blamed for enticing rape by seductive dress and provocative behavior, derogated as promiscuous or depraved, and believed to invite rape unconsciously because they supposedly experience being roughed up as sexually stimulating. [...] In the perpetration of inhumanities, moral predicaments usually contain enough ambiguity to provide interpretive leeway for disavowing responsibility, attributing blame to victims, and marshaling extenuating circumstances". Tradução de Claudia Tavares.

Às vezes, você passa e olha alguns meninos mais novos, tipo, brincando entre aspas com outra pessoa, mas não de frente. Por exemplo, tipo, na minha sala, não ocorreu nada, às vezes, mas eu percebi nada, tipo, no meu ciclo, assim, aqui na escola, nunca [ocorreu], só às vezes com alguns meninos mais novos que se olham e percebem alguma coisa (EDUARDO, entrevistas).

Pelo menos uma vez já zoolou uma pessoa, mesmo que seja como uma intenção de brincadeira, não exatamente como alguém que faz bullying todo dia, que faz para machucar, mas às vezes uma brincadeira com um amigo próximo mesmo. Às vezes foi uma brincadeira de mau [gosto], que não deu muito certo e ofendeu o amigo. [Mas] Até dar sem querer foi bullying de alguma forma, assim para mim (MARIANA, grupo focal).

Com o uso da linguagem eufemística para explicar a ocorrência de bullying, os estudantes acabam naturalizando ou tornando comum esse tipo de comportamento na escola; ou seja, a interpretação de que a agressão pode ser de brincadeira fica comum e aplicável a outros casos de violência (CALHAU, 2011; IGLESIAS, 2008). O tema do eufemismo aparece na análise do comportamento de agressores ante as agressões testemunhadas; mas cabe sinalizar que, muitas vezes, os estudantes consideram a intimidação sistemática como uma brincadeira ao compreenderem o fenômeno. A consideração é ainda mais significativa em casos de apelidos pejorativos, pois muitos não conseguem distinguir quando um colega gosta ou desgosta. Nessa direção, a fala de um aluno e uma aluna nos grupos focais é pertinaz aqui:

Muitas vezes também ele [o agressor] fala que é brincadeira, mas eu acredito que não seja, que ele empurra, que ele dá [golpe da] “voadora”, que ele fala que é brincadeira, mas que eu acho que não é, que é para provocar, que é pra ver se a outra pessoa revida e pra depois ele sair falando por aí que ele é mais forte que tal pessoa (BIANCA, entrevista).

Quando a pessoa está se sentindo bem com a brincadeira, ela brinca também, com os dois se divertindo (GUILHERME, entrevista).

Essas falas são mais coerentes com a conceituação e complexidade que os estudantes participantes apresentaram e foram exploradas na primeira categoria de análise. Em relação a esse ponto, cabe dizer que um participante refletiu sobre uma necessidade muitas vezes atribuída às vítimas: a de que devem se enquadrar em padrões para ser aceitas pelo grupo. Eis sua fala:

Eu não concordo com esse jeito de encaixar nos padrões da sociedade porque, se você precisar mudar, tem que mudar por você, porque não adianta nada você mudar pelos outros se por dentro você não está feliz ainda. Se você tiver sendo um gordinho feliz, por que você vai mudar? [...] Eles vão continuar te zoando, mas, se você for feliz, por que você vai mudar? Por causa dos outros? Você tem que mudar por você, você não tem que mudar para os outros, você não deve nada para ninguém (THEO, grupo focal).

Na análise dos participantes, a vítima continuará a ser exposta a agressões porque o agressor vai achar outros motivos para agir, em especial no caso de orientação sexual e cor da pele. Como não há como mudar a cor da pele nem a orientação sexual, o problema estaria, em grande parte, na mente do agressor, na maneira como entende a diversidade e o diferente. É o que se desprende do relato a seguir.

É até meio estranho, porque não faz muito sentido. Você quer mudar uma pessoa, né? O que a pessoa te fez, né? O que vai mudar na sua vida? Mas realmente tem isso, a pessoa não aceita e acha que acabando com a vida da [pessoa] que é diferente vai melhorar alguma coisa, vai evitar, tipo, que todo mundo seja gay ou lésbica, e também hoje em dia tem muito isso de falar que influencia, que TV influencia (VITÓRIA, grupo focal).

Além disso, a culpa do agressor foi assinalada em alguns momentos, em especial nas discussões dos grupos focais, como se lê a seguir.

Eu acho que isso é comum, muito comum acontecer por conta das pessoas e fazerem bullying por causa que as outras são diferentes (MARIA, grupo focal).

Porque, como as pessoas [vítimas] são na delas, entre aspas, e aí vêm pessoas que podem estar passando por problemas pessoais e acabam querendo descontar isso em outras pessoas, que no caso são esses inocentes (AMORA, entrevista).

Problemas em casa, com a família, isso, na minha opinião, a torna um pouco agressiva. Problemas pessoais, com a família, amigos... acaba descontando isso em outras pessoas (AMORA, entrevista).

Acho que porque, talvez porque as pessoas têm esse comportamento na família, ou também não aceitam o diferente, que é uma coisa muito comum hoje em dia, uma pessoa ser mais magra, [por]que ela sofre bullying, ser mais gordinha, ou ter uma cor de pele diferente e as pessoas não aceitam as diferenças e acham que aquilo ali é só aquilo, que só pode

ser um padrão entendeu, que é só isso, por isso não aceitam, não tem aceitação (MARIANA, entrevista).

A atitude revelada nessas falas dos participantes centra-se na pessoa do agressor. Mostra sensibilidade à interconexão do contexto a que ele é exposto com sua personalidade. Essa concepção implica compreender que o problema só vai ser resolvido quando o agressor for considerado nos programas de intervenção. Essa noção faz perceber que a postura não deve ser a de condenar o agressor, mas sim a de tentar compreender circunstâncias de frustração ou outras situações vividas que o levaram a ser agressivo com os colegas na escola. Em uma análise individual da figura do agressor, surgiu o elemento inveja como explicação possível para a intimidação sistemática. O trecho de relato a seguir se faz pertinente.

Eu acho que pode ser um pouco o que o [colega de grupo focal] Marcelo falou também: talvez inveja, talvez a pessoa fez isso para alimentar o próprio ego. É uma situação mais diferente do comum. Geralmente, quem sofre bullying são pessoas que, no senso padrão [comum], são consideradas feias, estranhas de acordo com os padrões. Mas nesse caso é ao contrário. Então é mais complicado de avaliar (HENRIQUE, grupo focal).

Em outra direção, os estudantes participantes se referiram às questões de grupo como centrais para explicar atos de bullying. Muitas vezes, é a dinâmica do grupo que pode propiciar a ocorrência, como se infere desta fala: “Muitas pessoas também vão na onda de amigos por que acha graça ou fazendo gracinha em grupo então acaba fazendo a mesma coisa que o amigo faz” (BIANCA, grupo focal). Com efeito, a popularidade e o status no grupo de pares foram referidos pelos estudantes participantes nas entrevistas e nos grupos focais. Os fragmentos de relatos a seguir são das entrevistas, mas refletem a discussão estabelecida nas sessões de grupo focal.

Tem algumas pessoas que não raciocinam, então elas querem fazer graça, elas querem chamar a atenção e, na cabeça delas, elas acham que, menosprezando os outros, pondo outras pessoas pra baixo, elas se sobressaem sobre elas [...] (BIANCA, entrevista).

[...] talvez quando ele pensa que vai zoar as pessoas, ele acha que ele vai ser melhor, ele vai se achar melhor (CAROL, entrevista).

[...] às vezes uma pessoa faz isso porque quer se encaixar em um grupo, porque quer mostrar que a outra é menos, porque sente prazer nisso (VITÓRIA, entrevista).

A maioria eu acho que seria a pessoa que acaba sentindo uma falta de atenção própria e, aí, quer se sentir importante. Assim, quer que as outras pessoas notem ela. Ela acaba humilhando o outro, que quando você rebaixa alguém, você acaba se sentindo superior àquela pessoa. Isso é uma forma dela se sentir melhor que aquela pessoa, além disso ela poderia acabar ficando os outros alunos rirem e, aí, ela ia se sentir importante (YURI, entrevista).

O agressor é uma pessoa que se acha a superior, que quer chamar a atenção (THEO, grupo focal).

Geralmente, eles [agressores] fazem isso para se sentirem superiores aos outros, para se gabarem de alguma coisa, pra se mostrarem melhor em algum quesito ou alguma coisa semelhante (HENRIQUE, entrevista).

Pela minha experiência é mostrar que você é superior a alguém. Mas só não cabe mostrar pra pessoa o que você é para ela mesma, tem que mostrar para os outros que você é melhor que aquela pessoa [...] (GUI-LHERME, entrevista).

Eu acho que isso tudo é igual ao que aconteceu com o cara, simplesmente eu acho que é tudo questão de chamar atenção. Quanto mais atenção se volta para outra pessoa e o cara vê que atenção não está nele, ela já se revolta e quer fazer alguma coisa para diminuir ele (EDUARDO, grupo focal).

Com a indicação de que a popularidade e o status dos agressores são elevados nos grupos de pares, discentes observadores de situações de bullying entendem que há uma comunicação de que a violência é tolerada, admirada, por isso não há receio de retaliações. Outros estudos já correlacionaram a intimidação sistemática com o aumento da popularidade dos alunos ou de seu status nas relações de amizade (FARIS; ENNETT, 2012; POUWELS; LANSU; CILLESEN, 2015). O que os estudantes participantes deste estudo revelam é que, também, conseguem explicar atitudes de agressão por esse prisma, ou seja, compreendem que a dinâmica das relações grupais é importante na análise.

Bullying, nessa lógica, parece reproduzir a dinâmica social em que quem é percebido como mais forte ataca quem é tido como mais fraco. Dinâmica esta que é mantida, pois quanto mais dominação houver, maior tende a ser o poder do agressor no grupo (FARIS; FELMLEE, 2014). Com efeito, constata-se que os agressores elegem alvos estratégicos: os que não

conseguem se defender sozinhos e, em geral, já são rejeitados pelos grupos de pares. Constatadas as fraquezas e fragilidades dos alvos, os agressores expõem as vítimas, provocam sofrimento e, então, percebem que se elevou o nível de sua popularidade e seu status no grupo (FARIS; FELMLEE, 2014; POUWELS; LANSU; CILLESSEN, 2015). Além disso, à medida que os estudantes ascendem às hierarquias sociais da escola, seu comportamento agressivo tende a aumentar (FARIS; FELMLEE, 2014).

Essas considerações são adequadas à análise explicativa que os estudantes participantes deste estudo fazem da questão. Mas, quando pensamos nas questões referentes aos grupos de pares, então nos esquecemos das responsabilidades de nível pessoal (indivíduo agêntico) a ser consideradas quando se explora a perspectiva dos estudantes observadores. São estes que garantem o aumento do status e da popularidade dos agressores à medida que aceitam ou adotam comportamentos passivos ante as agressões que testemunham. Seguindo essa linha de entendimento, a representação da prática de bullying tem flexibilidade, pois é avaliada como errada, inadequada, benéfica ao agressor (ao aumentar seu status no grupo, sua popularidade). Ainda assim, a primeira ação deles não é intervir na intimidação sistemática que presenciam. Convém frisar que não há consenso sobre essa atitude mais ativa ou positiva perante agressões testemunhadas, como se observa a seguir.

6.3 Tomada de atitude, reforço e sentimentos: “O que estava motivando também o agressor a fazer é essa plateia”

As atitudes, os comportamentos e os sentimentos expressos pelos participantes deste estudo revelam o papel da plateia (grupo de observadores) na manutenção e interrupção das situações de bullying nas escolas. De início, as alunas entendem coletivamente que, quando testemunham tal situação, têm de interferir ou interromper a agressão. Os fragmentos de relatos a seguir apontam tal entendimento.

Tem que segurar na mão da pessoa e falar: “Ó, estou com você. Tá comigo, não interessa, dá um chega pra lá com a pessoa que está fazendo” (BRUNA, grupo focal).

Intervir [é o papel dos observadores], mas depende muito da situação. Porque, por exemplo, eu vejo uma situação de bullying de dois meninos bem maiores que eu, aí, se eu for interferir, pode dar ruim para mim e para a pessoa que está sofrendo. Aí, eu acho que você tem que interferir

quando der, mas que você deve principalmente falar com um adulto que estiver mais perto de você (VITÓRIA, grupo focal).

Eu acho que você tem que avaliar a situação (ALICE, grupo focal).

Para terem segurança no comportamento de intervenção, as alunas mencionam que o primeiro papel dos observadores é avaliar a situação, os envolvidos e as possibilidades de ação positiva, de uma defesa mais benéfica que maléfica para vítima e agressor. Quanto aos alunos, analisaram que uma pessoa que pratica bullying consegue destaque no grupo porque tem apoio, porque conquista uma plateia. Com efeito, as passagens de relato seguintes são exemplares aqui.

O problema é que, para esse tipo de bullying continuar ocorrendo, essa pessoa tem que ter plateia. Então, se ela tem plateia, e essas pessoas outras que estão rindo também estão apoiando, então a gente precisa ver essas questões para poder inibir [...]. Eu acho que a plateia pode ajudar a resolver porque ela faz a pessoa, a pessoa faz a humilhação, e aí plateia ri, tipo, acha graça, tipo: “Nossa, não é legal fazer isso, não vai fazer mais”. Então, eu acho que a plateia influencia indiretamente o bullying (HENRIQUE, grupo focal).

O que estava motivando, também, o agressor a fazer é essa plateia. Se não tivesse a plateia, tipo, ninguém apoiando ele, ele talvez não estaria fazendo isso (GABRIEL, grupo focal).

Eu acho que é igual ele [outro aluno] falou: é questão de plateia, porque o cara que quer fazer gracinha e acha graça, [ele] vai fazer graça. Tipo, “estou zoando o cara, mas ninguém achou legal, só para enaltecer o meu ego, sei lá, e mais a questão das pessoas que estão ao redor (EDUARDO, grupo focal).

Nota-se que a chamada plateia pode tanto reforçar o comportamento dos agressores — ou seja, revelar certa curiosidade dos observadores — quanto ser um elemento usado para enfrentar o problema. São dois potenciais colocados nos grupos de observadores e que são assinalados pela literatura específica como possíveis quando se analisa o fenômeno pela lógica dos observadores (OBERMANN, 2011). Especificamente, o reforço aos comportamentos dos agressores pode ser avaliado à luz dos trechos de relato a seguir.

Todo mundo ria, ria, ria, assim, [diziam:] “E esse aí, que parece com os Flintstones [alusão a um desenho animado]”. E aí começou os apelidos. [...] Os meninos viam e começam a falar. Você começa a rir, mas no

momento você nem dá bola, mas aí, depois que você está em casa, que você para, que você põe a mão na consciência, que aí você vai pensar (THEO, entrevista).

Porque sempre tem alguém que ri, aí eles [agressores] vão continuar. O problema é quem ri e vai incentivando (MARCELO, entrevista).

O papel dos observadores e da plateia assinalado pelos estudantes participantes deste estudo permite reconhecer a prática de bullying no contexto da escola que foi locus de pesquisa. O fenômeno é caracterizado por seus traços principais — como assinalado em outra categoria temática; também se revela nessa avaliação inicial que fazem do papel deles e do papel da plateia. Mas a avaliação não se sustenta nem se converte em comportamento de ajuda às vítimas. A ajuda e a defesa — como se verá — são acompanhadas de sentimentos de medo; além disso, sobressaem-se a indiferença ou o sentimento de falta de capacidade para agir.

Nesse sentido, em primeiro lugar, os participantes do estudo revelaram ações adotadas ante o testemunho de situações de bullying. Com efeito, o testemunho era um foco do estudo — o de identificar o que faziam os estudantes observadores. Por isso, o tema foi explorado nas entrevistas e sessões de grupo focal. A atitude tomada com mais expressividade em relação à vítima foi a de conversar, sobretudo com a manifestação de pedidos para desconsiderar as agressões. Também foram incluídos outros colegas para inibir a exclusão de discentes vitimizados. Essa ação de conversar foi manifestada nas entrevistas individuais, como mostram os fragmentos de relato a seguir.

Pra tentar ajudar, eu falei com a menina também, com a vítima, pra tentar consolar ela. [...] Eu falei pra ela não ligar pra coisas que estavam acontecendo (BRUNA, entrevista).

Eu conversava com a pessoa próximo de mim para ele não ficar magoada com isso e ignorava as outras pessoas que estavam agredindo ele (HENRIQUE, entrevista).

Eu contei para as meninas da minha sala, e aí a gente começou a ficar com ela lá fora, pra ela se enturmar e não se sentir sozinha (MARIANA, entrevista).

Nos grupos focais, a tomada de atitude foi ampliada. Alunas e alunos ponderaram que a intervenção deveria ser em meio aos agressores. Os trechos a seguir recortam relatos que revelam tal ponderação.

Na verdade, a gente não tem que falar com a vítima, a gente tem que falar com o agressor, porque, primeiro, a gente tem que falar com o agressor para parar de fazer esses tipos de brincadeiras. Aí, consequentemente, parando de fazer as brincadeiras, esse cara vai parar com esse pensamento, ele: “Aí, eu não estou sofrendo bullying, eu vou estar irritado assim, para quê?” (THEO, grupo focal).

Eu acho que tem que pensar nem só na questão da agressão. Também tem aquela questão de ficar fazendo piadinha na sala, aí você olha para a pessoa e fala assim: “Isso não tem graça”. Aí a pessoa olha para você: “Nossa como você é chata, você não tem senso de humor”. Aí você fica: “Não, porque isso não é humor, isso é ofensa, é diferente”. Aí você sai como a chata. Eu, muitas vezes, nas minhas outras escolas, era chata porque eu não achava legal as brincadeirinhas e falava: “Ó! Não é engraçado” (VITÓRIA, grupo focal).

Tem que ter uma conversa com eles antes, conversar e, se não der certo e caso continuar, ter uma punição mais forte (MARCELO, entrevista).

Essa perspectiva defendida é coerente com a literatura específica, que indica, em geral, uma porcentagem maior de agressores quando comparada com o número de vítimas em estudos de prevalência.

Outra atitude adotada pelos participantes foi procurar a ajuda de algum adulto, como se pode depreender dos trechos de relato abaixo.

Ou, às vezes, no caso que você tinha falado, tipo assim, se ela tem a mesma idade que a menina, se elas forem tentar ajudar, ele vai gritar com elas também. Então acho mais coerente elas chamarem um adulto ou alguém que esteja superior a ele, né? Para corrigir (BIANCA, grupo focal).

Mas você tem que fazer o que você mesmo pode falar, tipo, se você vê que as pessoas são muito maiores que você e que você não tem como ir lá ajudar, porque provavelmente pode piorar a situação do que melhorar, é bom você chamar algum adulto ou responsável, até o dono do local se tiver ali presente, um diretor, uma coordenadora ali, do tipo, para tomar alguma providência (CAROL, grupo focal).

Primeiro, eu começo a falar com meus amigos, tipo: “Ah, você viu aquilo?”. Depois, a gente chama quem está sofrendo, fala que não pode deixar, que é para chamar a coordenadora para pedir para parar e essas coisas. E, se não adiantar, a gente vai lá mesmo e conversa (MARIA, entrevista).

A busca de ajuda em meio a adultos revela o sentimento de ineficácia da ação dos observadores, sobretudo quando os agressores são fisicamente maiores ou discentes de séries mais avançadas. Mas chamar um adulto para intervir ou estar ciente do fato é atitude positiva, porque implica a presença de autoridade escolar na resolução de conflitos e problemas entre escolares. Ao mesmo tempo, convém que os estudantes percebam o apoio de professores e outros adultos, pois é essa a percepção que se associa à repetitividade de comportamentos de ajuda a vítimas ou de comportamentos indiferentes a bullying que reduzem significativamente a probabilidade de ajudar/defender (CHOI; CHO, 2013).

Contudo, segundo os estudantes participantes, essas atitudes (conversar com as vítimas, agir junto aos agressores ou chamar um adulto) só ocorrem se houver relacionamento harmônico com as vítimas. Se as interações forem guiadas pela amistosidade, então o relacionamento prévio ou as relações de amizade podem encorajar os observadores a agir. Essa possibilidade se explicita na fala de uma aluna: “Porque, tipo, eu não vou sair dando conselho para uma pessoa que eu não tenho muita intimidade” (AMORA, grupo focal).

Notaram-se pouco movimento de ajuda entre os estudantes participantes e a menção recorrente à ideia de proximidade, sobretudo das vítimas. Outro estudo já verificou que os observadores são mais propensos a defender/ajudar quando têm relações próximas com a vítima. Inversamente, são menos propensos a intervir quando são amigos ou têm relações de afeto com agressores (PÖYHÖNEN et al., 2012). Segundo Pister (2014), as testemunhas de situações de bullying ignoram com mais facilidade tais situações quando não há vínculo emocional com a vítima. Nesses casos, também é comum não se manifestarem discursos de empatia e ocorrer aumento da crença na falta de poder para intervir nas agressões presenciadas. Com isso, têm-se condições favoráveis à observação passiva; ou seja, favoráveis à ocorrência e frequência de intimidação sistemática de modo a ser normatizada no contexto escolar (PISTER, 2014).

Por outro lado, as referências limitadas à tomada de atitudes foram acompanhadas por empatia, respeito, solidariedade e tolerância: aspectos passíveis de suscitar uma ação positiva em ocorrências de bullying. Os trechos de relato a seguir são pertinentes nesse sentido.

Eu acho isso errado, porque ninguém merece sofrer, porque é muito ruim. Então, eu acho que eu não desejaria para ninguém, e desejar o mal de outra pessoa, isso é errado (THEO, grupo focal).

Já concluo aqui que a gente precisa de respeito, cada um cuidando da sua vida, por favor! Vamos ver o que mais a gente tira disso (BRUNA, grupo focal).

Eu me punha no lugar, porque na minha época foi muito, muito difícil. Porque em situações de bullying, falo pra você que não é fácil de dar a volta por cima (COUTINHO, entrevista).

Às vezes, eu fico me colocando no lugar da pessoa. Eu fico pensando se aquilo lá fosse comigo o que eu deveria fazer pra, tipo, tem pessoa que não consegue se ofender, aí é meio difícil, aí a pessoa só fica escutando, escutando, escutando, levando, e aí não tem como (GUILHERME, entrevista).

Com efeito, a necessidade de ser empático permeia a fala de alguns estudantes participantes. A empatia é um constructo cognitivo e afetivo “[...] entendida como a capacidade de compreender e compartilhar a experiência emocional do outro, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (AGUIAR; BARRERA, 2017, p. 672). Estudos têm indicado que esse constructo, quando presente nos observadores, é capaz de levar a um comportamento mais favorável à ajuda ou defesa das vítimas e menos favorável ao apoio aos agressores ou à apatia ante situações presenciadas (CHOI; CHO, 2013; GINI et al., 2008). Além disso, sabe-se que discentes com níveis elevados de empatia são mais propensos a apresentar comportamentos positivos em relação às vítimas quando comparados aos pouco empáticos (CHOI; CHO, 2013; GINI et al., 2008). Nesse sentido, programas de intervenção com foco no desenvolvimento da empatia têm sido desenvolvidos em países da Europa, onde já se percebem aumento das responsabilidades dos escolares e diminuição de comportamentos agressivos nas escolas (OBERMANN, 2011; SALMIVALLI, 2014).

Aliada à empatia, a solidariedade é um comportamento positivo que pode pôr em ação os estudantes que observam situações de bullying na escola. O comportamento solidário é capaz de gerar cooperação entre as pessoas, bem como respeito e tolerância maiores em relação às diferenças (MANZINI; BRANCO, 2012; MARTINS et al., 2017). Segundo a perspectiva sociométrica, ser solidário reflete a sensação de apoio social e pode tornar os estudantes populares, aspecto que estimula as relações sociais positivas na escola (EVANS; SMOKOWSKI, 2015). Ao serem valorizados no grupo de pares, os alunos que testemunham situações de intimidação sistemática podem se sentirem mais confiantes para ajudar ou defender as

vítimas e, assim, aumentar o comportamento pró-social dos observadores (OBERMANN, 2011; SALMIVALLI, 2014).

Esse movimento pode ser explicado pela Teoria Social Cognitiva, que explora os determinantes principais para as pautas de comportamento das pessoas. No caso de bullying, para que os estudantes observadores atuem em prol das vítimas, precisam acreditar que suas ações produzirão efeito positivo nelas. Como dizem Pöyhönen et al. (2012), essa é uma premissa inicial a ser considerada para ajuda ou defesa, ou seja, a de aliviar ou produzir efeito positivo na experiência das vítimas na escola. Assim, não está em jogo apenas interromper as agressões, mas ainda aumentar o bem-estar e a satisfação das vítimas na escola. Essa perspectiva introduz a necessidade de serem trabalhados em intervenções antibullying aspectos de valores humanos e a tolerância à diversidade, pois tais conteúdos podem abordar essa dimensão referente à melhora das experiências dos vitimizados.

Além disso, segundo a literatura específica, engajar-se em comportamentos de ajuda ou defesa de vítimas pode provocar efeitos positivos nos estudantes observadores (EVANS et al., 2019). Ao adotarem esses comportamentos, tendem a aumentar o otimismo quanto ao futuro e à autoestima, podem até melhorar o desempenho acadêmico (EVANS et al., 2019). Esses impactos positivos são conhecidos como sintomas de internalização que os fazem intervir nas situações de bullying, seja chamando um adulto para intervir ou até intervindo diretamente junto a vítimas ou agressores (EVANS et al., 2019).

Por outro lado, os participantes da pesquisa revelaram que o medo do estigma de ser visto como “X9” (dedo-duro) ou mesmo se tornarem vítima de bullying é o sentimento mais vivenciado quando testemunham situações de agressão; também é o que mais se apresenta como barreira à ajuda ou defesa de vítimas. Os recortes de relato seguintes permitem captar esse sentimento.

Eu queria falar que tem, apesar de o certo ser intervir, não o certo, mas o que eu acredito ser o certo [...] muitas pessoas sentem medo de intervir, como a Bruna disse, e dar [ser] ruim para ela e acabar piorando a situação da vítima. Então, muitas pessoas acabam olhando e, por medo, se afastam e fingem que não veem nada (BIANCA, grupo focal).

Acho que, se for parar para pensar no lado disso, se eu fizer isso, pode sobrar para mim, pode ser que aconteça, tipo, a pessoa começa a me zoar. Só que isso é muito errado, se você ver que está acontecendo, se você

consegue enxergar que, às vezes, não dá para ver, você deveria intervir, deveria falar, deveria mostrar que está completamente errado aquilo, que a pessoa está ficando chateada. Só que é difícil, porque às vezes é mais gente a favor da brincadeirinha do que só você (CAROL, grupo focal).

Por isso que eu acho que se a pessoa vê que ela não dá conta, que vai sobrar para ela, [então] tem que chamar um adulto, alguém maior, alguma pessoa que não vai sobrar, né? Às vezes, ela vai tentar ajudar e acaba piorando a situação para as duas, às vezes, a pessoa [que] estava fazendo bullying, talvez fica com mais raiva fazendo coisa pior (MARIANA, grupo focal).

E você acaba sofrendo bullying também [se ajudar a vítima] (THEO, grupo focal).

Acho que não é um problema meu, às vezes são encrencas, e eu acabo arrumando encrenca. Prefiro deixar quieto (GUILHERME, entrevista).

Nunca cheguei a falar com ninguém, nunca quis envolver nenhum responsável, que eu acho que pode ajudar, mas também pode piorar um pouco, porque ainda mais em questão de menino, aí fica aquele negócio, você lá, por exemplo, e aconteceu, e você vai lá e conta pra diretora e você já viu aquele negócio que assim, dedo-duro, fica querendo contar tudo as coisas, meio que querendo ferrar os outros, e aí eu nunca levei nada para alguém maior, sempre tento resolver aquilo no momento (EDUARDO, entrevista).

Observa-se que, muitas vezes, quem vê a situação de bullying na escola não faz nada por conta desses medos. Esse sentimento manifesto já dá indícios de problemas de autorregulação entre os participantes da pesquisa especificamente, as pessoas são motivadas a obter resultados favoráveis e evitar desfechos desfavoráveis mediante seus comportamentos. Assim, analisar o resultado esperado pode aumentar a chance de dado comportamento se manter ou ser abandonado (AZZI; POLYDORO, 2017). É a expectativa de resultado que fornece reforço, impulsiona ou inibe comportamentos; no caso dos estudantes observadores, é a avaliação da repercussão de seus comportamentos que determina se ocorrerá alguma intervenção na situação presenciada.

Esse problema de autorregulação culmina na falta de autoeficácia, o que, entre os estudantes participantes, pode ser expresso pela falta de segurança para ajudar: podem não saber o que fazer ou não se sentirem

capazes de ajudar ou defender as vítimas, não verem solução para o problema nem resultado prático na ajuda que podem oferecer. Os trechos de relatos a seguir deixam entrever essa perspectiva.

Eu me sinto impotente por não poder ajudar ou não poder fazer alguma coisa, porque muitas vezes não adianta conversar com a pessoa, falar que ela está errada, falar que é bullying ou qualquer coisa do tipo. E, como eu não sei como agir, eu quero ajudar e não sei como e fico me sentindo impotent1e (BIANCA, entrevista).

Eu já fui muito amigo dessa pessoa que faz. Esses dias, eu cheguei, tipo, não é só uma pessoa, é umas quatro, eu cheguei nessa pessoa que eu tenho mais intimidade, falei: “Mano, isso não tá certo”, conversei real com essa pessoa, mas sempre que eu vejo alguma coisa acontecendo, eu falo “Ou, para, vamos ter mais senso”. Sabe? Eu sempre tento chamar atenção para parar, mas nem sempre dá certo (GABRIEL, entrevista).

Como se lê, nessas passagens do discurso dos estudantes participantes se sobressaem o sentimento de impotência e a falta de autoeficácia, seja aluno, seja aluna. Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), o senso de autoeficácia aumenta com as experiências positivas da pessoa; exemplos de aumento ocorrem quando se ajuda alguém e há resultado positivo, as experiências negativas diminuem, ou então quando os discentes vislumbram que podem agravar o caso das vítimas ou se tornarem também vitimizados. Dentre as características da autoeficácia, estão: a crença de que se pode resolver problemas se houver esforço suficiente; a sensação de que é fácil manter ou realizar os objetivos pessoais; a confiança de que os eventos inesperados ou imprevistos serão superados; e a confiança nas habilidades de cada um de enfrentamento de problemas (AZZI; POLYDORO, 2017; IAOCHITE, 2017).

Com efeito, a autoeficácia tem sido discutida na perspectiva de orientação para aprendizagem, como se lê em Middleton, Hall e Raeside (2019). Tal orientação tem nexos com as cognições que motivam o desenvolvimento da autoconfiança não como resultado final de uma experiência, e sim como aspecto que compõe habilidades e conhecimentos necessários a certas situações. Nessa perspectiva, pessoas que atuam de tal forma buscam ativamente desafios e oportunidades de aprender e estão abertas à aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos aplicáveis em situações similares no futuro. Em síntese, a autoeficácia é a crença pessoal de que uma tarefa ou um objetivo pode ser alcançado com sucesso (BANDURA; AZZI, 2017; AZZI; VIEIRA, 2014; IAOCHITE, 2017). Esse conceito

reconhece a mediação cognitiva que interfere no comportamento e na aplicação de habilidades sociais que foram aprendidas ao longo do ciclo vital. As quatro características principais de autoeficácia são: domínio da experiência; experiência vicária; persuasão social; estados somáticos e emocionais (BANDURA; AZZI, 2017; AZZI; VIEIRA; 2014; IAOCHITE, 2017).

No caso dos estudantes participantes deste estudo, observa-se que não percebem resolução bem-sucedida em situações anteriores de bullying (falta domínio da experiência); não identificam outros colegas exitosos na defesa ou ajuda às vítimas (experiência vicária deficiente); não há incentivo social para ser pró-vítima (falta persuasão social); e os sentimentos são mais negativos que positivos, marcados pelo medo (estados somáticos e emocionais) (BANDURA; AZZI, 2017; AZZI; VIEIRA; 2014; IAOCHITE, 2017).

Com efeito, a revisão de estudos sobre o papel dos estudantes observadores em situações de bullying revelou que as crenças de autoeficácia deles — de que são capazes de defender ou interromper as agressões — foram associadas, positivamente, ao comportamento de defesa e ajuda e, negativamente, ao comportamento passivo de indiferença ou apatia ante a intimidação sistemática testemunhada (PÖYHÖNEN et al., 2012). A decisão de defender/ajudar ou não defender/não ajudar vai depender, em parte, do senso de eficácia do observador: se este se sentir incapaz, então não estará suscetível a adotar comportamento pró-vítima (PÖYHÖNEN et al., 2012).

No tocante à falta de autoeficácia, os estudantes participantes manifestaram sentimentos de apatia, de falta de ação e até de percepção da agressão perante as situações. A apatia — a falta de motivação para ajudar, para avaliar agressões testemunhadas como negativas e mesmo não saber o que sentir — pode ser percebida nos fragmentos de relato a seguir.

Eu acho que não tem muito o que fazer, não. Sei lá, velho, vai da cabeça da pessoa [agressor], que ele tem que perceber isso, que o que ele está fazendo não é certo [...]. Não contei para ninguém [que essas coisas acontecem]. Eu prefiro ficar quieto (GUILHERME, entrevista).

É quando, por exemplo, você não consegue ver que um amigo seu está precisando de ajuda e percebe quando já é tarde demais, ou porque já fez muita coisa, porque muitas vezes ele já não quer ajuda porque não acredita que possa melhorar aquilo (BRUNA, grupo focal).

Eu já estou acostumada, então nem faço nada, ignoro (AMORA, entrevista).

Eu não fazia nada, mas eu ficava com pena dela me colocando no lugar dela, mas não fazia nada (ALICE, entrevista).

Não sinto nada, porque eu nunca sofri bullying, então não sei como me sentir (ROBERTO, entrevista).

Eu fiquei na minha, eu fiquei sem reação, sabe? Eu nunca tinha visto esse tipo de coisa (PEDRO, entrevista).

Como se lê, as falas indicam que os participantes minimizam a apatia ou indiferença em situações de bullying que testemunharam, ou seja, de violência muitas vezes grave, negativa, como avaliaram em entrevistas e sessões de grupo focal. A omissão e a passividade versus a atividade perante situações de bullying os situam na condição de ter comportamentos negativos em tais situações. Esse comportamento negativo do observador é entendido como favorável, em alguma medida, às ações dos agressores (EVANS et al., 2019). Por outro lado, a indiferença ou apatia de testemunhas de situações de intimidação sistemática podem ser explicadas pelo construto do desengajamento moral. Tal conceito supõe que os pensamentos e a avaliação relativos a dado fenômeno são morais e que se ligam à própria ação moral via autorregulação (AZZI; LIMA JUNIOR; CORRÊA, 2017; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). Um comportamento de ajuda ou de esquiva ante agressões testemunhadas seria ativado via processos psicológicos complexos que aliviam a culpa das testemunhas (AZZI; LIMA JUNIOR; CORRÊA, 2017; OBERMANN, 2011).

Conforme descrito na Teoria Social Cognitiva, o desengajamento moral é um conjunto de processos sociocognitivos por meio dos quais as pessoas podem adotar atitudes avaliadas como ofensivas, que prejudicam ou são horríveis para outras pessoas (BANDURA, 2016). Estudos sobre bullying já relacionaram, positivamente, o aumento do nível de desengajamento moral com a ocorrência de agressões e o aumento de comportamentos de apoio ou reforço a agressores pelos observadores (OBERMANN, 2011; ROMUALDO et al., 2019). Essas questões são ampliadas quando existem casos de denúncias de intimidação sistemática que são desacreditadas pelas autoridades escolares, quando há minimização/invisibilidade das situações de violência ou relativização das consequências das agressões. Os trechos de relato a seguir são significativos nesse sentido.

Eu acho que adultos é que se entendem. Não adianta uma criança querer falar com um adulto, vai falar para ficar de papo: “Nada a ver”, “Você está mentindo”, “Bobagem”, “é uma criança”, tem que falar, senão não adianta (CAROL, grupo focal).

Muito poucas e, das vezes que eu conto para outras pessoas, eu acabo minimizando muito o que acontece porque eu tenho medo de eles irem até a coordenação, citarem o meu nome e, depois, a pessoa que fez a brincadeira ficar sabendo que foi eu e acontecer alguma coisa (BIANCA, entrevista).

Porque a gente não está ali toda hora, a gente não vê tudo. Às vezes, uma pessoa vai lá discretamente, vai zoar a pessoa, às vezes fala pela rede social [on-line] e é difícil saber o que está no post [na publicação on-line] de todo mundo. Às vezes, uma coisinha que o aluno lá atrás falou ofendeu o da frente, mas a gente não sabe o que ofendeu porque não é com a gente, não feriu a gente (ALICE, grupo focal).

Como se lê, parece haver falta de solidariedade, daí a necessidade de estimulá-la no contexto escolar. Não por acaso, uma estudante participante destacou tal aspecto. Eis o que disse:

Eu achei que: “Para que, né gente?”. Porque é assim: ela tem uma rixa com uma menina, é um negócio incrível. Não podia ter isso, deveria todo mundo dar a mão e vai junto. É muito comum menina rebaixar menina, menina falar de menina. Às vezes, para agradar uma amiga, fala que a outra é menos, fica diminuindo umas às outras. Isso é muito errado, mas eu acho muito comum isso, de uma menina, pode ser tipo assim: essa [menina] de rosinha contou algum segredo pra elas, elas estão espalhando para a sala inteira, a menina confiou, e as meninas espalharam (VITÓRIA, grupo focal).

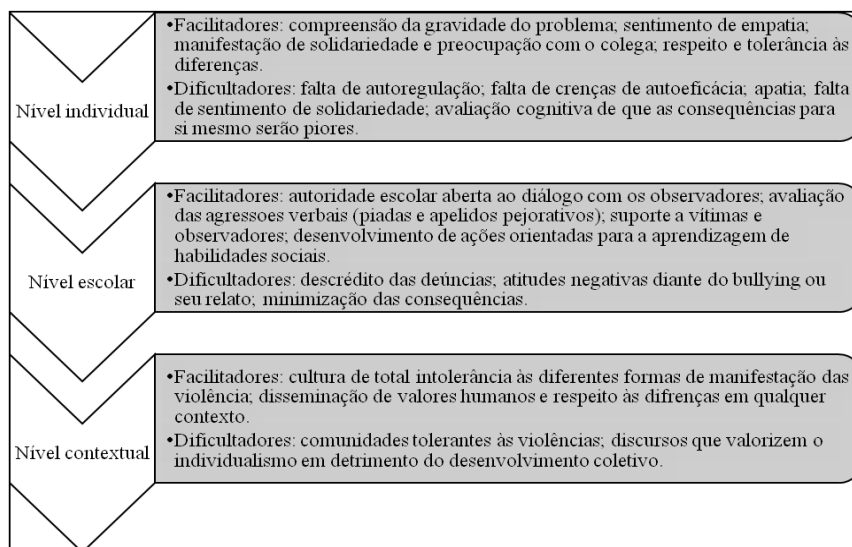
A ausência desse sentimento de solidariedade se explicita no hedonismo — manifesto, sobretudo, pelos alunos — e que é caracterizado como motivador maior para buscar prazer ou satisfação em detrimento de sentimentos relativos ao cuidado com o outro (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017; MARTINS et al., 2017; URIBE; GALLO; VAZ, 2017). Esse aspecto foi assinalado antes, quando os estudantes participantes definem bullying.

Fatores contextuais interferem no desenvolvimento da falta de solidariedade ou mesmo na busca pelo cumprimento de objetivos individuais em detrimento do bem-estar e do outro. Crianças e adolescentes passam um tempo relevante nas escolas, mas esse período não se converte em

momento de orientação para aprendizagem, como propõe a Teoria Social Cognitiva (BANDURA; AZZI, 2017). Ao contrário, cada vez mais a convivência escolar tem sido assinalada por questões sociais de preconceito e discriminação que se convertem em experiências de bullying e vitimização. Assim, esses fatores sociais acabam sendo facilitadores ou dificultadores da atuação ou da omissão entre discentes quando estes testemunham a intimidação sistemática.

A figura 3 sintetiza os dados sobre os níveis individual, escolar e contextual que facilitam ou dificultam a tomada de atitude dos estudantes participantes. A síntese considerou aspectos apresentados na primeira, segunda e terceira categoria de análise, bem como aspectos da Teoria Social Cognitiva úteis à compreensão dos dados empíricos.

FIGURA 3 – Fatores facilitadores ou dificultadores da tomada de atitude em situações de bullying (Ribeirão Preto, SP, 2019)



FONTE: dados da pesquisa — elaboração: Claudio Romualdo

Com base nessa síntese, percebe-se que, em nível individual, o estudo revelou aspectos do desenvolvimento humano a ser considerados na abordagem de situações de bullying. Assim, estudantes que as testemunham na escola precisam ser estimulados a desenvolver a crença de autoeficácia e ser capazes de autorregular seu comportamento, acima de tudo em prol da ajuda e defesa das vítimas.

No nível escolar, devem ser incluídos conteúdos sobre valores humanos e de respeito a diferenças. Ao mesmo tempo, as escolas devem construir estratégias antibullying que valorizem os relatos ou as denúncias de discentes que as observam. As ações precisam enfatizar que não haverá tolerância à ocorrência de nenhum tipo de violência (como a verbal, que muitas vezes é negligenciada). Essas ações podem valorizar a convivência saudável entre os estudantes (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017; MARTINS et al., 2017; VINHA et al., 2017).

No nível contextual, ações que disseminem a cultura de tolerância e do combate ao preconceito ou à discriminação podem repercutir nas escolas, isto é, diminuir a ocorrência de bullying. Um número significativo de estudos tem exposto como aspectos familiares e contextuais influenciam no envolvimento de discentes em situações de intimidação sistemática (OLIVEIRA et al., 2019). No caso de estudantes observadores, o apoio social em casa pode se converter em mais denúncia ou mesmo em relatos sobre situações que acontecem na escola (ROMUALDO et al., 2019).

6.4 Lógicas para intervenção: “Não acho que porque uma pessoa fez uma coisa ruim você obrigatoriamente tem que resolver isso fazendo uma coisa ruim com ela”

Os estudantes participantes da pesquisa entenderam a gestão da violência do tipo bullying na escola como emergência. Para eles, a responsabilidade tem dimensões múltiplas: o empoderamento⁵ da vítima, o fortalecimento de sua rede de apoio e a atuação de discentes vistos como populares contra atos de bullying. Ao pensarem nas lógicas para intervenção, pensam em uma fase que inclui o processo de decisão individual das vítimas — aspecto este ampliado aos poucos — e ações com agressores, suas famílias e escolares considerados como mais populares na escola.

Identificou-se que fatores pessoais e contextuais devem ser considerados nos programas de intervenção. Para os estudantes participantes, das características pessoais importa considerar o desenvolvimento de competências/habilidades sociais; além disso, as vítimas devem repensar em sua posição nos grupos. Sobre características do meio, verificou-se a

⁵ Empoderamento aqui designa sentimentos como independência, autoconfiança, capacidade e outros afins que as pessoas adquirem, desenvolvem e cultivam para controlar sua vida, para se comportarem de maneira positiva ante as dificuldades (CARVALHO; GASTALDO, 2008).

necessidade tanto de estimular o diálogo com agressores para que reconheçam a gravidade quanto de aprofundar a intervenção com inclusão das famílias. Também no meio contextual devem ser fomentadas iniciativas de intervenção, enquanto os discentes populares na escola seriam incluídos nas ações e na constituição de redes de apoio. Assim, segundo os participantes, a gestão do comportamento agressivo não deve consistir apenas de sanções hierárquicas ou autoritárias, como expulsão ou suspensão por tempo limitado. Para eles, tais ações são ineficazes, como se lê a seguir.

Punição, não! Mas uma certa avaliação, com tratamento, acompanhamento para ver o que a pessoa precisa. Às vezes ela está precisando de alguma ajuda psicológica. [Saber] se ela está precisando de acolhimento, se ela está se sentindo sozinha, porque eu acho que quem não pratica sente isso, sabe? Fazer um acompanhamento geral com essas pessoas para ajudar elas (PEDRO, entrevista).

Eu não acho que você dar um castigo muito forte para a pessoa vai ajudar, porque a pessoa pode acabar ficando com raiva. Como ela não pode descontar em um diretor, por exemplo, ela vai começar a zoar mais ainda aquela pessoa. Então, se você dar um castigo muito forte, só vai piorar a situação. Eu acho que tem que reparar e conversar com a pessoa, falar o tanto que isso é errado, falar para ela que, se isso acontecesse com ela, ela não iria gostar nem um pouco, tipo, você parar e conversar com a pessoa é a melhor coisa a fazer (YURI, entrevista).

Não adianta a diretora ir lá e falar assim: “Você não pode fazer isso” [...] igual [dar] suspensão, [fazer] alguma ocorrência ou alguma coisa assim. Não vai adiantar. A pessoa vai pra casa, a pessoa vai voltar e fazer de novo. Eu acho que isso não adianta porque tem que mudar a forma que a pessoa vê as coisas, [ver] por que ela está fazendo isso. Não adianta essas punições assim, não dá em nada (VITÓRIA, grupo focal).

Como se lê, dispositivos educacionais/disciplinares como suspender os agressores ou, em alguns casos, excluí-los do contexto escolar não são considerados efetivos, além disso impediram que tais discentes aprendam aspectos da cultura e da convivência (VINHA et al., 2017). A escola é permeada por relações afetivas que devem permear, também, as intervenções; só assim pode haver contribuição escolar para o desenvolvimento, no indivíduo agêntico, da preocupação com o outro, ou seja, a preocupação que é aprendida e que, também, será importante para regular o comportamento e a complementaridade de ações dos professores e da instituição escolar (AZZI, 2014; VINHA et al., 2017).

Com efeito, os estudantes participantes compreendem que revidar agressões não resolve o problema. A violência é percebida como maneira equivocada de resolver e lidar com situação de vitimização sofrida. Mais que as alunas, foram os alunos que problematizaram a questão, a lógica do revide, em particular nos grupos focais. Nesses momentos, alguns ponderaram que revidar não era o caminho a seguir; outros avaliaram que, se esgotadas as tentativas de resolver de forma pacífica em alguns casos, então seria necessária uma ação drástica, mesmo que esta seja avaliada como comportamento negativo. Eis o que disseram sobre esse quesito:

Mas eu acho que agressão não é a melhor forma de resolver a situação (HENRIQUE, grupo focal).

Eu não acho. É, tipo, bem em poucos casos que a agressão poderia resolver o caso [...] (YURI, grupo focal).

Até mesmo porque, quando a pessoa está te intimidando, quando você encosta a mão nela, você já perdeu a razão, toda a razão que você tinha de ser a vítima. Quando você quer partir para cima dela, eu acho que você já perde a razão (PEDRO, grupo focal).

Tentar falar com a pessoa e tal... Mas, se não resolver, aí tem que dar uma assustada sim (EDUARDO, grupo focal).

A lógica do revide é comum e, muitas vezes, pode ser estimulada pelo contexto social, pelos colegas ou pelas famílias da vítima. Em geral, estas podem disseminar as seguintes recomendações: “[...] quando alguém bater, bata também; quando alguém xingar, bata; quando alguém xingar, xingue também; quando não puder resolver o problema conversando, melhor resolver brigando” (NOBRE et al., 2018, p. 4.301). Essas situações se aplicam ao caso de violência física e verbal, além de abarcarem uma compreensão de que a violência é recurso válido para lidar com conflitos ou desavenças.

Os estudantes participantes reproduziram tais ideias, que são inversas ao que se esperaria quanto à estratégia de intervenção eficaz:

[...] quando alguém chamar para brigar, tente conversar para não brigar; quando outro colega pede para brigar, você deve falar com o(a) professor(a); não importa o que aconteça, brigar não é bom e há outras formas de resolver o problema (NOBRE et al., 2018, p. 4.301).

Com frequência, os participantes mencionaram que, na intervenção, o correto seria empoderar as vítimas. Essa discussão decorreu de uma compreensão sobre o impacto negativo da vitimização e, em certa medida,

representa uma expectativa baixa em relação à intervenção organizacional/escolar. Os recortes de relato a seguir dão uma medida dessa percepção.

Também acho que um papel legal para construir uma personalidade na pessoa para os pais passarem para os filhos é a questão de não ligar, por que se você sofre bullying, se a pessoa faz isso com você e você tem o poderzinho de não deixar afetar você, eu acho que é uma ótima coisa. Você escapa disso. Mas muita gente leva, muita gente carrega isso (VITÓRIA, grupo focal).

Porque não adianta eles [colegas] incluírem eles [as vítimas] e eles não quererem ficar perto dos meninos (ALICE, grupo focal).

Na concepção da aluna Vitória, a vitimização é experimentada em um nível subjetivo: envolve a personalidade. Nesse caso, as propostas de prevenção e gestão da violência devem considerar esse aspecto na definição de ações na escola. É dessa dimensão que surge a necessidade de, também, a vítima fazer algo para se ajudar e mudar sua situação no grupo de pares. Essa perspectiva contrapõe-se ao critério de desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores, o qual estabelece a vítima como incapaz de se defender (OLWEUS, 2013; CALHAU, 2011).

Com efeito, muitas vezes as intervenções realizadas com vítimas buscam aprimorar as habilidades sociais e maneira como se relacionam com colegas; mas só essas ações não são capazes de resolver o problema (SILVA et al., 2018). Além disso, essa perspectiva não supõe o desenvolvimento da vítima como indivíduo agêntico, pois esse desenvolvimento presume a atuação dela em interação com um contexto que deve ser propício ou facilitador de processos sociais (AZZI, 2014). É patente que as vítimas devem ter atitudes ativas, pois é isso que caracteriza a capacidade agêntica; mas, considerando que o objetivo são o ajustamento e a adaptação ao contexto escolar, elas vão necessitar acreditar que as relações na escola são seguras, que as apoiam de forma afetiva (relações interpessoais) e instrumental (recursos da escola, ação dos adultos etc.) (AZZI, 2014). Como sugeriram alguns estudantes participantes, uma forma de minimizar esse foco apenas na vítima é incluir agressores e famílias nas intervenções. Eis o que disseram:

Eu acho que a pessoa deve conversar com os pais, tentar entender o porquê ela é deste jeito, e, depois, ela arcar com as consequências, tipo, ela bateu numa menina, tudo bem a pessoa vai lá e conversa com ela, não precisa agredir, não precisa devolver na mesma moeda. É só conversar e

tentar fazer ela entender que o que ela fez é errado para que ela não queira repetir de novo (BRUNA, entrevista).

Tem que ter uma conversa com eles antes, conversar e, se não der certo e caso continuar, ter uma punição mais forte (MARCELO, entrevista).

A atitude mais ativa e agêntica das vítimas poderia ser facilitada pela atuação de alunos considerados como populares na escola. Assim como o bullying foi explicado como tentativa de obter mais status ou mais popularidade no grupo de pares, os estudantes participantes identificam, na variável popularidade discente, uma solução possível ao problema. Os relatos a seguir apontam tal identificação.

Eu acho teria que ser pessoas que têm uma influência, uma admiração [para intervir] (AMORA, grupo focal).

Tipo, nossos amigos do ensino médio [mais populares que alunos do ensino fundamental], também estão conversando com a gente [do ensino fundamental] (BRUNA, grupo focal).

A atuação de escolares considerados populares é avaliada como positiva porque promoveria integração maior e aumento da rede de apoio a vitimizados. Nota-se que as práticas preventivas e de gestão da violência propostas pelos estudantes participantes foram, em grande parte, limitadas, imparciais e alinhadas em um sentido mais comum do que funcionaria ou promoveria uma adaptação das vítimas (embora não garantida de todo). Falta um conjunto fixo de técnicas e estratégias mais elaboradas. Mesmo assim, é importante considerar que os participantes reconhecem a escalada do problema, assim como que algo deve ser feito.

A investigação sobre as lógicas de intervenção pensadas pelos observadores das situações de bullying é pertinente por três razões específicas.

Em primeiro lugar, discentes observadores podem desempenhar papel mais importante do que adultos inseridos nas escolas, porque podem reagir imediatamente a atos de bullying e porque as vítimas são mais propensas a confiar neles (OBERMANN, 2011). Assim, quando entendem que é a vítima que deve reagir ou procurar forças internas para tal, minimizam a responsabilidade deles ante o comportamento agressivo testemunhado. Ao mesmo tempo, se atribuírem à vítima a responsabilidade por resolver a questão, então isso pode representar uma redução dos relatos de intimidação sistemática para autoridades escolares.

Em segundo lugar, discentes observadores potencialmente podem influenciar a forma como o combate à intimidação sistemática precisa ocorrer nas escolas. Têm papel potencial e fundamental para reduzir bullying, o que passa pela discussão realizada na categoria anterior, de forma mais direta e efetiva, mas também pela indicação que fazem dos caminhos possíveis. Assim, ao indicarem a necessidade de atuar junto aos agressores e suas famílias, os observadores lançam uma perspectiva ainda pouco referida pela literatura específica, que muitas vezes focaliza as vítimas e no como podem ser ajudadas (OLIVEIRA et al., 2016a).

Em terceiro lugar, estudos têm revelado que as respostas de escolares observadores a episódios de bullying podem variar muito segundo a percepção que eles têm da situação em si e de quem seria “o culpado” pela ocorrência (OBERMANN, 2011; SALMIVALLI et al., 2011). É com esse ponto de vista que se tem de apoiar intervenções menos colaborativas e mais focalizadas no campo individual (vítima ou agressor). Ao pensarem na inclusão dos alunos considerados populares ou com mais visibilidade na escola, os estudantes participantes rompem essa lógica: coletivizam as responsabilidades; ao mesmo tempo, podem ser incluídos nessas ações, pois a maioria estava no Ensino Médio à época da coleta de informações para a pesquisa.

Assim, os estudantes participantes sinalizam que é no grupo de pares que está a fonte maior de apoio a vítimas. Com efeito, essa direção só se delineou entre alunos e alunas na discussão dos grupos focais, pois a síntese inicial — em especial das entrevistas — expressava expectativas de intervenção junto à vítima. Ao fazerem isso, os participantes expressaram que esta é a responsável pela vitimização. Além disso, ao valorizarem o envolvimento e a tomada de decisão coletiva para as intervenções, reforçam outras ideias defendidas antes (vide as categorias anteriores); exemplos seriam a aceitação e o respeito, alinhando a lógica de intervenção nos princípios de prática centrada na pessoa vitimizada, mas orientada para o grupo e outras partes envolvidas na dinâmica da ocorrência de bullying na escola (EVANS; SMOKOWSKI, 2015; JENKINS; FREDRICK, 2017).

6.5 Escolas e famílias: “Tem professores que acabam entrando na brincadeira, às vezes não falam nada, mas riem”

A escola é lugar de encontros; e, a julgar pela experiência dos estudantes participantes, também de conflitos e outras formas de violência que

parecem ser experiências comuns. Essa perspectiva foi assinalada por uma aluna, como se lê a seguir:

[...] querendo ou não, a escola também é o lugar onde a gente mais encontra, sejam nossos amigos, [ou] professores. Então, querendo ou não, acontece muita coisa dentro do ambiente escolar, seja bullying ou diversas outras coisas (BRUNA, grupo focal).

Segundo os estudantes participantes, no convívio escolar são comuns situações em que alunos se chocam ou se esbarram mutuamente, assim como é frequente o uso de apelidos pejorativos. Em alguns casos, professores e outros profissionais testemunham essas situações. Muitas vezes, a experiência da realidade serve para fomentar a competição e o reconhecimento de estudantes pelo grupo de pares ou por adultos. Na sala de aula, prosseguem conflitos e formas variadas de manifestação da violência.

Com efeito, a violência na escola ganhou notoriedade em razão de aumento no número de casos registrados pela mídia e do acesso maior à informação que difunde realidades como a relatada pelos estudantes participantes. A percepção geral que se estabelece na sociedade é a de que a escola não é lugar seguro, pois os discentes estão sujeitos a sofrer violência, o que os desmotivaria cada vez mais a frequentar aulas ou a acreditar na educação como alternativa para melhorar a qualidade de vida (TAVARES; PIETROBOM, 2016). Um estudo sobre a percepção de discentes e professores de Porto Alegre, RS, acerca da violência no espaço escolar verificou que ela é polissêmica, ou seja, manifesta-se como violência entre discentes e entre estes e docentes. Violência esta que vai além dos muros da escola (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Esse cenário revela um contexto de problemas de convivência na escola que, segundo Vinha et al. (2017, p. 116–20), são caracterizados como: violência dura (é dirigida à instituição escolar, é intencional e ataca normas e regras); violência branda (são atos de violência com gravidade menor dirigida à instituição, são intencionais e que atacam normas e regras); agressão (são ações intencionais diretas, indiretas e danosas); agressão reativa (é caracterizada pela imposição de poder de uns sobre os outros); bullying (são atos agressivos baseados em um esquema de domínio do agressor sobre a vítima); indisciplina curricular (é a ruptura do contrato social da aprendizagem); indisciplina social (é a adoção de ações que ferem códigos de boas maneiras); indisciplina regimentar (são transgressões de regras e normas institucionais) e indisciplina passiva (é a falta de motivação, é o desinteresse discente).

As entrevistas com os estudantes participantes contêm relatos de vitimização que sofreram. Os relatos se referem a situações vivenciadas na escola onde estudavam à época da coleta de informações ou em outras escolas. Os trechos a seguir exemplificam tal situação.

No caso meu, nessa escola não aconteceu, mas em outra já. Os meninos me batiam, xingavam eu e minha família, me zoavam, nunca queriam fazer grupo comigo [...] quase enfiaram minha cabeça na privada e, tipo, eu nunca pude contar pra ninguém, porque eu era sempre ameaçado. Eu guardo isso comigo até hoje (THEO, entrevista).

Eu já sofria bullying na outra escola quando eu estava no 6º, aí, na metade do ano, eu vim pra cá, aí eu sofri bullying aqui no 6º ano, só que no final do 6º é que começou a parar (COUTINHO, entrevista).

Eu mesmo já sofri quando eu entrei aqui, tipo, quando eu entrei, eu era quietinho, na minha, eles ficavam me chamando de esquisito, ficavam tacando as coisas em mim, e eles passavam e fingiam que não me viam. Eu tentava conversar com eles com respeito, fingiam que eu nem estava ali (GUILHERME, entrevista).

Eu mesma já sofri bullying e sofro [...]. Com gente da minha sala mesmo, são três pessoas, duas meninas e um menino. E por um certo motivo, eu não sei pelo qual eles não gostam de mim e ficam me perseguindo inventando coisas (AMORA, entrevista).

Como se lê, os relatos de vitimização sofrida expõem a ideia de que bullying é realidade na vida de muitos escolares. As manifestações diferem na forma ou na intensidade entre as instituições escolares; mas são constantes. Interações entre pares dessa natureza revelam as características que configuram as situações de intimidação sistemática: intencionalidade, repetitividade e desequilíbrio de poder; ao mesmo tempo, demonstram como as regras voltadas para segurança e interação saudável entre alunos são violadas, como permitem que os níveis de tensão e medo se ampliem (OLIVEIRA et al., 2019). Além disso, o relato de vitimização sofrida pelos participantes permite entender mais as posições que os discentes assumem na estrutura social das escolas quando se analisam situações de violência (OBERMANN, 2011). Os papéis são móveis, e o cenário social condiciona as possibilidades de interação entre discentes (OBERMANN, 2011; SALMIVALLI et al., 2011).

Outros estudos permitiram compreender que há estabelecimento da violência nas relações sociais intraescolares e que a escola é significativa

para ajudar discentes e profissionais a reconhecer e procurar soluções (GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017). Entretanto, a percepção dos estudantes participantes sobre a escola tem tons negativos. Manifestaram sentimentos de que a instituição faz nada para diminuir atitudes de bullying ou de que adota ações insuficientes. Os relatos a seguir são exemplares dessa percepção.

Puxei ele [a vítima], e foi todo mundo para direção. Mas pergunta se deu alguma coisa? Deu nada! Então, os meninos continuaram a fazer aquilo, e o menorzinho ficou morrendo de medo, porque não tinha, não fizeram nada, não sei também o que eles poderiam fazer. Se deixar eles de suspensão, eles vão voltar com a mesma cabeça (VITÓRIA, entrevista).

Eu nunca parei para pensar no tanto que a escola pode atuar nesse quesito, porque, tipo, não tem, eu não vejo uma solução muito instantânea, é alguma coisa trabalhada. Às vezes, alguma aula de... Eu acho que aqui tinha, às vezes, alguma aula de ética, alguma aula sobre, sei lá, alguma aula tipo, algo que faça unir mais, uma aula mais prática, umas experiências. Mas eu nunca pensei muito sobre o que a escola pode fazer pra atuar nisso, nunca parei para pensar em qual seria uma solução pro bullying (EDUARDO, entrevista).

Essa reflexão individual sobre os limites e a ineficácia da escola foi reforçada no contexto dos grupos focais. Os estudantes participantes revelaram um discurso coletivo sobre como percebem e avaliam as ações da escola perante casos de bullying. Os trechos de relato seguintes indicam tal discurso.

Não, eu acho que a escola tem um pouco de culpa nisso. Na escola [é] que tem que ajudar. Assim, está vendo que a situação está acontecendo e não faz nada e ainda fala umas coisas dessas [que entendia as agressões como brincadeiras — caso utilizado em vinheta no grupo focal] (MARCELO, grupo focal).

O professor está explicando a matéria, ele nem está prestando atenção (GABRIEL, grupo focal).

E normalmente quem faz isso, normalmente os fazedores de bullying, eles não estão nem aí para a coordenação. A coordenação vai chegar, vai falar, e eles vão falar: “Tá, caguei! Não é minha mãe, então problema, não vai fazer nada” (BRUNA, grupo focal).

Eu acho que é igual ela falou, que não é papel da escola educar as crianças para não ter bullying, mas muitas vezes o bullying acontece na

escola. Então, eu acho que tinha que, a escola, mesmo, ela não tendo culpa, ela tinha que tomar uma providência (AMORA, grupo focal).

Contudo, os estudantes participantes apresentam uma expectativa de que a escola cumpra apenas seu papel pedagógico na formação educacional, ou seja, que trate apenas de conteúdos e formas de trabalhá-lo e que ajude na progressão discente nos níveis da formação escolar. A função socializadora da escola não ficou clara; e a falta de clareza impede a identificação de como a instituição pode ajudar a romper o ciclo de violência que se perpetua em seu cotidiano (estudantil). Além disso, reforça tal visão de escola a falta de percepção de que algo efetivo tem sido feito para resolver o problema. Nesse contexto, muitas vezes os adultos se apresentam como omissos, pois nada fazem. De fato, os participantes revelaram um cenário preocupante quanto ao papel dos professores em situações de bullying, como se lê no relato a seguir, de uma aluna.

E aqui tem a questão dos professores que a gente estava falando ontem, os professores e a coordenadora. Muitas vezes a coordenadora vem e chama à atenção e pronto! Fica por isso, acabou (BIANCA, grupo focal).

Assim como os discentes, docentes são personagens essenciais ao combate a situações de bullying. Como se lê na literatura específica, podem ajudar no processo de socialização de vítimas e com ações de prevenção. Os estudos indicam que, em geral, têm conhecimento do assunto intimidação sistemática, entendem questões do fenômeno e conseguem conceituá-lo (TREVISOL; CAMPOS, 2016; SILVA et al., 2014). Contudo, o problema maior reside não no nível de conhecimento que o professorado tem do problema, mas na forma como lida ou enfrenta as situações testemunhadas (TREVISOL; CAMPOS, 2016; SILVA et al., 2014).

Com efeito, estudantes participantes revelaram — consensualmente — que atitudes docentes perante situações de bullying podem desestimular a ajuda ou até reforçar o comportamento agressor. Os trechos de relato a seguir dão uma medida desse entendimento.

Porque o professor não intervém (COUTINHO, grupo focal).

Ela deu uma influenciada quando leu os apelidos que os colegas colocaram uns nos outros [analisando uma vinheta sobre o comportamento da professora] (THEO, grupo focal).

Professores viam [um colega sofrendo bullying] e chamavam à atenção, mas não faziam mais nada. Não adiantava, depois voltava tudo de

novo. A gente se conformava porque todo mundo passa por isso na vida (GABRIEL, grupo focal).

Às vezes, o professor é pior que o aluno (MARIANA, grupo focal).

Às vezes, a gente fala para o professor, o professor vê e fala: “Ah, depois eu falo com a coordenação” (BIANCA, grupo focal).

E às vezes o professor vê uma situação dessas ou não faz nada (ALICE, grupo focal).

Tem professores que acabam entrando na brincadeira, às vezes não falam nada, mas riem, querendo ou não ajudar o agressor a continuar fazendo aquela brincadeira (VITÓRIA, grupo focal).

E, às vezes, se ajuda até quem, por exemplo, viu e estava pensando até em falar com a coordenação, às vezes ele fala: “Ah, se o professor riu, então a coordenação não vai me ouvir também, a coordenação vai achar graça, então eu nem vou lá falar para a coordenação porque vai ser perda de tempo” (BRUNA, grupo focal).

Essas passagens suscitam a ideia de ineficácia das ações escolares na figura do professor, que está nas salas de aula e acompanha a interação discente por um tempo relevante do dia a dia letivo. Também revelam negligência e momentos em que os docentes não intervêm quando testemunham bullying tanto quanto os escolares. Para influenciar o comportamento ativo de discentes que observam situações de intimidação sistemática na escola, as decisões do professorado relacionadas com a agressão — como pensa Farley (2018) — devem seguir um processo que comece na identificação do problema e termine na prática de ações antibullying. Ainda segundo tal autor, uma vez identificada a situação de agressão, o docente espectador deve interpretar a ocorrência como emergência não tolerável, pois só assim consegue se responsabilizar por alguma ação interventiva.

Entretanto, para que essa ação ocorra na prática, o professor precisa saber o que fazer (ter autoeficácia) a fim de agir em prol de dada ação (ter eficácia de resposta) (FARLEY, 2018). Essa autoeficácia é variável importante para combater bullying na escola, em especial ao se notar que impacta no comportamento discente. Estudos já constataram que tal autoeficácia se correlaciona com atitudes anti-intimidação sistemática de alunos que testemunham violência na escola e que bullying, como comportamento escolar, tende a regredir quando os discentes percebem que os docentes

agem com êxito na tentativa de resolver o problema (VEENSTRA et al., 2014).

Com efeito, educadores devem ter clareza quanto a sua autoridade para lidar com comportamentos inadequados e, sobretudo, quanto a suas responsabilidades referentes a manter a segurança do alunado na escola (CORTES; KOCHENDERFER-LADD, 2014). O desenvolvimento desse senso de autoeficácia, entretanto, relaciona-se com a história pessoal de cada docente e sua formação profissional (AZZI; VIEIRA, 2014). É comum os professores relatarem carência de formação adequada para lidar com bullying na escola; têm a percepção de que a formação não proporcionou momentos de discussão sobre como estabelecer ações de prevenção ou resolver situações de conflito e violência na escola (SILVA et al., 2014).

Tal limitação foi referida pelos estudantes participantes. Veem como complexa a capacidade do professorado de identificar bullying na escola. O fragmento de relato a seguir é exemplo de tal visão.

É um tanto complicado para o professor falar. Eu acho que não deveria ser algo que ele pudesse fazer. Ele pode alertar o agressor para ele parar, mas eu não vejo alguma coisa que ele possa fazer. Nessa situação, não! Porque ele não tem atenção totalmente voltada para a situação que está acontecendo (HENRIQUE, grupo focal).

A experiência vivida pelos estudantes participantes lhes diz que falta preparo aos docentes até para identificar uma situação de bullying. Assim, comportamentos agressivos passam a ser vistos como normais ou naturalizados, pois a autoridade em sala de aula não é capaz de romper com o ciclo de violência. As implicações dessa atitude são percebidas como envolvimento menor em comportamentos de ajuda a vítimas ou mesmo na interpretação de que a agressão não deva ser entendida como mecanismo válido para resolver conflitos interpessoais. Não por acaso, quando são identificadas punições aplicadas pelos professores ou pela escola, foram relatadas como ineficazes, pois não resolvem o problema, como se infere dos trechos de relato a seguir.

Não sei, sério! Porque eles levam advertência e não adianta nada. Eu não sei se conversar com os pais e... tipo assim, porque a escola inteira tem câmera, [é] pegar e falar: “Olha o que seu filho está fazendo”. Talvez isso ajudaria, porque às vezes os pais acham que os filhos deles são alguma coisa, mas quando eles não estão com ele é outra coisa. Eu acho que, tipo, mostrar o que está acontecendo. Não sei (CAROL, entrevista).

Não adianta a diretora ir lá e falar assim: “Você não pode fazer isso, você está errado”. Porque ela não é mãe, ela não sabe. Vai na diretora e aí [a pessoa] diz: “Ela não manda em mim”. Tipo, igual suspensão, alguma ocorrência ou alguma coisa assim, não vai adiantar. A pessoa vai pra casa, a pessoa vai voltar e fazer de novo. Eu acho que isso não adianta porque tem que mudar a forma que a pessoa vê as coisas, [entender] por que ela está fazendo isso. Não adianta essas punições assim, não dá em nada (VITÓRIA, grupo focal).

Essas falas sugerem que os estudantes participantes identificam a ineficácia das ações antibullying da escola. Mas, para serem efetivas, as escolas devem estabelecer políticas de responsabilidades na dinâmica do fenômeno e processos de solução a ser adotados conforme for cada caso identificado (SAMPAIO, 2015); precisam investir na formação de docentes e demais funcionários para que melhorem e adquiram habilidades de enfrentamento (SILVA et al., 2014). Em geral, ações consideradas como multidimensionais são as mais efetivas, por isso é importante sensibilizar o alunado sobre a gravidade do problema, oferecer acolhimento e aconselhamento para vítimas e agressores nos casos já instalados de violência, incluir pais e outros setores (CARVALHOSA, 2010). Essas perspectivas apontam condições de estabelecer um sistema múltiplo de prevenção e diminuir a percepção estudantil de ineficácia da escola quanto a enfrentar a intimidação sistemática.

Os estudantes participantes revelaram a percepção de que a família deve ser incluída no debate antibullying em nome da compreensão do problema. Os fragmentos de relato a seguir deixam entrever tal percepção.

Realmente, não sei! Porque isso é algo que a gente aprende em casa, [ou seja,] respeitar o próximo (HENRIQUE, entrevista).

Eu acho mais, tipo assim, como a maneira que ela é criada. Por exemplo, se ela recebe uma educação dentro de casa, [aprende] a respeitar os outros, os mais velhos, ter respeito dentro de uma sala de aula, acho que isso influencia muito na formação dela e principalmente quando ela for adulta. Mas, por exemplo, se você for pegar um menino que cresceu dentro de casa, que aprendeu todos os princípios e tals e um menino que foi mais largado, tipo assim, ele vai tentar chamar mais a atenção das pessoas por algum motivo, e isso pode ocasionar muitas vezes ele fazer bullying com outras crianças, coisas assim (BRUNA, entrevista).

Eu acho que isso daí envolve muito educação de casa e também mistura bullying um pouco porque, assim, eu acho que o pai dessa criança não deve ser, na minha opinião, uma pessoa que, tipo, respeita muito a mãe (BIANCA, grupo focal).

Como se lê, para os estudantes participantes, as famílias têm papel essencial na formação da prole, pois problemas na formação familiar podem explicar a prática de bullying na escola. De fato, há estudos, como os de Oliveira et al. (2019; 2018), que apontaram variáveis de ordem familiar como contributivas para a ocorrência ou manutenção do fenômeno nas escolas. Concluíram que a comunicação positiva, o estabelecimento de regras e a monitoria familiar podem ter efeito de proteção nos discentes, ao passo que a má comunicação e o castigo físico tendem a aumentar a chance de filhos e filhas se envolverem em situações de intimidação sistemática na escola. Afinal, é no contexto familiar que vão ser vivenciadas as primeiras aprendizagens, em especial de valores humanos e morais, como sustentam os autores.

Além disso, estudos como o de Melo-Dias e Silva (2019) demonstraram associação entre comportamento discente agressivo na escola e variáveis familiares diferentes. Essa associação pode ser explicada pela teoria social da aprendizagem de Bandura, segundo a qual atitudes e comportamentos são aprendidos ou reforçados pelos pais, nas relações com a criança e com o adolescente. Esse modelo de entendimento dos processos de aprendizagem enfatiza o desenvolvimento de padrões comportamentais que ultrapassam o ambiente familiar e são aplicados a outros contextos (por exemplo, entre pares na escola) (MELO-DIAS; SILVA, 2019). Dessa forma, os estudos recomendam que programas antibullying tenham a participação da família (dos pais).

Com efeito, a perspectiva de incluir os pais dos alunos nas estratégias contra bullying se projeta como muito importante quando se considera o que os estudantes participantes assinalaram sobre as famílias: algumas vezes, elas não identificam que o filho ou a filha — criança e adolescente — são vítimas de intimidação sistemática na escola. É o que se depreende dos fragmentos de relato a seguir.

Eu acho que família não percebe muito quando a criança, quando ela sente que está sendo vítima de bullying, porque muitos pais trabalham em tempo integral, eles não ficam muito tempo com o adolescente, com a criança, e acaba não percebendo [...]. Muitos pais também acreditam que a geração de hoje é muito fraca (VITÓRIA, grupo focal).

E, muitas vezes, o fato dos pais não acreditarem ajuda a piorar a situação da criança, porque ela acha que vai ter o apoio dos pais e, aí, ela vai lá e fala e, muitas vezes, piora a situação da criança. Tipo, [dizem a ela]: “Você está sendo fraco. Isso não deve acontecer de verdade” ou “Você deve ser mais forte” e tal. Aí, quando a criança escuta isso, ela acha que não é suficiente para passar pela situação e que isso tudo é coisa da cabeça dela e, por conta, disse muitas crianças suicida, toma remédio para morrer e acontece essas coisas (BRUNA, grupo focal).

Essas passagens sugerem que dificuldades de comunicação intra-familiar ou até relações familiares desarmônicas impedem as vítimas de relatarem, em casa, agressões que sofrem sistematicamente na escola. Em geral, discentes vítimas não relatam aos pais ou a familiares porque temem a reação destes; ou seja, optam pela atitude de conformismo. Ao mesmo tempo, infere-se que a dificuldades de comunicação ocorrem entre observadores, pois a maioria dos estudantes participantes nunca relatou aos pais que testemunharam situações de bullying na escola. Assim, pais ou familiares poderiam incentivar esse grupo a se envolver mais ativamente com a defesa de vítimas ou a procurar soluções para o problema.

Por outro lado, ao refletirem sobre as famílias dos agressores, os estudantes participantes perceberam que são omissas muitas vezes; por exemplo, quando não ensinam valores como o respeito. Ao mesmo tempo, a família reproduz uma lógica que é social e estimula o comportamento agressivo e a intolerância à diversidade. Os trechos de relato seguintes são pertinentes nesse sentido.

Então, tipo, se os pais seguem um padrão, porque às vezes tem um filho racista, eles provavelmente aceitam normal[mente], porque, se o filho nasce com a pele mais escura ou mais clara, é por conta dos pais, né? Por conta da genética da família em que ele nasce com aquela pele. Então, é o pai que não deixa a filha sair na rua de shorts curto porque acha que é puta, ou não aceita o filho ser homossexual. Os pais que seguem um padrão [de funcionamento da sociedade] (THEO, grupo focal).

Mas também tem muito pai que não liga, tipo, vira e fala assim: “Ah, meu filho está fazendo bullying? Tudo bem! Mas eu não dou essa educação em casa, ele está aprendendo isso na escola, a escola tem que tirar isso da cabeça dele”. Então, alguns pais meio que já jogam a responsabilidade muito na escola de educação, só que quem tem que educar, eu, na minha opinião, eu acho que a educação vem de casa e não na escola (BRUNA, grupo focal).

Os estudantes participantes retomam pontos relacionados com os padrões sociais e como estes podem determinar o comportamento discente segundo uma lógica de reprodução e preconceito. Ao mesmo tempo, embora a pesquisa descrita nesta tese tenha sido realizada apenas com testemunhas de situações de bullying na escola, também se constatou o entendimento de que pais e família têm potencial para aumentar ou diminuir o comportamento agressivo.

Dito isso, se for correto presumir que a família pode significar redução da ocorrência de bullying nas escolas, convém reiterar a Teoria Social Cognitiva. Dito de outro modo, é preciso compreender que alguns problemas familiares se relacionam com a autoeficácia baixa dos pais na comunicação com seus filhos — por exemplo, falar sobre bullying — e com permitir que se comuniquem de maneira mais eficaz e frequente (AZZI, 2014; IAOCHITE, 2017). Nessa lógica, seria preciso aumentar os índices de autoeficácia e frequência de comunicação intrafamiliar para melhorar resultados comportamentais e sociais na infância e adolescência (AZZI; VIEIRA, 2014; IAOCHITE, 2017).

6.6 Sugestões de séries e filmes sobre a temática bullying

No fim das sessões de grupos focais, os estudantes participantes foram convidados a indicar mutuamente sugestões de obras cinematográficas (filmes e seriados) úteis para pensar no problema de bullying na escola. Eis algumas sugestões:

Atípicos. Uma série que fala sobre um menino autista que é genial. Lembra que eu te falei que meu irmão tem [autismo]. Eu achei incrível (VITÓRIA, grupo focal).

Meninas malvadas, pelo amor de Deus, tem alguém que não assistiu? (BRUNA, grupo focal).

Se eu fosse você é um filme para pensar nos padrões, o que se espera do homem e da mulher [e a questão dos papéis sociais] (EDUARDO, grupo focal).

Tem o filme chamado O extraordinário, é de um menino que tem autismo (THEO, grupo focal).

Os 13 por quês (ROBERTO, grupo focal).

Tem um filme também que chama Precisamos falar sobre o Kevin (HENRIQUE, grupo focal).

Com efeito, bullying tem sido retratado em formatos diferentes da arte fílmica, além de ser notícia recorrente e tema de jogos virtuais, dentre outras possibilidades de abordagem. Mas a exposição sem orientação a trabalhos de ficção, a fatos do cotidiano e a atividades lúdicas pode abrir margem à banalização do fenômeno — como tem ocorrido; pode ampliar a confusão entre brincadeiras e problemas de convivência escolar como a intimidação sistemática. Assim, nas discussões realizadas nos grupos focais, foi importante assinalar que as produções referidas tratam de beleza, do contexto adolescente e dos padrões sociais; sobretudo, que devem levar à reflexão sobre o universo feminino, as características da dinâmica das relações entre pares, a dificuldade em aceitar o diferente e a diversidade. Abordar de forma crítica essas produções pode ajudar a impedir a reprodução de padrões de intolerância e discriminação caso se fortaleçam o senso de autoeficácia e o engajamento moral quando se testemunha situação de agressão entre discentes na escola.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta tese condensa elementos de muito do que foi estudado sobre a observação de bullying na escola. Tais elementos se constituíram mediante a leitura crítica de um corpus de pesquisas que formam a literatura específica mais atual. Infelizmente, no Brasil ainda é tímida a projeção do tema na pesquisa acadêmica; se não o for, então ao menos é limitada a divulgação de trabalhos sobre estudantes que testemunham a intimidação sistemática na escola. A julgar pelo levantamento feito, o alunado têm se projetado mais em estudos sobre prevalência ou diagnóstico do problema. Eis por que a pesquisa aqui descrita almejou conhecer a vivência de estudantes identificados como observadores — testemunhas — de situações de bullying em uma escola privada.

Com enfoque qualitativo e à luz da Teoria Social Cognitiva, a pesquisa produziu resultados que expuseram vivências, sentimentos e ações adotadas pelos estudantes participantes: observadores de bullying. Os dados subjacentes aos resultados foram analisados, de forma exploratória, em categorias temáticas; convém frisá-las: testemunho discente de situações de intimidação sistemática na escola; explicações possíveis dos discentes para tais situações; tomada de atitude e apatia ante agressões; ideias de intervenção; responsabilidade da escola e da família. Essas categorias emergiram de informações coletados em entrevistas individuais e de diálogos coletivos (construídos em sessões de grupo focal).

A percepção geral da análise dos dados é que os estudantes participantes demonstram conhecer as situações de bullying como problema; mas que muitas vezes lhes falta o senso de autoeficácia, que os incapacita de agir mediante ações de ajuda ou defesa das vítimas de agressão estudantil intraescolar. Quando revelaram comportamentos de ajuda, em geral o alvo foram vítimas com as quais mantinham relação de afeto ou tinham certa intimidade. Esse entendimento deles do que seja bullying aumenta a chance de que possam desenvolver práticas e competências de ajuda. Além disso, os alunos atribuem sentidos adicionais ao fenômeno, não o reduzem às formas múltiplas de manifestação da violência; e esse aspecto fornece suporte aos profissionais da educação e da saúde para levar a efeito ações

antibullying na escola. Essas iniciativas não podem ser meramente de natureza informativa, pois os discentes compreendem os fatores que causam a agressão e a vitimização nas escolas.

Com efeito, a experiência nos grupos focais ampliou a perspectiva individual apreendida nas entrevistas. As interações grupais fizeram com que cada participante apreendesse mais não só do fenômeno analisado, mas ainda da escola: das ações da direção, coordenação e professores em ocorrências de bullying. As sessões foram interventivas, pois levaram os estudantes a uma reflexão que os sensibilizou quanto a testemunhar situação de intimidação sistemática e conseguir reagir, tomar uma atitude. Ficou-lhes clara a compreensão de que a vítima é prejudicada com as consequências, as quais vão além da agressão em si.

Os achados deste estudo derivaram de pesquisa em escola privada, o que o singulariza nas pesquisas sobre bullying no Brasil, cuja maior parte enfocou a escola pública. Nesse sentido, vêm ampliar o conhecimento desse fenômeno escolar (mas não só da escola) ao se desvelar sua ocorrência, também, em escola privada. Tal deslindamento permitiu compreender as expectativas dos estudantes participantes da pesquisa quanto à escola privada, isto é, à escola onde estudam. Muitas vezes, esperam que a instituição se preocupe só com assuntos pedagógicos e didáticos, ou seja, para eles bullying é assunto de relações sociais que escapam, dentre outros atributos, ao fazer, às obrigações e às preocupações profissionais de coordenadores pedagógicos, diretores e professores por exemplo.

O fato de o aluno não conceber a escola e seus profissionais como aptos e responsáveis para lidar violência intraescolar é preocupante, é crítico. Indica que se vê a escola como alheia, por exemplo, à formação moral e ética do alunado. Nesse sentido, uma visão tal atribui significado estrutural a experiências de testemunho de bullying: seria uma função puramente observadora e passiva. Nesse caso, equipara-se a experiência de ver a agressão real, palpável à experiência de ver a agressão, por exemplo, na ficção do cinema. Grosso modo, ver uma situação de bullying em um filme (um seriado) na tela de exibição seria o mesmo que vê-la ao vivo no pátio da escola: aluno observador e aluna observadora não se sentem compelidos a reagir à violência fictícia a que assistem nem à violência factual, real, palpável que testemunham (exceto pela reação do riso). O impacto da atitude passiva, condescendente, espectadora e “engraçada”, dentre outros adjetivos, traduz-se na falta de ações de ajuda/defesa para a vítima da agressão; também reduz o senso de responsabilidade coletiva ante o fenômeno, a

crença de autoeficácia para resolver o problema e o desenvolvimento da empatia. As categorias temáticas e de análise condensaram muitos desses pontos.

Portanto, parece haver descompasso entre conhecimento e prática: os estudantes participantes compreendem que bullying é problema sério, a ser repudiado e não tolerado; mas não vislumbram caminhos para fazer do repúdio e da intolerância forças que possam resolver ou aplacar o problema. Essa interpretação salienta a necessidade de mapear, à exaustão, as concepções que discentes de escolas privadas têm acerca de bullying e delinear ações que possam empreender. Essa implicação se projeta como desafio a pesquisadores que procurarem envolver estudantes observadores para não apenas compartilhar seus pontos de vista e experiências; mas também — e sobretudo — para problematizar formas de ajudar a escola e seus profissionais a resolver o problema. Afinal, seja o processo de ensino e aprendizagem, seja o processo de socialização entre pares, a instituição escolar e seus agentes têm responsabilidade central pelo que ocorre em seu cotidiano funcional; mesmo que essa condição não se coadune com visão de escola e de seu papel exposta pelos estudantes participantes da pesquisa aqui descrita.

Os resultados deste estudo se sujeitaram a limitações. O número de participantes limitou o volume e a diversidade das informações e amostras; dados mais horizontais (alunos de mais de uma escola, de escolas públicas) poderiam gerar outras categorias/temas importantes para a discussão. A desconsideração de variáveis ambientais ou contextuais limitou o número de atributos dos participantes, pois informações sobre o tipo de família e condições sociodemográficas, dentre outras, podem influenciar nas concepções que os estudantes têm o problema (vide o caso de aluna cujo irmão com autismo: sua participação levou a discussões no grupo focal sobre a importância respeitar a diversidade e as diferenças). Outros estudos podem controlar essas variáveis em alguma medida. Enfim, a abordagem qualitativa limita a generalização dos achados da pesquisa. Como estes derivam de uma escola privada, não se pode dizer que sejam válidos para mais de uma escola privada ou para escolas públicas. Os resultados apresentados são significativos e relevantes só localmente. Estudos com outros delineamentos podem avançar nesse sentido.

No campo das implicações práticas, este estudo revela que as intervenções têm de focar em mecanismos que deixem discentes observadores de bullying seguros para intervir com êxito mediante a ampliação da

empatia e do sentimento de justiça quando testemunharem agressão entre pares na escola (às vezes entre colegas). Com efeito, no caso dos estudantes participantes, suas lógicas de intervenção em situações de intimidação sistemática supõem caminhos como empoderar as vítimas e agir junto aos agressores e escolares identificados como populares na escola, dentre outras ações. É claro: discentes que presenciam bullying não estão necessariamente aptos a interferir. Para serem observadores capazes de intervir, precisam ser preparados de modo que possam agir de imediato quando testemunharem a intimidação sistemática; e tal preparação, muitas vezes, supõe programas de intervenção fundados em parâmetros teóricos (como a Teoria Social Cognitiva). A ação de interferência tem de levar ao senso da autoeficácia e responsabilização coletiva pelas agressões que testemunham. Portanto, que os achados deste estudo possam ser úteis a tal preparação, ou seja, à elaboração de programas de intervenção; que a compreensão aqui apresentada sirva para ampliar o entendimento de como bullying se manifesta na escola, sobretudo na privada; que ajude a projetar a importância da experiência do aluno: as formas de vivenciar e processar o problema no contexto da escolarização em instituição privada, em especial as do estudante que observa e testemunha a violência em contexto escolar.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. *Psicol. cienc. prof.*, v. 37, n. 3, p. 669–82, 2017.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educ. Pesqui.*, v. 37, n. 1, p. 35–51, 2011.

AZZI, R. G. Desengajamento moral na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, p. 208–19, 2011.

AZZI; R. G.; VIEIRA, D. A. (Org.). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. Casa do Psicólogo, 2014. 102p.

AZZI, R. G. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 130p.

AZZI, R. G.; LIMA JUNIOR, E. J.; CORRÊA, W. G. *Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017. 88p.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017, p. 11–8.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BANDURA, A. *Moral disengagement: how people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers, 2016.

BANDURA, A.; AZZI; R. G. *Teoria Social Cognitiva. Diversos enfoques*. Campinas: Mercado das Letras, 2017. 200p.

BARHIGHT, L. R. et al. Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *Journal*

of Clinical Child and Adolescent Psychology, v. 46, n. 3, p. 394–400, 2017.

BARUCH-DOMINGUEZ, R.; INFANTE-XIBILLE, C.; SALOMA-ZUNIGA, C. E. Homophobic bullying in Mexico: Results of a national survey. *Journal of Lgbt Youth*, 13, n. 1–2, p. 18–27, 2016.

BJÄREHED, M. et al. Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, v. 40, n. 1, p. 28–55, 2020.

BRASIL. As cartas de promoção à saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL.IBGE Cidades. Franca panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franca/panorama>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL Saúde na escola. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o programa de combate à intimidação sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Pesquisa nacional de saúde do escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Política Nacional de Promoção de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL, E. G. M. et al. Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 51, e03276, 2017.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BYERS, D. “Do they see nothing wrong with this?": bullying, bystander complicity, and the role of homophobic bias in the Tyler Clementi Case. *Families in Society*, v. 94, n. 4, p. 251–58, 2013.

CARAVITA, S. C. S. et al. Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 43, n. 2, p. 193–207, 2014.

CALHAU, L. B. Bullying e a contribuição de Albert Bandura. In: FÓRUM PARAIBANO DE COMBATE AO BULLYING E INCENTIVO À CULTURA DE PAZ, 2008. Anais... João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://www.mp.to.gov.br/cint/cesaf/arqs/300309035719.pdf>>.

Acesso em: 21 de out. de 2019.

CALHAU, L. B. Bullying: o que você precisa saber. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

CARONI, M. M.; BASTOS, O. M. Adolescência e autonomia: conceitos, definições e desafios. Revista de Pediatria SOPERJ, v. 15, n. 1, p29-34, 2015.

CARVALHO, Sérgio Resende; GASTALDO, Denise. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2029-40, Dec. 2008.

CARTER, N. et al. The use of triangulation in qualitative research. Oncol Nurs Forum, v. 41, n. 5, p. 545-7, 2014.

CARVALHOSA, S. F. Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar. Lisboa: CLIMEPSI, 2010. 83p.

CASEY, E. A.; LINDHORST, T.; STORER, H. L. The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. Psychology of Violence, v. 7, n. 1, p. 33-44, 2017.

CASTRO, E. G.; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019.

CHEN, L.-M.; CHANG, L. Y. C.; CHENG, Y.-Y. Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: determining factors and the defending process. School Psychology International, v. 37, n. 3, p. 289-302, 2016.

CHOI, S.; CHO, Y. I. Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. School Psychology International, v. 34, n. 1, p. 67-81, 2013.

CORTES, K. I.; KOCHENDERFER-LADD, B. To tell or not to tell: what influences children's decisions to report bullying to their teachers?

School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, v. 29, n. 3, p. 336–48, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Adolescence. Londres: Encyclopædia Britannica, 2020. Disponível em: <<https://www.britannica.com/science/adolescence>>. Acesso em 06 jun. 2020.

DALL'AGNOL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 20, n. 1, p. 5–25, 1999.

DALOSTO, M. M. O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos. 2011. 115f. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Católica de Brasília.

DONGHI, E. Discriminatory bullying: psychological well-being and victims' social adjustment. Maltrattamento e Abuso all'Infanzia, 18, n. 1, p. 9–28, 2016.

EVANS, G. A importância do ambiente físico. Psicol. USP, v. 16, n. 1–2, p. 47–52, 2005.

EVANS, C. B. R.; SMOKOWSKI, P. R. Pro social bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. Journal of Youth and Adolescence, v. 44, n. 12, p. 2.289–307, 2015.

EVANS, C. B. R.; SMOKOWSKI, P. R. Negative bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital deprivation and anti-social capital. Child Psychiatry & Human Development, v. 48, n. 1, p. 120–35, 2017.

EVANS, C. B. R. et al. Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic achievement: an integrative model of perpetration, victimization, and bystander behavior. Journal of Child and Family Studies, v. 28, n. 9, p. 2415–28, 2019.

FARIS, R., ENNETT, S. Adolescent aggression: the role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. Social Networks, v. 34, p. 371–78, 2012.

FARIS, R.; FELMLEE, D. Casualties of social combat: school networks of peer victimization and their consequences. American Sociological Review, 79, n. 2, p. 228–57, 2014.

FARLEY, J. Teachers as obligated bystanders: grading and relating administrator support and peer response to teacher direct intervention in school bullying. *Psychology in the Schools*, v. 55, n. 9, p. 1056–2018.

FÉLIX, E. M. R.; ALAMILLO, R. D. R.; RUIZ, R. O. Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, v. 23, n. 4, p. 624–9.

FONTANELLA, B. J.B. et al. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 24, p. 17–27, 2008.

GINI, G. et al. Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, v. 31, n. 1, p. 93–105, 2008.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 21, n. 1, p. 103–11, 2017.

GLADDEN, R. M.; VIVOLO-KANTOR, A. M.; HAMBURGER, M .E.; LUMPKIN, C. D. Bullying surveillance among youth: uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education, 2014, May 19, 2014. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>>.

GUBA, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, v. 29, p. 75–91, 1981.

GUMPEL, T. P.; ZIONI-KOREN, V.; BEKERMAN, Z. An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, v. 40, n. 3, p. 214–28, 2014.

HEKTNER, J. M.; SWENSON, C. A. Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, v. 32. n. 4. p. 516–36, 2011.

HOWARD, A. M. et al. Peer bystanders to bullying: Who wants to play with the victim? *J Abnorm Child Psychol*, v. 42, n. 2, p. 265–76, 2014.

IAOCHITE, R. T. Crenças de autoeficácia: considerações teóricas. In: IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. (Org.). *Autoeficácia em contextos de saúde*,

educação e política. Porto Alegre: Letra 1, 2017, p. 13–28.

IGLESIAS, F. Desengajamento moral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008, p. 165–76.

JENKINS, L. N.; FREDRICK, S. S. Social capital and bystander behavior in bullying: internalizing problems as a Barrier to Prosocial Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 46, n. 4, p. 757–71, 2017.

JENKINS, L. N.; NICKERSON, A. B. Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, v. 43, n. 3, p. 281–90, 2017.

JENNINGS, G. *Tourism Research*. Australia: John Wiley and Sons, 2010.

JONES, L. M. et al. Victim reports of bystander reactions to in-person: a national survey of adolescents. *J Youth Adolesc*, v. 44, n. 12, p. 2.308–20, 2015.

KÄRNÄ, A. et al. Vulnerable children in varying classroom contexts: bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill–Palmer Quarterly*, v. 56, n. 3, p. 261–82, 2010.

KOBARG, A. P. R.; KUHNEN, A.; VIEIRA, M. L. Importância de caracterizar contextos de pesquisa: diálogos com a psicologia ambiental. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.*, v. 18, n. 1, p. 87–92, 2008.

LAMBE, L. J. et al. Does defending come with a cost? Examining the psycho social correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, v. 65, p. 112–23, 2017.

LI, Y. Q. et al. Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, v. 36, n. 3, p. 253–67, 2015.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. *Saúde debate*, v. 42, n. 118, p. 773–89, 2018.

MALTA, D. C. et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 3.065–76, 2010.

MALTA, D. C. et al. Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 17, p. 92–105, 2014.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. Anais... Bauru: USC, 2004. 10p.

MANZINI, R. G. P.; BRANCO, A. U. O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. *Bol. psicol*, v. 62, n. 137, p. 169–82, 2012.

MASSIGNAM, F.M. et al. Discriminação e saúde: um problema de acesso. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 24, p. 541–44, 2015.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Valores sociomoraís. *Americana: Adonis*, 2017. 149p.

MARTINOT, A. F.; FIEDLER, A. J. C. B. A importância da CNV — comunicação não violenta na realização do processo de autoconhecimento. *Educação*, v. 11, n. 1, p. 58–77, 2016.

MARTINS, R. A. et al. Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade. *Americana: Adonis*, 2017. 104p.

MELO, M. C. B. et al. Avaliação do comportamento agressivo de adolescentes. *Ciênc. saúde coletiva*, v. 20, n. 6, p. 1861–8, 2015.

MELO-DIAS, C.; SILVA, C. F. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. *Psic., Saúde & Doenças*, v. 20, n. 1, p. 101–13, 2019.

MIDDLETON, L.; HALL, H.; RAESIDE, R. Applications and applicability of social cognitive theory in information science research. *Journal of Librarian ship and Information Science*, v. 51, n. 4, p. 927–37, 2019.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

NOBRE, C. S. et al. Fatores associados à violência interpessoal entre

crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v. 23, n. 12, p. 4.299–309, 2018.

NAIDOO, J.; WILLS, J. *Foundation for health promotion*. Toronto: Bailliere Tindall, 2009.

OBERMANN, M.L. Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, v. 10, n. 3, p. 239–57, 2011.

OLIVEIRA, W. A. et al. The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 23, n. 2, p. 275–82, 2015.

OLIVEIRA, W. A. et al. Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, v. 92, n. 1, p. 32–39, 2016a.

OLIVEIRA, W. A. et al. Experiences and perceptions of discrimination related to bullying among Brazilian students. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, v. 18, p. 29–57, 2016b.

OLIVEIRA, W. A. *Relações entre bullying na adolescência: do singular ao plural*. 2017. 160f. Tese (doutorado em Saúde Pública) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

OLIVEIRA, W. A. et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, p. 1553–64, 2017.

OLIVEIRA, W. A. et al. Modos de explicar o bullying: análise dimensional das concepções de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, p. 751–61, 2018.

OLIVEIRA, W. A. et al. Self-justification processes related to bullying among Brazilian adolescents: a mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, v. 10, e1086, 2019.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educ. Pesqui.*, v. 38, n. 1, p. 229–42, 2012.

OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, n. 1, p. 751–80, 2013.

PADGETT, S., NOTAR, C.E. Bystanders are the key to stopping bullying.

Universal Journal of Educational Research, v.1, p. 33–41, 2013.

PELICIONI, M. C. F.; MIALHE, F. L. Educação e promoção da saúde. São Paulo: Santos, 2015.

PISTER, R. Understanding bullying through the eyes of youth. Journal of Ethnographic & Qualitative Research, v. 9, n. 1, p. 27–43, 2014.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. Psicologia da Educação, n. 29, p. 75–94, 2009.

POTEAT, V. P.; VECHO, O. Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. J Sch Psychol, v. 54, p. 17–28, 2016.

POUWELS, J. L.; LANSU, T. A.; CILLESSEN, A. H. Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. Aggress Behav, v. 42, n. 3, p. 239–53, 2016.

PÖYHÖNEN, V. et al. Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. Social Development, v. 21, n. 4, p. 722–741, 2012.

POZZOLI, T.; ANG, R. P.; GINI, G. Bystanders' reactions to bullying: a cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. Social Development, v. 21, n. 4, p. 686–703, 2012.

POZZOLI, T.; GINI, G. Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. Journal of Early Adolescence, v. 33, n. 3, p. 315–40, 2013.

PUHL, R. et al. Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. J Sch Health, v. 81, n. 11, p. 696–703, 2011.

RIBEIRO, S. R.T. Percepção da pressão de pares na tomada de decisão dos adolescentes. 2011. 111f. Dissertação (mestrado em Psicologia) — Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

RIGBY, K.; JOHNSON, B. Expressed readiness of Australian school children to act as bystanders in support of children who are being bullied. Educational Psychology, v. 26, n. 3, p. 425–40, 2006.

ROMUALDO, C. et al. Prevalência e fatores de risco para o bullying escolar: revisão da literatura. *Trilhas Pedagógicas*, v. 8, n. 8, p. 235–48, 2018.

ROMUALDO, C. et al. Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores. *Salud & Sociedad*, v. 10, n. 1, p. 66–78, 2019.

SALMIVALLI, C. et al. Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *J Clin Child Adolesc Psychol*, v. 40, n. 5, p. 668–76, 2011.

SALMIVALLI, C. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, v. 53, n. 4, p. 286–92, 2014.

SAMPAIO, J. M. C. Bullying no contexto escolar: avaliação de um programa de intervenção. 2015. 147 f. Tese (doutorado em Saúde Pública) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

SANTOS, C. M. C.; PIMENTA, C. A.M.; NOBRE, M. R. C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.15, n.3, p. 508-511, 2007.

SÃO PAULO. Guia de sugestões de atividades. Preconceito e discriminação no contexto escolar. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

SILVA, M. A. et al. The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *Int J Environ Res Public Health*, v. 10, n. 12, p. 6820–31, 2013.

SILVA, M. A. I. et al. O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. *Rev. esc. enferm. USP*, v. 48, n. 4, p. 723–30, 2014.

SILVA, J. L. et al. Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, p. 81–90, 2016.

SILVA, J. L. et al. Intervenção em habilidades sociais e bullying. *Rev. Bras. Enferm.*, v. 71, n. 3, p. 1.085–91, 2018.

SONG, J.; OH, I. Investigation of the bystander effect in school bullying:

comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, v. 38, n. 3, p. 319–36, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSARIO, P. J. S. L. F.; MARTINEZ, J. M. A. Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (ed.). *Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 243–84.

THOMPSON–OCHOA, D.; HODGDON, P. The impact of bullying and victimization among deaf students in residential schools and distressful behaviors of deaf students. *International Journal of Psychology and Counselling*, v. 11, n. 5, p. 39–45, 2019.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32–item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care*, v. 19, n. 6, p. 349–57, 2007.

THORNBURG, R. et al. Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, v. 13, n. 3, p. 247–52, 2012.

THORNBURG, R.; JUNGERT, T. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, v. 36, n. 3, p. 475–83, 2013.

TRACH, J. et al. Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 25, n. 1, p. 114–30, 2010.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 20, n. 2, p. 275–84, 2016.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

URIBE, I. D.; GALLO, L. E.; VAZ, A. F. Traços de uma educação hedonista. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, p. 339–350, 2017.

ULLRICH, D. R. et al. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica. *Análise Revista de Administração da PUCRS*, v. 23, n. 1, p. 19–30, 2012.

VEENSTRA, R. et al. The role of teachers in bullying: the relation

between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, v. 106, n. 4, 2014.

VIEIRA, L. S.; BELISARIO, S. A. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. *Saúde Debate*, v. 42, n. spe4, p. 120-133, 2018.

VINHA, T. et al. Da escola para a vida em sociedade. O valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2017. 248p.

WERTH, J. M. et al. Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: a propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, v. 53, n. 4, p. 295-308, 2015.

WIENS, B. A.; DEMPSEY, A. Bystander involvement in peer victimization: the value of looking beyond aggressors and victims. *J of School Violence*, v. 8, n. 3, p. 206-15, 2009.

YANG, S. A.; KIM, D. H. Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations a cross-sectional study. *Medicine*, v. 96, n. 32, 2017.

ZEQUINÃO, M. A. et al. Association between spectator and other roles in school bullying. *Journal of Human Growth and Development*, v. 26, n. 3, p. 352-359, 2016.



APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada

1. Para você o que é bullying?
2. Você já presenciou alguns dos seus colegas ser ameaçado, maltratado, humilhado, excluído ou agredido na escola?
3. Por favor, relate-me tudo que você se lembra dessa situação.
4. O que você fez ao presenciar essa situação?
5. O que você sentiu nessa situação?
6. Você contou para alguém quando esses fatos aconteceram?

APÊNDICE B – Material utilizado nas sessões de grupo focal

Imagens disparadoras (primeira sessão)





Fonte: Google Imagens. Imagens retiradas em março de 2019.

Vinhetas disparadoras (segunda sessão) ⁶

Vinhetas dos meninos

1. Um menino de 15 anos que sofria bullying homofóbico na escola nos Estados Unidos da América se suicidou.

2. Um menino de 12 anos se suicidou em Vitória, no Espírito Santo, após ser alvo de bullying na escola. Segundo relatos, o aluno era humilhado, empurrado e xingado de “gay”, “bicha” e “gordinho” pelos colegas.

⁶ As vinhetas foram criadas para esse estudo a partir de manchetes e notícias sobre bullying divulgadas na internet.

3. Um menino de 15 anos entrou armado em um colégio no Paraná e efetuou ao menos seis disparos na sala onde estudava. Ele disse que sofria bullying dos colegas.

4. Um garoto de 12 anos, nos Estados Unidos da América, deu entrada em um hospital gravemente ferido após ter sido atacado por outras sete crianças com pedras e gravetos. Na ocasião a vítima tentou defender um amigo que estava sendo vítima de bullying e também arcou com as consequências da atitude maldosa.

5. O maior desejo de menino vítima de bullying em Minas Gerais é ter um amigo. Fernando Souza, de 16 anos, diz que garotos da escola têm nojo das cicatrizes que carrega no corpo, causadas por gordura quente.

6. Um adolescente de 13 anos matou a pauladas um menino de 12, depois de ser chamado por ele de “caolho”, na noite desta segunda-feira, 18, em Várzea Paulista, no interior de São Paulo. De acordo com testemunhas, a vítima provocava constantemente o garoto de menos idade, que é estrábico, chamando-o por apelidos como “galo cego” e “caolho”.

7. Negro e adotado, garoto de 12 anos é alvo de bullying em três escolas de Belo Horizonte. Menino sofria ofensas raciais e a direção dizia que ele entendia errado as ‘brincadeiras’. Aos 12 anos, ele está em tratamento psiquiátrico e toma remédios contra depressão.

8. O pesadelo do estudante Bruno, de 14 anos, tinha hora certa para começar: toda manhã, assim que entrava na escola, ele era vítima dos mais diferentes tipos de chacotas de seus colegas de classe, devido, principalmente, à sua aparência. Chamado de ‘Dumbo’ por suas orelhas de abano desde que tinha sete anos, Bruno chorava copiosamente no trajeto da escola à sua casa e à noite antes de dormir.

9. Pedro, de 17 anos, se matou em janeiro por causa do bullying que sofria na escola. Uma certa ocasião, Pedro foi abordado no corredor da escola por um grupo de garotos que o agarram, reviram e jogam longe seus sapatos. “Ele estava pedindo para isso acontecer”, diz um garoto que testemunhou tal cena.

10. Um garoto de 15 anos foi espancado dentro de escola em Limeira por ser bonita, afirma pai. Pai disse que adolescente sofria ameaças. O motivo da agressão, segundo o pai dele, é porque o jovem é novo na escola e bonito. Diretoria de Ensino investiga se houve negligência no socorro ao estudante.

Vinhetas das meninas

1. Uma menina de 15 anos que sofria bullying homofóbico na escola nos Estados Unidos da América se suicidou.

2. Uma menina de 12 anos se suicidou em Vitória, no Espírito Santo, após ser alvo de bullying na escola. Segundo relatos, a aluna era humilhada, empurrada e xingada de “lésbica”, “maria sapatão” e “gordinha” pelas colegas.

3. Uma garota de 12 anos, nos Estados Unidos da América, deu entrada em um hospital gravemente ferida após ter sido atacada por outras sete colegas com pedras e gravetos. Na ocasião a vítima tentou defender uma amiga que estava sendo vítima de bullying e também arcou com as consequências da atitude maldosa.

4. O maior desejo de menina vítima de bullying em Minas Gerais é ter uma amiga. Fernanda Souza, de 16 anos, diz que garotas da escola têm nojo das cicatrizes que carrega no corpo, causadas por gordura quente.

5. Uma adolescente de 13 anos matou a pauladas uma menina de 12, depois de ser chamada por ela de “caolha”, em Várzea Paulista, no interior de São Paulo. De acordo com testemunhas, a vítima provocava constantemente a garota de menos idade, que é estrábica, chamando-o por apelidos como “galinha cega” e “caolha”.

6. Negra e adotada, garota de 12 anos é alvo de bullying em três escolas de Belo Horizonte. Menina sofria ofensas raciais e a direção dizia que ele entendia errado as ‘brincadeiras’. Aos 12 anos, ela está em tratamento psiquiátrico e toma remédios contra depressão.

7. O pesadelo da estudante Letícia, de 14 anos, tinha hora certa para começar: toda manhã, assim que entrava na escola, ela era vítima dos mais diferentes tipos de chacotas de suas colegas de classe, devido, principalmente, à sua aparência. Chamado de ‘Dumbo’ por suas orelhas de abano desde que tinha sete anos, Letícia chorava copiosamente no trajeto da escola à sua casa e à noite antes de dormir.

8. Marília, de 17 anos, se matou em janeiro por causa do bullying que sofria na escola. Uma certa ocasião, Marília foi abordada no corredor da escola por um grupo de garotas que a zoavam e ridicularizavam. “Ela estava pedindo para isso acontecer”, diz uma garota que testemunhou tal cena.

9. Uma garota de 15 anos foi espancada dentro de escola em Limeira por ser bonita, afirma pai. Pai disse que adolescente sofria ameaças. O motivo da agressão, segundo o pai dela, é porque a jovem é nova na escola e bonita. Diretoria de Ensino investiga se houve negligência no socorro ao estudante.

Histórias fictícias (segunda sessão)

O caso de Ana

Aos 8 anos me mudei para uma nova cidade. Acho que por não conhecer ninguém, ficava sozinha e engordei. Aí, começaram apelidos de baleia, bicho, dragão, botijão de gás. Como era uma cidade pequena, tinha pouca gente na escola. Todo mundo sabia. As pessoas riam de mim. As meninas falavam e outros colegas achavam graça. Uma vez, na aula de artes, a professora pediu para descreverem os colegas. A menina que mais tirava sarro de mim me descreveu. Escreveu todos meus apelidos. A sala toda virou para rir de mim. Saí correndo da sala. A professora não fez nada. Ela leu os apelidos que colocaram. Uma das meninas era filha da coordenadora da escola e ela, a coordenadora, não fazia nada. Falei para ela. Ela deu um sermão na sala e só. Eu não tinha coragem de contar para os meus pais. Queriam parecer que era normal, que não acontecia nada. Eu tinha uma amiga que também sofria bullying, a Renata. Quando ela começou a ter espinha, a crescer, ficar muito alta e era negra... Juntavam os apelidos racistas e o fato de ter espinhas no rosto. Ela ficava muito chateada. E ninguém a ajudava ou fazia nada também. Teve um dia que a alopravam e humilhavam muito. Durante todo o tempo que estudamos juntas nenhum menino quis ficar com ela. Eu acho que isso afetou muito a autoestima dela, que se sentia feia, excluída, sei lá. Professores viam, chamavam atenção, mas não faziam mais nada. Não adiantava. Depois voltava tudo de novo. A gente se conformava porque todo mundo passa por isso na vida. Tudo o que aconteceu me afeta até hoje, me preocupo bastante com a aparência. Até hoje tenho vergonha de falar em público por isso.

O caso de Pedro

Aos 8 anos me mudei para uma nova cidade. Acho que por não conhecer ninguém, ficava sozinho e engordei. Aí, começaram apelidos de baleia, bola, elefante, dragão, botijão de gás. Como era uma cidade pequena, tinha pouca gente na escola. Todo mundo sabia. As pessoas riam de mim. Os meninos falavam e outros colegas achavam graça. Uma vez, na aula de artes, a professora pediu para descreverem os colegas. O menino que mais

tirava sarro de mim me descreveu. Escreveu todos meus apelidos. A sala toda virou para rir de mim. Saí correndo da sala. A professora não fez nada. Ela leu os apelidos que colocaram. Um dos meninos era filho da coordenadora da escola e ela, a coordenadora, não fazia nada. Falei para ela. Ela deu um sermão na sala e só. Eu não tinha coragem de contar para os meus pais. Queriam parecer que era normal, que não acontecia nada. Eu tinha um amigo que também sofria bullying, o João. Quando ele começou a ter espinha, a crescer, ficar muito alto e era negro... Juntavam os apelidos racistas e o fato de ter espinhas no rosto. Ele ficava muito chateado. Chegavam a bater nele na hora do recreio. E ninguém a ajudava ou fazia nada também. Teve um dia que o alopravam e humilhavam muito. Durante todo o tempo que estudamos juntas nenhuma menina quis ficar com ele. Eu acho que isso afetou muito a autoestima dele, que se sentia feio, excluído, sei lá. Professores viam, chamavam atenção, mas não faziam mais nada. Não adiantava. Depois voltava tudo de novo. A gente se conformava porque todo mundo passa por isso na vida. Tudo o que aconteceu me afeta até hoje, me preocupo bastante com a aparência. Até hoje tenho vergonha de falar em público por isso.

APÊNDICE C – Modelos TCLE e TALE

[illegible]

Além disso, garante-se o direito à indenização, conforme as leis vigentes no país, caso haja o revendo das documentações produzidas no decorrer da pesquisa.

Quanto ao princípio da não discriminação, os comitês para a defesa da saúde e do desenvolvimento de ações coletivas, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população, não devem discriminar, nem mesmo pensar ações de estigmatização como o bullying. No entanto, muitas pesquisas em saúde e trabalho podem ajudar na melhoria de serviços na área da saúde e educação, principalmente.

Lembramos que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir de sua participação, sem que esta participação é voluntária. Esse termo de assentimento é assinado em duas vias, sendo que uma fica fixada com o pesquisador e outra será entregue a você para conservação.

O projeto da pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da FERP/USP, que tem a finalidade de proteger os participantes de pesquisas, na medida em que respeita as questões éticas necessárias para a sua realização. Se tiver alguma dúvida, poderá entrar em contato comigo pelo telefone (16) 36171318 ou e-mail 9939205048 de 2^a a 6^a feira das 08h00min às 17h00min ou pelo e-mail claudiao.cunha@usp.br. Você ainda poderá contatar o CEP no endereço da FERP/USP: Avenida Bandeirantes, 3900, Campus USP Ribeirão Preto, CEP 14040-907, Telefone (16) 3315 9197, de Segunda a sexta-feira, das 10h às 12 horas e das 14h às 16 horas.

Agradecemos a sua colaboração!

Assentimento da participação da pessoa como participante da pesquisa.

Após ter conhecimento sobre como poderei colaborar com esse estudo, tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa.

France, de de 2018.

Nome legível e assinatura do adolescente menor de 18 anos

Pesquisador responsável – Ms. Claudio Romualdo
Nº USP 9358148

Versão 03 TCLE 05/2018

Página 2 de 2

Ativar o **Windows Armazenamento** e compartilhar arquivos na **Document Cloud**
 Nesse Configurações para ativar o **Windows**.
 Saiba mais

ANEXO A – Questionário (DALOSTO, 2011)**Identificação**

Sexo: (...) Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Ano escolar: _____

Parte 1Você conhece o termo *bullying*? () Sim () NãoNa sua escola acontece a prática do *bullying*? () Sim () Não**Parte 2**

Nos ÚLTIMOS SEIS MESES você presenciou algum aluno da sua escola sendo vítima de algum dos tipos de intimidação, humilhação, agressão, exclusão ou assédio descritos a seguir na escola ou em suas imediações?

Ser empurrado com violência	() Sim () Não
Ser ameaçado	() Sim () Não
Ser zoadado ou humilhado	() Sim () Não
Apanhar	() Sim () Não
Ser chamado por nomes ofensivos	() Sim () Não
Ser caluniado ou difamado (disseram coisas más sobre o aluno ou sua família)	() Sim () Não
Excluído do grupo	() Sim () Não
Sendo roubado (objetos pessoais, dinheiro etc.)	() Sim () Não
Magoando outro aluno de propósito	() Sim () Não
Estragando objetos pessoais de outro aluno de propósito	() Sim () Não
Fazendo intrigas sobre o outro aluno	() Sim () Não
Apalpando o outro aluno sem a sua vontade	() Sim () Não
Praticando outros tipos de agressões ou perseguições	() Sim () Não
Quais?	

Caso você tenha presenciado algum desses comportamentos, o que você fez? Assinale com X suas ações.

☐	Apoiei o(s) agressor(es)
☐	Apoiei a(s) vítima(s)
☐	Aproximei-me para assistir
☐	Fugi com medo
☐	Interferi para resolver a situação
☐	Não fiz nada
☐	Pedi ajuda para outras pessoas
☐	Pedi ao(s) agressor(es) para parar(em)
☐	Ri da situação
☐	Fiz outra coisa
☐	O que? _____

*DALOSTO, M. M. **O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying**: manifestações, prevalência e impactos. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2011. 115p.

ANEXO B – Parecer de aprovação em comitê de ética

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Aprovação%20CEP%2011.pdf

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
Ribeirão Preto, SP, 13061-970. Fone: (16) 3308-7000. Fax: (16) 3308-7001. E-mail: reitoria@usp.br
Departamento de Enfermagem em Saúde Pública
Rua do Café, 520 - Jd. N. S. do Lázaro - Ribeirão Preto, SP, 13061-970

Ofício CEP-EERP/USP nº 13420/18, de 13/06/2018

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa abaixo especificado foi analisado e considerado aprovado "ad referendum" pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (CEP-EERP/USP) em 12 de junho de 2018.

Protocolo CAPE: 85461718.3.0000.5393

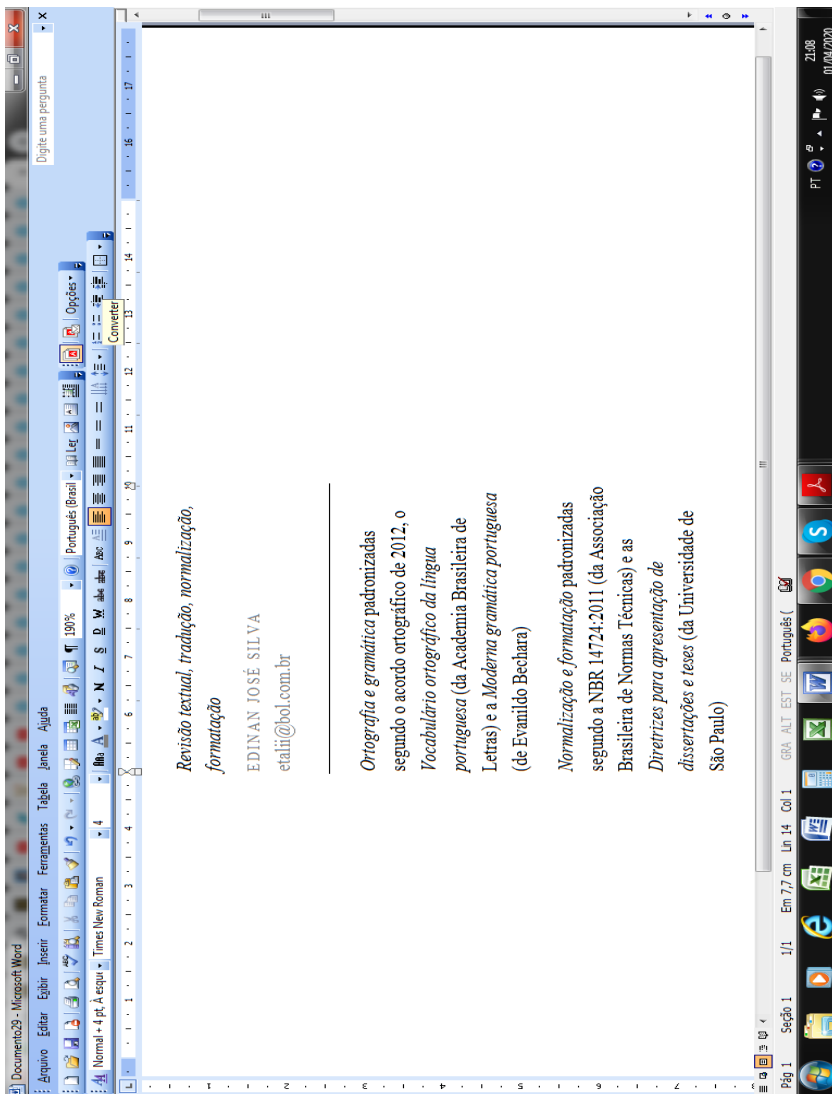
Projeto: Pesquisas, intervenções e as ações adotadas por estudantes que observam situações de bullying escolar à luz da Teoria Social Cognitiva

Pesquisadores: Claudio Romualdo
Marta Angélica Iossi Silva (orientadora)

Em atendimento à Resolução 466/12, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,
Prof.ª Dra. Marta Angélica Iossi Silva
Departamento de Enfermagem Materno-Infância e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma, Sra
Prof.ª Dra. Marta Angélica Iossi Silva
Departamento de Enfermagem Materno-Infância e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP





ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescentes, 15, 16, 17, 26, 28, 29, 66, 69, 91, 117, 122, 123, 124
agressão, 14, 15, 16, 25, 26, 29, 44, 52, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 79, 80, 83, 86, 89, 95, 99, 103, 104, 109, 111, 112, 114, 131, 133, 141
agressividade, 68
ajuda, 23, 25, 26, 29, 33, 39, 43, 52, 58, 59, 66, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 102, 103, 104, 107, 111, 112, 141
ajudar, 22, 23, 25, 30, 51, 52, 58, 68, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 96, 101, 102, 103, 109, 113, 122
alunos, 14, 16, 23, 25, 30, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 75, 79, 81, 82, 85, 91, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 111, 113, 120
ambiente escolar, 14, 67, 99, 126
análise de dados, 22
ansiedade, 26
assistência, 29
autoeficácia, 33, 87, 88, 89, 92, 103, 104, 108, 109, 111, 113, 114, 120

B

bullying, 2, 4, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,

106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 141
bullying verbal, 67, 68, 72

C

comportamento, 15, 16, 25, 32, 33, 34, 44, 45, 51, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 102, 103, 106, 107, 108, 122
conflitos, 27, 28, 68, 69, 84, 95, 98, 99, 104
consequências, 14, 23, 26, 32, 35, 47, 52, 65, 66, 70, 90, 96, 112, 131, 132

D

dados, 3, 17, 18, 22, 23, 30, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 92, 111, 113
defesa da vítima, 25, 39
discriminação, 27, 39, 92, 93, 109, 125

E

educação, 17, 28, 29, 42, 99, 105, 106, 107, 111, 116, 117, 121, 126
emoções, 17, 25
empatia, 14, 39, 75, 84, 85, 113, 114
equidade, 27
escola privada, 30, 37, 57, 67, 111, 112, 113
ética, 101, 112, 142
experiência, 16, 32, 65, 68, 79, 85, 86, 88, 89, 98, 99, 104, 112, 114

F

família, 17, 52, 62, 73, 74, 77, 100, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 123, 141
fatores de risco, 26, 125
fenômeno grupal, 26

G

gênero, 72
grupos focais, 41, 43, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 63, 64, 71, 76, 77, 78, 82, 95, 98, 101, 108, 109, 112

I

inclusão, 3, 42, 43, 94, 98
indicadores, 19, 20
influência, 16, 97
interação social, 26, 44, 45, 69
intervenção, 16, 26, 29, 49, 58, 66, 71, 81, 82, 87, 93, 94, 95, 97, 98, 111, 114, 124, 125

L

lógica, 28, 29, 33, 39, 73, 79, 81, 95, 98, 107, 108

M

medo, 14, 25, 44, 59, 64, 65, 82, 86, 89, 91, 100, 101, 141

O

observadores, 2, 4, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 37, 39, 41, 43, 44, 51, 53, 57, 58, 60, 70, 71, 72, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 93, 97, 98, 107, 111, 113, 125

omissão, 14, 33, 90, 92

P

passividade, 16, 37, 90
pesquisa qualitativa, 41, 53, 122, 126
pesquisas, 16, 17, 19, 20, 30, 39, 42, 48, 53, 54, 111, 112, 120, 123, 126
problemas comportamentais, 14
programas de intervenção, 78, 85, 93, 114
psicologia ambiental, 45, 46, 121

Q

qualidade de vida, 26, 28, 99
qualidade metodológica, 18, 19, 21, 22
questionários, 43, 44, 47, 57, 58, 59, 60

R

redes de apoio, 94
relações interpessoais, 16, 29, 96
resultados, 21, 23, 39, 45, 46, 53, 54, 65, 66, 87, 108, 111, 113, 121
resultados da pesquisa, 65

S

saúde coletiva, 27, 118, 122
segurança, 26, 51, 81, 87, 100, 104
sentimentos, 14, 16, 23, 25, 37, 39, 48, 49, 51, 63, 64, 65, 75, 80, 82, 89, 91, 93, 101, 111
situação de bullying, 42, 66, 112
socialização, 34, 102, 113
sociedade, 49, 50, 71, 72, 77, 99, 107, 127
solidariedade, 14, 51, 84, 85, 91, 122
stress, 33
sujeito, 41

T

testemunho, 14, 23, 25, 44, 45, 61, 66,
70, 82, 111, 112

V

valores, 16, 33, 34, 41, 74, 86, 93, 106,
107

variáveis, 74, 106, 113

vítima, 15, 16, 22, 25, 26, 35, 44, 49,
50, 51, 58, 59, 64, 65, 67, 68, 70, 74,
75, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 93,
95, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 112, 131,
132, 141

vulnerabilidade, 16, 26, 27, 33, 72

vulnerabilidade social, 16

Influência Silenciosa é um título que evoca a importância daqueles que, apesar de não serem os protagonistas diretos das cenas de agressão, desempenham um papel crucial no desenrolar dos eventos. O livro investiga como os observadores de bullying podem tanto interromper o ciclo de violência ao intervir ou buscar ajuda, quanto perpetuar a agressão ao manter-se passivos. A figura do observador, muitas vezes negligenciada, revela-se uma peça chave na dinâmica do bullying, mostrando que suas ações ou falta delas podem alterar significativamente o resultado de cada situação.

O bullying é uma forma de violência que se caracteriza pela repetição de atos agressivos e intencionais, em que há um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Este desequilíbrio pode ser físico, social ou emocional, e tem como objetivo humilhar, intimidar ou marginalizar a pessoa alvo. O comportamento agressivo é persistente e visa fragilizar ainda mais a vítima, tornando-a vulnerável e isolada. O bullying, portanto, envolve uma complexa rede de poder, onde o agressor busca controlar a vítima e a audiência composta por outros estudantes.

Este fenômeno é considerado um grave problema de saúde pública, devido aos danos profundos que pode causar à saúde mental das vítimas. Estudantes que são alvos constantes de bullying enfrentam riscos elevados de desenvolver transtornos como ansiedade, síndrome do pânico e, em casos extremos, podem chegar ao suicídio. A pressão psicológica, a vergonha e o isolamento social criam um ambiente propício para o surgimento dessas doenças, comprometendo o desenvolvimento emocional e acadêmico das vítimas, além de impactar a vida adulta.

A partir da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, o livro aborda como o senso de autoeficácia pode ser determinante para que os observadores de bullying se posicionem de maneira ativa. Quando os estudantes acreditam na sua capacidade de poder agir, são mais propensos a intervir ou buscar ajuda em situações de bullying. O desenvolvimento desse senso de eficácia pode transformar espectadores passivos em agentes de mudança, contribuindo para a quebra do ciclo de violência e promovendo um ambiente escolar mais seguro e saudável.