

ANA CRISTINA LINARD MACÊDO

**OS OBSERVADORES DE *BULLYING* NUMA
ESCOLA DO NORDESTE DO BRASIL:
COMPORTAMENTOS, EMOÇÕES E
PERCEPÇÕES DE EFEITOS DA EXPOSIÇÃO AO
*BULLYING***

Orientadora: Ana Carita

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2014

ANA CRISTINA LINARD MACÊDO

**OS OBSERVADORES DE *BULLYING* NUMA
ESCOLA DO NORDESTE DO BRASIL:
COMPORTAMENTOS, EMOÇÕES E
PERCEPÇÕES DE EFEITOS DA EXPOSIÇÃO AO
*BULLYING***

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Carita

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2014

Albert Einstein dizia que o mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer (CALHAU,2009)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar comigo em todos os momentos, condição que me fez chegar até aqui.

Agradeço aos colegas do Mestrado, a minha turma de estudo, onde aprendi que o erro é condição para se aprender.

Agradeço aos Professores do Mestrado, e muito em especial à minha orientadora, Professora Doutora Ana Carita, de fato uma grande mestra, que me ensinou pacientemente, e que além da feitura da dissertação, conseguia me fazer sentir a sua atenção, paciência e afeto, via internet.

Agradeço aos colegas da URCA, a todos que me ajudaram nessa caminhada, muito obrigada.

Agradeço a minha família, marido, filhos, pela paciência, tolerância nos dias difíceis, eu amo vocês!

Agradeço a todos, que direta ou indiretamente torceram por mim, e me ajudaram a ter fé.

Muito Obrigada!

RESUMO

Na literatura sobre *bullying*, é frequente o relato de investigações sobre atores diretamente envolvidos, agressores e vítimas. A investigação sobre observadores apresenta menor desenvolvimento, embora se lhes atribua papel potencialmente importante nas agressões. Foi objetivo desta investigação, compreender o seu perfil, a dinâmica comportamental – efetiva e perspectivada e emocional, além da percepção sobre efeitos da exposição ao fenómeno.

Adotou-se no estudo uma abordagem descritiva e associativa; tendo os dados sido recolhidos através de questionário e sujeitos a tratamentos da estatística descritiva. Participaram no estudo 240 estudantes, rapazes e meninas, das 6^a, 7^a, 8^a e 9^a séries do ensino fundamental de uma escola do Nordeste do Brasil, os quais, na sua maioria, além de observadores, também já experienciaram os papéis de agressor e, ou vítima em situações de *bullying*.

Dos resultados salienta-se que observadores, segundo o seu testemunho, adotaram nas situações reportadas principalmente comportamentos de *observação passiva* e *ajuda à vítima*. Em relação aos sentimentos e emoções sentidas pelos observadores no momento da expectação de ações violentas, predominou a raiva e o medo, sendo de sublinhar a relação significativa verificada entre esta variável e o tipo de comportamento adotado pelos observadores, conforme hipótese avançada.

Parecem ser conclusões importantes a derivar da investigação, a necessidade de aprofundamento da compreensão da relação entre a dinâmica emocional dos observadores e o seu comportamento, e do ponto de vista da intervenção, a ajuda aos observadores para que saibam reconhecer e lidar com as suas emoções.

Palavras-Chave: *Bullying*; Observadores; Emoções; Comportamentos; Efeitos da Exposição.

ABSTRACT

In the literature on bullying, often a report of investigations of actors directly involved, perpetrators and victims. Research on bystanders has lower development although it confers potentially important role in aggression. Objective of this research was to understand their profile, behavioral – effective and dynamic envisaged and emotional, beyond perception about effects of exposure to the phenomenon.

It was adopted in the study a descriptive and associative approach, and the data were collected through questionnaire and subjected to descriptive statistical treatments. A sample of 240 students, boys and girls, 6th , 7th , 8th and 9th -graders from a school in the Northeast of Brazil, which, mostly, as well as bystanders, have also experienced the roles of aggressor and or victims in bullying situations.

From the results it is noted that the bystanders, according to his testimony, adopted in situations mainly reported behaviors of passive observation and help the victim. Regarding the feelings and emotions felt by bystanders at the time of expectation of violent actions, predominated anger and fear, and stress the significant relationship found between this variable and the type of behavior adopted by the bystanders, as advanced hypothesis.

Seem to be important conclusions derived from research, is the need for deeper understanding of the relationship between the emotional dynamics of the bystanders and their behavior, and from the point of view of intervention, aid to bystanders to recognize and know deal with their emotions.

Keywords : Bullying ; Bystanders; Emotions , Behaviors ; Effects of exposure.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	13
1. BULLYING: O FENÔMENO E SUAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS.....	14
1.1. Significados, designação, prevalência e evolução dos estudos <i>sobre o bullying</i>	14
1.2. Formas de <i>bullying</i>	17
1.3. Fatores que motivam o comportamento <i>bullying</i>	19
1.4. Visão geral acerca dos sujeitos do <i>bullying</i>	23
1.5. Os Observadores do <i>bullying</i>	27
1.5.1. O comportamento dos observadores	29
1.5.2. Emoções e sentimentos dos observadores	35
1.5.3. Efeitos do <i>bullying</i> nos Observadores	37
CAPÍTULO II.....	40
2. PROBLEMÁTICA E MÉTODO	41
2.1. A Problemática	41
2.2. O método.....	44
2.2.1. Instrumentos para coleta de dados e respectivos procedimentos de análise	45
2.2.2. Procedimentos de tratamento e análise da informação	47
2.2.3. Caracterização do contexto da pesquisa	47
2.2.4. Caracterização sociodemográfica dos participantes	50
CAPÍTULO III	54
3. RESULTADOS	55
3.1. O <i>bullying</i> na escola.....	57
3.1.1 Natureza das situações de <i>bullying</i>	57
3.1.2 Frequência das situações de <i>bullying</i> na escola	59
3.1.3 Gravidade das situações de <i>bullying</i> na escola	61
3.2 Comportamento e emoções dos observadores	64
3.2.1 Natureza das situações invocadas.....	64
3.2.2 As emoções dos observadores	66
3.2.3 O comportamento dos observadores	68
3.3 Depois da observação: percepção de efeitos e mudança	71

3.3.1	<i>Percepção sobre o efeito da exposição ao bullying</i>	72
3.3.2	<i>A mudança de comportamento nos observadores</i>	76
CAPÍTULO IV.....		80
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		95
ANEXOS		I
Anexo I.....		II
Anexo II		VII
Anexo III.....		IX

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição da população discente da escola em 2012	48
Tabela 2.	Outros Papéis dos Observadores	57
Tabela 3.	Percepção sobre as Situações de Bullying na Escola e sua Distribuição pelas Variáveis de Caracterização	59
Tabela 4.	A Percepção de Frequência do Bullying na Escola	61
Tabela 5.	A Percepção de Gravidade do Bullying na Escola	64
Tabela 6.	Uma Situação de Bullying em Análise.....	66
Tabela 7.	As Emoções dos Observadores.....	68
Tabela 8.	O Comportamento dos Observadores.....	70
Tabela 8.	(continuação)	71
Tabela 9.	Percepção de Efeitos da Exposição ao Bullying	74
Tabela 9.	(continuação)	75
Tabela 10.	A Mudança de Atitude em Novas Ocorrências	79
Tabela 10.	(continuação) A Mudança de Atitude em Novas Ocorrências	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Sexo dos alunos pesquisados	51
Gráfico 2 -	Forma de estrutura familiar dos alunos pesquisados	51
Gráfico 3 -	Renda familiar do aluno pesquisado	52

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social tem vivenciado mudanças bruscas que se têm operado na sociedade, nomeadamente na estrutura familiar, na concentração urbana, no alargamento da escolarização a setores ainda há pouco excluídos da escola e, também, o surgimento de novos ou mais agravados problemas, relacionados com o fracasso escolar, o consumo de droga, a violência urbana e escolar. Vive-se em uma sociedade de produção humana, na qual, apesar dos progressos verificados, persiste uma preocupante distribuição desumana, da qual, um dos resultados é a violência, ou seja, um tipo de comportamento que envolve formas de agressão de um indivíduo ou grupo contra seus semelhantes. Ao ser exteriorizada, a violência deixa de poder ser negada e recalcada e passa a ser reconhecida como problema que requer solução.

O fato é que, dada a porosidade e interação entre as instituições, a violência também se agravou no ambiente escolar, com severas repercussões no processo educacional, e atingindo diretamente não apenas as vítimas, mas também os agressores e as testemunhas, e todo o clima escolar. Deste modo, as escolas onde o problema é saliente, tornam-se um lugar de insegurança e medo, quando ainda se tem por utopia a escola como local de aprendizado, da formação moral do ser humano, o lar da ética e do diálogo.

Note-se que a violência se manifesta no ambiente escolar em diferentes cores e faces, algumas vezes sutis e perversamente camufladas na dinâmica das relações sociais, por trás de um cenário tranquilo. Com efeito, a violência física, apesar de ser a mais visível face da violência, é apenas um dos vários tipos de violências presente nas escolas, podendo falar-se também, entre outros tipos, da violência psicológica (relações de poder), social (exclusão), cultural (desrespeito às diferenças), racial (racismo), afetivo/emocional (incivilidade), ou da violência contra a estrutura física da escola e seus equipamentos (vandalismo).

O *bullying*, em particular, é um problema que se instalou no cotidiano de muitas escolas e que não se pode ignorar. Aliás, cada vez mais a mídia, nomeadamente a mídia regional, vem dando notícia deste fenómeno, como do fenómeno de violência na escola, em geral. Assim, veja-se, a título de exemplo: no jornal Diário do Nordeste, edição de 02.05.2006, o artigo intitulado Violência Atinge Escolas do Ceará, ou no jornal O Povo, os artigos intitulados Medo e Insegurança Rondam as Escolas, na edição de 02.06.2007 e A Violência Chegou às Escolas, na edição de 29.10.2007.

A presença do problema na mídia também traduz o interesse dos profissionais das áreas de educação e saúde pela violência na escola e, em particular, pelo fenômeno de *bullying*, que se pode entender como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo que se manifesta por meio de intimidações, apelidos, insultos e outras formas de ridicularização que causam dor, sofrimento e traumas. Cada vez menos o *bullying* é negado, não nomeado pela comunidade escolar, ou identificado pelos profissionais da educação como um comportamento que faz parte da evolução natural da conduta social e psicológica da criança, uma mera brincadeira infantil, ainda que estes pontos de vista ainda se registrem.

Conhecendo o fenômeno mais intimamente, pode-se observar que na dinâmica do processo de *bullying*, é possível verificar o comportamento dos atores envolvidos, onde muita literatura se tem atualmente a respeito dos perpetradores, que são os que promovem a agressão diretamente, e das vítimas, que são os que recebem as muitas formas de agressão.

Porém, a figura dos observadores de *bullying*, que são os indivíduos que assistem às situações de agressão e as testemunham, seja propositadamente ou acidentalmente, é ainda pouco estudada, não sendo, por isso, menos merecedora de atenção, já que a pouca literatura indica ser um contingente com poder quer de potencializar as ações de agressão, quer de preveni-las, ou combater.

Entretanto, a partir dos estudos já existentes sobre os observadores de *bullying* no contexto escolar, surge uma inquietação, um fomento pela busca de mais respostas a respeito do comportamento específico dessas testemunhas, que são também colegas de colégio dos atores principais, ou seja, reconhecimento da necessidade e motivação para aprofundar a compreensão da dinâmica do seu comportamento, das suas emoções e sentimentos frente a situações de violência na escola entre colegas.

O ambiente e essas indagações justificam que se proponha a realização de uma pesquisa sobre o fenômeno do *bullying* numa escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE. Trata-se de um tema socialmente relevante porque busca uma compreensão do fenômeno que pode apoiar a intervenção do educador e dos educandos na realidade, uma definição de soluções para um problema que só traz dor e sofrimento e que, por conseguinte, afeta a qualidade do aprendizado do aluno e do trabalho do professor. O tema também se apresenta pessoalmente relevante. A identificação da pesquisadora com o assunto se deu em razão de sua vivência como educadora, por isso mesmo uma observadora e sujeito do fenômeno violência na escola. Ademais, sente a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a temática, para construir, junto com os

demais atores sociais, uma reflexão sobre as relações sociais escolares, que permita interpretar de maneira crítica esse complexo fenômeno que é o *bullying*, a fim de melhor prevenir e agir na situação. Também se afigura ser um tema relevante no contexto acadêmico, por se constituir em material bibliográfico para futuros pesquisadores; acresce que, até a bem pouco tempo, os estudos tinham por foco o *bullying* nas suas características gerais ou apenas na figura dos provocadores e vítimas, sendo raros os estudos acerca dos observadores do fenômeno, ou de questões específicas deles.

Na verdade, no âmbito do tema *bullying*, interessa à pesquisa, particularmente, dirigir o foco da investigação sobre as testemunhas das situações de *bullying*. Tal interesse deriva do fato de se tratar de um personagem que tem sido objeto de menos estudo, e de, ao mesmo tempo, os programas de intervenção lhe atribuir uma potencial atitude de relevo, tanto no reforço da prática da agressão, como na prevenção e regulação das situações. Importa, por isso, aprofundar o estudo sobre o comportamento dos observadores das situações de *bullying*, sobre a dinâmica dos seus comportamentos, emoções, efeitos, outros possíveis papéis vividos, e em particular, dos observadores que apresentem um estatuto etário e escolar próximo dos diretamente envolvidos. Assim sendo, a pesquisa norteia-se pela seguinte questão geral: Qual o perfil, o comportamento – definido pela sua conduta – a dinâmica emocional e os efeitos nos alunos observadores de situações de *bullying*, numa escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE. Em articulação com este propósito, define-se como objetivo geral da pesquisa a identificação, caracterização e compreensão dinâmica do perfil, comportamentos, emoções, efeitos e outros possíveis papéis vividos dos alunos de uma escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE observadores de situações de *bullying*.

Com vista ao desenvolvimento deste projeto, efetuou-se uma pesquisa focada na identificação do estado da arte dos observadores do *bullying*, seus comportamentos e emoções, efeitos físicos, psicológicos e emocionais da exposição ao fenômeno, além de outros papéis vividos pelos observadores. Para o feito, consultaram-se privilegiadamente as bases literárias que permitiram a fundamentação e definição da problemática, a partir das palavras chave *bullying*, observadores, atitudes, sentimentos e emoções.

Entre os autores nacionais mobilizados destacamos Camacho (2001), Chrispino (2002), Fante (2005), Lopes Neto (2005, 2007), Melo (2010) e Silva (2010). Entre os autores estrangeiros destacamos a contribuição de Janson, Carney, Hazler & Eu (2009), Lopes, Amaral, ferreira & Barroso (2011), Omari (2010), Raimundo & Seixas (2009), Salmivalli

(1999), Thornberg (2012), Twenlow, Fonagy & Sacco (2004). Em todo o caso, foram especial referência da pesquisa as investigações de Twenlow, Fonagy & Sacco (2004), Salmivalli & Voeten (2004), Salmivalli (1999), e Salmivalli et al (1996).

A dissertação que se apresenta expõe no primeiro capítulo o *bullying* como fenómeno e suas características comportamentais, momento em que academicamente se constrói a partir dos muitos estudos acerca do tema, a sua trajetória histórica, no mundo, no Brasil e a nível regional. Com base nos autores invocados traça-se um delineamento a respeito dos muitos tipos de agressões associadas ao *bullying*, se expressa os porquês ou os motivos das agressões e as características dos sujeitos envolvidos, até emergir o tópico principal que apresenta os observadores de *bullying*. Traça-se, então, o perfil emocional e comportamental frente às agressões, como também se exploram os efeitos emocionais da exposição ao fenómeno.

A dissertação continua com o capítulo segundo, a Problemática e Método, onde, na primeira secção, se aprofunda a definição da problemática da pesquisa anunciada nesta Introdução, bem como a justificação da relevância social, pessoal e académica do estudo. Na secção seguinte aborda-se o método, iniciando-se com a caracterização do contexto, universo e participantes da pesquisa, a que se segue a informação sobre os meios e procedimentos de recolha e tratamento da informação. No capítulo terceiro efetua-se a apresentação dos Resultados e, no capítulo quarto, termina-se com a Discussão dos Resultados, e Considerações Finais.

Todo o trabalho escrito está orientado de acordo com as normas técnicas da APA – *American Psychological Association*, e de acordo com as especificações do Despacho nº101/2009 que atualiza as normas para elaboração e apresentação de teses e dissertações na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT.

Terminado a apresentação do trabalho, passa-se à parte textual propriamente dita dos capítulos onde se encontra condensada o estudo sobre o *bullying*.

CAPÍTULO I

1. BULLYING: O FENÔMENO E SUAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS

Neste capítulo pretende-se apresentar os conceitos e evolução histórica do *bullying*, ou seja, um percurso histórico do fenômeno no mundo, no Brasil e a nível regional. A seguir uma abordagem do *bullying* é feita a partir de diversas ciências, ou como alguns pesquisadores de ciências afins têm se debruçado sobre o fenômeno, e a visão que possuem. Na sequência são apresentados os sujeitos do *bullying* e as características gerais, e então o trabalho credita um espaço específico aos observadores do *bullying*, às características comportamentais, as atitudes, sentimentos, emoções e efeitos.

1.1. Significados, designação, prevalência e evolução dos estudos sobre o *bullying*

O *Bullying*, ou maus tratos entre pares é um fenômeno antigo, ainda que a teorização e a pesquisa empírica sobre o tema sejam recentes, localizando-se nos anos finais do século XX e início do século XXI:

Pode-se considerar o *bullying* como um fenômeno novo porque deve ser objeto de investigação, uma vez que se apresenta na desigualdade entre iguais, resultando num processo em que os iguais projetam seu mau caráter de forma oculta dentro de um mesmo contexto. Por outro lado, considera-se o fenômeno como um fato velho, por se tratar de uma forma de violência que ocorre nos centros educativos há muito tempo, em que os valentões oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, querendo impor sua autoridade (Orte, 1996, p.28).

No passado, a estabilidade das identidades e das relações sociais terá contribuído para uma maior estabilidade das instituições sociais, tais como a família e a escola, como expressa Silva (2003). Hoje, pelo contrário, a sociedade e as suas instituições apresentam-se mais dominadas pela incerteza, tornando difícil às pessoas encontrar posições reais e concretas que possam efetivamente definir e embasar o seu papel numa sociedade repleta de inovações tecnológicas, que tornaram o mundo uma aldeia global onde todos se conhecem e podem se relacionar. Esse novo modelo de sociedade trouxe consigo problemas que se refletem na escola, como, por exemplo, a violência e o fenômeno *bullying* segundo Silva (2010).

O *bullying* remete ao conceito de agressão, violência escolar ou violência entre alunos, situações de maus-tratos, físicos e morais, que geram humilhação ao oponente, e que acontece geralmente entre jovens e crianças. O *bullying* significa uma situação social na qual um fortão, valentão, agressor, tirano, exerce a valentia contra alguém; significa, ainda, uma

forma de comportamento intencional, premeditado, que exige análise preliminar, sistematização da ação, planejamento e articulação. Na visão de Chalita (2008) e Melo (2010) trata-se, também, de uma ação que acontece de forma repetitiva, sob a forma de agressão verbal, psicológica ou física, e ocorre quer no ambiente escolar, quer no ambiente externo à escola.

Bullying é uma palavra inglesa que, traduzida literalmente para o português, quer dizer oprimir, amedrontar, maltratar, ameaçar, intimidar. Melo (2010) diz que em outras palavras, pode se chamar como atos de valentia, de tirano, brutalizador ou amedrontador. Por outro lado, Lopes Neto apresenta a seguinte visão acerca do termo:

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização da Conferência Internacional Online *School Bullying and Violence*, de maio a junho de 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra *bullying* dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros¹⁸ (Lopes Neto, 2005, p.03).

A denominação dessa prática como *bullying*, talvez até por ser um termo estrangeiro, ainda causa certa polêmica entre estudiosos brasileiros, como é o caso da socióloga e vice-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas - Brasil, Miriam Abramovay (2004), para a qual, em nosso país o que existe é a violência escolar e não o *bullying*. Essa posição é contraditada por Camacho (2001) para o qual importa não naturalizar esse fenômeno como brincadeira normal, pois isso torna as pessoas insensíveis aos sofrimentos, e o desrespeito e a invasão do campo do outro se tornam atitudes banalizadas. Fante (2005) também conclui pela existência do *bullying* nas escolas brasileiras, e destaca sua influencia nos resultados negativos no processo de aprendizagem e no relacionamento entre alunos.

Historicamente, têm-se registros do estudo do fenômeno *bullying* nas obras de Olweus (1999 e 2006), que usava o termo "agressão na escola" ou "agressão entre rapazes" para caracterizar essa forma de violência escolar. Em todo o caso, o estudo pormenorizado desse fato ganhou interesse dos investigadores na década de 90, em países como Espanha, Itália, Reino Unido, França e Portugal, como explica:

Embora não seja um fato novo, não podemos afirmar o crescimento do fenômeno em escala mundial. Podemos apenas dizer que estudos vêm sendo realizados nos mais diversos países, confirmando sua existência em todos os centros escolares, além da frequência, do número de alunos envolvidos, do contexto onde mais incidem, e das mais diversas variáveis de interesse científico e acadêmico. Começando com pesquisas na Escandinávia, e, em seguida, no Japão, no Reino Unido e na Irlanda, esse estudo da intimidação ou de violência entre pares vem hoje tendo lugar na maioria dos países europeus, na Austrália e na Nova Zelândia, no Canadá e nos Estados Unidos (Melo, 2010, p.08).

Resta explicar que essas investigações partiram de outras formas de violência, como a indisciplina, estudada por Amado & Freire (2002), Carita & Fernandes (1997) e Estrela (1998), no âmbito de sala de aula, nas relações pedagógicas, na comunicação efetiva e nas questões referentes à autoridade, e reportando-se a estudos da etnometodologia, principalmente na observação.

Pesquisas acerca da violência escolar e sua relação com o *bullying* relatam que o termo violência escolar é bastante amplo, iniciando os seus estudos por volta da década de 1980, onde se analisava as depredações e agressões ao patrimônio escolar. Na década seguinte observavam-se, sobretudo as relações interpessoais com teor de violência, entre professores e alunos. Somente em meados de 2000 é que os estudos focam no fenômeno *bullying*, a partir das análises de Olweus (1999), Smith & Sharp (1994), Ross (1996) e Rigby (1996), segundo Ballone (2011).

Atentando-se na prevalência do fenômeno, pode dizer-se que o *bullying* é um fenômeno violento que não ocorre de forma esporádica ou apenas em algumas escolas. Ao contrário, ocorre em qualquer escola trazendo dor e sofrimento para uns e conformismo para outros. Para se compreender a extensão do problema têm-se os estudos de Olweus (1998), que verificou que em torno de 15% do total de alunos das escolas de educação primária e secundária da Noruega eram compreendidos como agressores ou como vítimas. Também podem ser citadas as pesquisas de Almeida (2003) realizada em Portugal com aproximadamente 7.000 estudantes, cujos resultados indicam que um em cada cinco alunos, ou 22%, entre 6 e 16 anos, foi vítima de *bullying* na escola. Por sua vez, nos estudos em Espanha, realizados por Cerezo (2001), concluiu-se que a porcentagem de acontecimento do fenômeno *bullying* na escola, está em torno de 15% a 20% de crianças em idade escolar, resultado que confirma os estudos desenvolvidos em Portugal, assim como em outros países da União Européia, que verificaram a existência de índices semelhantes. Nos Estados Unidos o problema é mais alarmante, pois os pesquisadores americanos classificam o fenômeno como conflito global.

Sobre a prevalência do fenômeno no Brasil, e apesar de o *bullying* vir ganhando atração de pesquisadores de todo o país, pode dizer-se que há, ainda, uma ausência de indicadores capaz de fornecer uma visão global do problema, de modo a que o possamos comparar aos demais países. O Brasil hoje também não possui lei nacional específica para a prática de *bullying*.

Em 2009, a Organização Mundial da Saúde (OMS) realizou uma pesquisa em mais de quarenta países, com inquéritos relacionados à violência escolar, e no Brasil os resultados não foram diferentes, ou seja, em todas as capitais dos estados brasileiros, incluindo o distrito federal, foram registrados inúmeros casos de *bullying*, de maneira generalizada entre escolas públicas e privadas, suscitando medidas urgentes de combate, segundo Malta (2009).

Em nível regional visualiza-se poucos trabalhos de dissertação de Mestrado em Universidades Federais e Estaduais, porém o tema vem sendo sempre explorado em congressos e seminários, e a comunidade escolar, de uma maneira geral está preocupada em conhecer o problema e saber lidar com ele.

Pelo exposto, pode-se inferir que pesquisadores de todo o mundo atentam para o fenômeno, uma vez que o mesmo apresenta cada vez mais aspectos preocupantes, quer quanto ao seu crescimento, quer por atingir faixas etárias bastantes baixas situadas nos primeiros anos de escolaridade.

Em suma, pode dizer-se que o *bullying* é um fenômeno marcante que passou a ser pesquisado a partir dos anos 90, quando repetidas ações de tirania, opressão, dominação e agressão passaram a ser observadas no meio escolar, como ações intencionais, frequentes. Atualmente, pesquisadores de todo o mundo levam a cabo investigações sobre o *bullying* na tentativa de conhecerem melhor o fenômeno, produzindo uma rica e vasta literatura acerca do tema.

1.2. Formas de *bullying*

O *bullying* segundo Lopes, Amaral, Ferreira & Barroso (2011) acontece não só sob a forma de violência física, que é chamado de *bullying* direto, mas também sob a forma de violência não física, ou *bullying* indireto, como os insultos, os apelidos cruéis, as gozações ou as ameaças como explica:

O *bullying* escolar se apresenta como um mal-estar que se observa desde a perspectiva oculta, desde o desconhecimento, desde a indiferença, ou, inclusive, desde a ausência de valorização de si mesmo, de sua própria existência, e das consequências que o mesmo pode ter e tem no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos menores que sofrem ou padecem este novo e velho fenômeno (Orte, 1996, p.28).

Outra forma de categorizar as situações de *bullying* nos é proposta por Lopes Neto, que distingue três modalidades do fenômeno (2005, p. 166): (a) o *bullying* direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais, (b) o *bullying* indireto, que envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação e (c) o

cyberbullying, que ocorre através da intimidação eletrônica por celulares ou internet, em que os alunos utilizam de mensagens e e-mails difamatórios, ameaçadores, assediadores e discriminatórios que provocam agressões entre os mesmos.

O *bullying* indireto, de acordo com várias pesquisas é considerado como a forma mais utilizada pelo sexo feminino, pois se deseja forçar a vítima a se sentir diminuída e ao isolamento social, obtido por meio de várias técnicas. Isso inclui:

1. Espalhar comentários (fofocas);
2. Recusar acolher ou socializar com a vítima;
3. Intimidar outras pessoas que possam acolher a vítima;
4. Ridicularizar a vítima através de vários meios (internet e outros), e sobre diversos aspectos pessoais, incluindo etnia, religião, situação sócio-econômica, aspecto físico, incapacidades (Ballone, 2011, p. 03).

Ressaltando ainda sobre as modalidades de *bullying*, Elizalde (2010) nos propõe uma taxionomia, nos termos que se passa a expor.

(a) O Maltrato: Caracteriza-se pela ocorrência de lesões físicas, como hematomas, ferimentos, fraturas, golpes, queimaduras e outras agressões físicas promovidas pelo perpetrador à vítima, mediante mordidas, golpes, utilizando o próprio corpo como instrumento, ou a partir de objetos como madeira, ferro, que objetive inferir dor e sofrimento.

(b) O Abuso: Caracteriza uma violência que pode ser física ou psíquica, e que possui uma razão e um lugar específico de acontecer, porque o perpetrador tem o poder sobre a vítima, e faz com que ela se sinta inferior ao agressor, e dessa forma entenda que o abuso deve acontecer e manter-se no silêncio, sob ameaça de castigos, caso o abuso seja descoberto. Na visão de Elizalde (2010), o abuso pode acontecer sob a forma de abuso físico e sexual, que pode acontecer de modo silencioso e em local escondido, para não se tornar público, ou de modo visível e comprovável, para chamar atenção, como roupas rasgadas ou manchas de sangue. O abuso emocional é muito perverso, porque obriga alguém a presenciar atos ou ações que lhe causam vergonha, medo, e que afetam diretamente o seu desenvolvimento emocional e social.

(c) A Intimidação: É a ameaça, insultos verbais, mentiras, ofensas verbais ou gestuais, veiculados por meio de conversas, rádio, telefone, jornais, computador, com o objetivo de denegrir, ofender e humilhar.

(d) O *Cyberbullying*: Configura-se como uma continuação do *bullying* praticado na escola, e se apresenta utilizando a tecnologia da informação e da comunicação, como a internet e os telefones celulares, fazendo com que textos e imagens sejam enviados para pessoas específicas, ou de forma indireta, fazendo com que a informação seja transmitida

livremente nas redes sociais, com objetivos de difamação, ou de organização de novas agressões no ambiente escolar. É importante esclarecer que “a omissão dos adultos contribui para o crescimento do cyberbullying. Estudos mostram que cerca de 80% dos adolescentes admitem que seus pais não impõem nenhum tipo de regra quanto ao uso da internet.” (Lopes Neto, 2007, p.01)

Diante da apresentação de algumas características de agressão que envolve o fenômeno, faz-se necessário reforçar que o *bullying* não é uma ação isolada e única de violência cometida contra alguém mais fraco, já que a agressividade ocorrida em suas manifestações não se limita a um fato isolado. Pelo contrário, é uma agressão contínua que torna o agredido refém do agressor (Lopes et al. 2011).

1.3. Fatores que motivam o comportamento *bullying*

Existem diversos fatores que podem permitir compreender por que uma criança adota a posição de agressor nas manifestações do *bullying*. Nesta seção procura-se apresentar, sobretudo as diversas contribuições que procuram compreender e, ou explicar a emergência de condutas de *bullying*, ou melhor, a dinâmica dos comportamentos dos diversos atores. Para isso, a narrativa foi organizada por disciplina, de forma relativizada.

Na visão da Filosofia, alguns filósofos buscam entender o *bullying* enquanto fenômeno de violência, na medida em que pode ser compreendido como uma manifestação de narcisismo na sociedade, onde o agressor tem o comportamento de apresentamento pessoal, de vaidade, possibilidade de visibilidade pessoal, de poder, do ser mais forte em detrimento do subjugo dos mais fracos, transformando a antiga máxima de Descartes “penso, logo existo”, para a situação de “tenho, logo sou”, própria da sociedade atual, consumista e do espetáculo, em que abraça a violência como condição de existência e valorização de poder (Brito, Maciel & Chrun, 2012). E complementa o seu pensamento com a análise de filósofos que analisam a violência sob o ponto de vista da ausência da ação humana para com seus direitos, da omissão, do excesso de mando e de poder de uns para com outros, da falta de consenso. Nesse cenário, a violência é criada e recriada a partir do próprio homem.

Na Antropologia, alguns antropólogos entendem que é possível compreender o fenômeno *bullying* a partir do entendimento da construção cultural do homem, e da necessidade de dominação de uns em detrimento do sentimento de medo e opressão de outros (Rocha & Valentini, 2012). E acrescenta que, muitos conflitos que aparecem na escola e que prejudicam a aprendizagem, por exemplo, poderiam deixar de acontecer se as pessoas

envolvidas nestes conflitos tivessem conhecimentos sobre a organização da sociedade em que vivem, e sobre a forma com que se relacionam, porque as pessoas que frequentam a escola normalmente são as mesmas que compõem a comunidade, e os conflitos que aparecem no contexto escolar, são extensões dos aprendizados e dos relacionamentos das comunidades.

Enfim, diante de exposições de autores de diversas ciências a respeito do fenômeno bullying, é possível compreender que se trata realmente de um problema complexo, necessitando assim de inúmeros esforços, em todas as áreas do conhecimento, na tentativa de encontrar caminhos para ajudar a resolver os problemas de violência entre pares.

Contudo, o presente trabalho tem como base principal, as contribuições da Psicologia e da Psicologia da Educação e orienta os seus objetivos a partir de autores que estudam o fenômeno *bullying* sob a ótica psicológica e educativa.

A Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, (1982) sinaliza para a interação das crianças com a família, com a escola e com o seu meio social, e afirma que o conjunto dessas relações sociais permite a criança elaborar padrões mentais que orientam seu comportamento, sua forma de pensar, sentir e agir. O autor supracitado expõe que a criança ou o adolescente que observa o funcionamento do pensamento e ação de outras pessoas, pode adquirir habilidades cognoscitivas e formas de pensamento parecidas, pois os modelos presentes na aprendizagem por observação expressam habilidades e proporcionam regras que organizam as novas estruturas de comportamento. Por isso, muitas das condutas agressivas são vistas como adquiridas pelas crianças e adolescentes por meio da observação dos comportamentos agressivos de outras pessoas, que podem ser os próprios pais, colegas do colégio ou adultos do seu convívio social.

Estas condutas são reforçadas no indivíduo quando observam que não suscitam consequências negativas no contexto social, segundo Katesky (2011), e acontecem por causa da ausência de valores e do fim das normas e referenciais legais que conduzem, organizam e impõem limites na trajetória de uma sociedade. O resultado dessa desestabilização social resulta em anomia, invisibilidade, ou falta de referenciais que identifiquem condutas, valores e formas de ação (Brito, 2012).

No quadro de outras contribuições da Psicologia, como por exemplo, de Freud (1987), o bullying pode ser entendido como uma manifestação traumática, dolorosa, que causa danos à saúde física, psicológica e social da vítima, enquanto denuncia o perpetrador como uma pessoa com fortes fixações, fora do padrão normal de civilidade e educação. Silva (2010) acrescenta que o comportamento *bullying* está longe dos comportamentos de

agressividade de crianças e adolescentes, ditas normais, ou próprias do processo de amadurecimento do indivíduo, mas muito próximos de ações violentas, destrutivas, com caráter de anormalidade e patologia.

Freud (1987) e Silva (2010) são da opinião de que o Homem possui uma predisposição inata para a violência, entendendo que por sua própria natureza não se configura um sujeito violento, porém, em condições ambientais favoráveis, pode tornar-se violento, ou seja, o autor expressa a compreensão de que o indivíduo imita comportamentos violentos aprendidos socialmente. E dessa forma, um sujeito violento, com atitudes que extrapolam a sua própria condição humana, pode estar com o equilíbrio interno do organismo perturbado, por conta da personalidade, ou do meio social onde se está inserido.

Acrescenta ainda que estudos feitos com jovens delinquentes comprovaram que graves distúrbios de socialização acontecem quando a identificação com os pais é desintegrada ou desfeita, através de separações, rejeições e outras interferências, por conta dos vínculos emocionais existentes entre a criança e as figuras parentais.

Complementa Sperling (1999) que o ser humano possui um mecanismo de defesa e tenta a todo custo livrar-se da sensação da dor, podendo justificar-se com atitudes agressivas ou violentas, para barrar o sentimento. Porém, se a manobra pessoal de evitar a dor não obtém êxito, o próprio organismo pode sofrer com uma reação contrária, que o tomará de maneira inconsciente, de forma a sentir uma dor potencializada, e a possibilidade de se envolver em conflito consigo e com outras pessoas de forma mais violenta é certa.

Deve-se observar, contudo, que o desconforto individual do mal-estar, e das possibilidades de resposta do sujeito, em que, a partir de ajuda externa, é possível lidar com o problema de forma positiva.

Os estudos de Lopes Neto (2005) concluíram que os fatores provocadores de comportamentos violentos podem ser sociais, de origem familiar, como desestruturação familiar, falta de relacionamento afetivo, maus tratos físicos, e excesso de tolerância, ou decorrer de características muito próprias do agressor, condição pessoal, como impulsividade, dificuldades de atenção, ou hiperatividade.

E a condição pessoal pode potencializar a adoção de comportamentos antissociais, agressivos, impulsivos, pode possuir vontade de domínio, e de causar danos sobre os próprios amigos e colegas, muitas vezes motivados por uma necessidade de dominação, que pode ser característica herdada geneticamente, ou comportamento aprendido, e tenta fazer vítimas que

possuam a sua idade ou que sejam mais novas, para não correr o risco de sofrer retaliação (Silva, 2010).

A escolha da vítima, conforme estudos de Bandeira (2009), Bueno (2000) e Silva (2010), têm a ver com motivações internas do perpetrador, como por exemplo, a falta de aceitação de qualidades alheias. E as agressões também parecem acontecer como forma de chamar a atenção das pessoas para o comportamento diferente da vítima, como se não fosse possível pensar nem agir contrário ao entendimento do perpetrador.

Fante (2005) apresenta fatores que também podem influenciar o comportamento agressivo da criança, como seja o contexto social em que está inserida, com desigualdades sociais, pobreza e violência. Ou, ainda, os meios de comunicação, que quando banalizam a violência e podem ser responsáveis pela formação de comportamentos agressivos e exercer grande influência na formação da sua identidade.

Lopes et al. (2011) expõem como fatores incentivadores de *bullying* os fatores relacionados com as variáveis sociodemográficas, os fatores relacionados com as variáveis pessoais, os fatores relacionados à dimensão familiar, e os fatores relacionados com as variáveis da escola. Dentro desses fatores, apresenta os fatores de proteção e os fatores de risco.

Como fatores de risco, de acordo com as variáveis sociodemográficas a pesquisa supracitada apresenta o gênero, ou seja, uma prevalência do sexo masculino em situações de *bullying*, e as desigualdades socioeconômicas. Como fatores relacionados a variáveis pessoais exprimem os comportamentos *bullying* relacionados ao uso de substâncias psicoativas como o álcool e a droga, além de baixos níveis de empatia. Com relação à família, fatores como família violenta e falta de suporte familiar, e sobre as variáveis escolares o isolamento pessoal e a exclusão, segundo Lopes et al. (2011).

Outros investigadores sublinham fatores internos à escola. Entre tantas influências negativas que cercam a criança em seu cotidiano, entende-se que, ao chegar à escola, ela traz consigo ideias, pensamentos e ações próprias da cultura que a envolve. Com relação a este problema, analisa-se a importância de que a escola desenvolva a formação de valores coletivos e de atitudes que permitirão a convivência do aluno com o grupo escolar, o que nem sempre sucede. O fenômeno *bullying* já está na escola há muito tempo, porém de forma oculta e sutil, que passa despercebido ao professor, pois a maioria das agressões acontece longe dos adultos, tornando-se desconhecido aos olhos dos profissionais da escola. Mas, na verdade, alguns pesquisadores salientam a influência de algumas variáveis internas à escola como

responsáveis pelos comportamentos agressivos, tais como, o clima escolar, as relações interpessoais e a relação professor aluno (Fante, 2005; Kotesky, 2011; Melo 2010).

E de acordo com os autores, as crianças são mais propensas a desenvolverem a capacidade de relacionar-se socialmente na idade escolar, na qual o professor estará influenciando o desenvolvimento do caráter da criança, para socializar-se com o grupo escolar. Nesse contexto, podemos perceber que a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento do relacionamento social da criança, pois o professor possui o papel do mediador no processo de interação, ao desenvolver a sociabilidade do aluno com o grupo escolar.

Com base na situação acima, a escola poderia contribuir com a manifestação do *bullying* quando não propicia tal desenvolvimento quanto ao relacionamento de alunos e professores, seja por manter ações hostis, repressivas ou excludoras, que podem ocorrer pela falta de preparo do professor em lidar com situações conflituosas da sala de aula. A ausência desse preparo pode fomentar mais manifestações de *bullying* na escola (Fante, 2005).

1.4. Visão geral acerca dos sujeitos do *bullying*

Pode-se considerar como sujeitos envolvidos diretamente no fenômeno *bullying* o perpetrador, ou a pessoa que pratica o *bullying* contra alguém, a vítima, que é a pessoa escolhida pelo perpetrador para sofrer o *bullying*, e os observadores, que são os colegas que assistem às práticas do *bullying* (Elizalde, 2010; Fante, 2005; Kotesky, 2011; Omari, 2007).

A pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência ABRAPIA (2011) classificou os sujeitos do *bullying* em: (a) o autor do *bullying*, que é o agressor; (b) o alvo do *bullying*, que é a vítima; (c) o alvo/autor do *bullying*, que se configura como agressor e vítima conjuntamente, e (d) a testemunha do *bullying*, que são os observadores ou expectadores do fenômeno.

De acordo com a pesquisa da ABRAPIA (2011) e Lopes Neto (2007) a classificação comportamental dos sujeitos se dá dessa forma: (a) o alvo, ou a pessoa escolhida pelo perpetrador para incidir as agressões, é considerado aquele aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas, ações que causam dano, ferem, incomodam e traumatizam, aplicadas ou perpetradas por um ou mais alunos. Tem como principais características ser pouco sociável, inseguro, vulnerável e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Normalmente possui poucos amigos, é um sujeito passivo, retraído, infeliz, sofre com a vergonha e o medo, e pode apresentar sintomas de

depressão e ansiedade; (b) o agressor, ou perpetrador, é um sujeito tipicamente popular, com atitudes de apresentação pessoal e com comportamentos antissociais. Pode ser agressivo inclusive com os adultos. É impulsivo e vê a sua agressividade como qualidade. Possui opiniões positivas sobre si mesmo, é geralmente mais forte que seu alvo, sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros; (c) os Espectadores ou observadores são aqueles que não participam das agressões diretamente. Não ofendem a ninguém e não são ofendidos.

Pretende-se adiante aprofundar a análise das categorias dos envolvidos, com especial destaque para as testemunhas, uma vez que é nesta categoria que incide o foco da investigação.

Assim, alguns autores caracterizam o perpetrador, ou agressor pela sua impulsividade e agressividade, sendo que, por vezes, sua agressividade é atribuída a uma base familiar deficitária, falta de relacionamento afetivo, maus tratos físicos e excesso de tolerância (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005). Os estudos de Olweus (1999) já apresentavam as primeiras características acerca dos agressores e vítimas, reforçam os comportamentos supracitados, e acrescentam que o perpetrador tem frequentemente melhor porte físico que a vítima ou é emocionalmente mais forte que ela e seus companheiros. Fante (2005), Hershcovis & Barling (2010) e Omari (2007) reforçam o entendimento de que o agressor possui ideal de dominação, é rebelde, agressivo em suas ações, impulsivo e com baixa tolerância à frustração. Acrescenta ainda Kotesky (2011), que os perpetradores são pessoas acostumadas a criar conflitos quando a sua autoridade é abalada, e quase nunca se arrependem de seus atos, uma vez que seguem suas atitudes e ações sem o senso de limite, somente objetivando conseguir o “status social” do grupo a que pertence. Algumas análises também sugerem uma fraca e mesmo perturbada competência emocional, empática e moral dos perpetradores, quando destacam que eles agem movidos pelo desejo de agredir, de maltratar a vítima, de se divertir à custa do seu sofrimento, de conseguir poder através do medo que provocam, obtendo assim prazer (Elizalde, 2010).

É interessante apresentar um dos resultados obtidos na pesquisa realizada pela ABRAPIA, que constatou que 51,8% dos perpetradores pesquisados responderam que, em razão de não terem sido advertidos por seus atos, tiveram fortalecido o sentimento de impunidade e a não percepção da inadequação de seu comportamento (Lopes Neto, 2005). Acrescente-se que este personagem pode vir a ter sintomas clínicos decorrentes desse envolvimento, nomeadamente alterações de comportamento, consumo de álcool, consumo de drogas, comportamentos de risco, falência escolar, dentre outros (Lopes Neto, 2007).

As vítimas do *bullying*, por sua vez, são frequentemente apresentadas como sujeitos frágeis, muitas vezes hiperativos, impulsivos, podem apresentar dificuldades na execução de trabalhos acadêmicos, baixo rendimento escolar. As vítimas podem apresentar inadaptação social, consumir cigarros ou álcool e apresentar sinais de insegurança, timidez, impossibilidade de expressão ou imposição, além de possuírem características físicas inferiores ao agressor (Einarsen et al., 2011; Kotesky, 2005; Lewis & Sheehan, 2003).

Em busca de uma melhor compreensão das vítimas Fante (2005) apresenta a seguinte classificação: (a) vítima típica; (b) vítima provocadora, e (c) vítima agressiva. Assim, a vítima típica é o indivíduo que sofre repetidas vezes a agressão e não resolve a situação por não conseguir se impor. Na maioria das vezes essa vítima é tímida, insegura, submissa e possui baixa autoestima, que a impede de reagir contra a violência sofrida. Esse caso retrata as características dos envolvidos como uma vítima típica, sendo que a maioria dos alunos que sofrem *bullying* na escola possui o comportamento de timidez, retração e dificuldades de socialização. A vítima provocadora é caracterizada pela personalidade agressiva, pois tenta revidar a agressão, mas geralmente isso acontece de forma ineficaz e são alunos que sofrem maus tratos, apelidos, gozações e buscam resolver o problema sozinho. Nesse caso, o autor explica que os alunos tentam revidar para conseguir libertar-se desta violência e acabam sofrendo repressões, agressões a ponto de desistir do próprio direito à liberdade. A vítima agressora, por sua vez, remete para a situação em que ela é o sujeito que sofre a violência, e transfere a indignação em forma de agressão a crianças mais frágeis. Muitos alunos que são vítimas, acabam se tornando agressores para reprimir o sentimento de humilhação e indignação, transferindo para os colegas a mesma violência.

Deste modo, salienta-se que algumas vítimas podem ser também provocadoras de conflitos, e mesmo agressoras, sendo consideradas responsáveis pelos acontecimentos de *bullying*, de acordo com Einarsen et al. (2011). Assim, a vítima pode carregar consigo o desejo de promover o sofrimento a outras pessoas, já que não consegue resolver a própria situação. A vítima agressora tenta transportar o seu sentimento de humilhação e sofrimento através de outra forma de violência sobre outros alunos, ainda que apresente dificuldade em lidar com as consequências das suas ações, segundo Silva (2010).

Porém, em regra são muitas as dificuldades vividas pelas crianças vítimas de *bullying*. Pereira apoia-se nos resultados de Olweus (1999) para mencionar que “as crianças vítimas de *bullying* possuem dificuldades para uma autodefesa e que, normalmente, são

ansiosas, amedrontadas e com falta de confiança ou, ainda, na maioria das vezes, são crianças isoladas por não possuírem habilidades de socialização”. (Pereira, 2002; p.26)

Os estudos de Lopes Neto (2007) também indicam que as vítimas do *bullying* apresentam atitudes negativas diante dos atos violentos, seja pela não reação, seja pelo isolamento ou por reações que demonstrem fragilidade, imaturidade ou insegurança, além de outros achados, como ansiedade, baixa autoestima, rejeição ou baixa aceitação do grupo. Por oportuno, ressalta que, de acordo com a pesquisa da ABRAPIA, 41,6% dos alunos alvos admitiram permanecer em silêncio sem contar a ninguém sobre sua situação e essa situação só é rompida quando sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados.

Em síntese, as crianças que sofrem o *bullying* estão mais propensas a sofrer danos à saúde, tais como, depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico, desmaios, insônia, estresse entre outros sintomas. Entende-se que tal situação traz sérias implicações à saúde da criança, que interferem tanto no desenvolvimento cognitivo, como também no desenvolvimento das relações sociais (Silva, 2010).

Segundo os estudos de Lopes Neto (2007) e Twemlow, Fonagy & Sacco (2004) referentes a situações de *bullying* na atualidade, entre crianças e adolescentes do sexo masculino, é possível visualizar nas pesquisas, que a maioria dos alunos estudados pode participar dos diversos papéis, ou seja, existe uma rotatividade entre as formas de participação no fenômeno, não se configurando, por exemplo, a vítima típica ou o agressor típico ou o observador típico, na sua grande maioria, mas de acordo com a situação estes jovens podem desempenhar comportamentos que caracterizem qualquer um dos papéis do *bullying*.

E expressam que, existe um efeito mais que diádico entre o comportamento dos sujeitos do *bullying*, agressor-vítima, emergindo para um efeito interativo triádico, agressor-vítima-testemunhas, em que as respostas comportamentais de um sujeito afetam diretamente o posicionamento dos outros sujeitos e a forma de relacionamento entre eles, incidindo no aumento da nocividade do resultado do fenômeno.

Concluíram ainda que entre os meninos as agressões (*bullying* físico) são mais comuns, enquanto o *bullying* verbal (apelidos) ocorre de forma equivalente entre ambos os sexos. A difamação é mais presente entre as meninas. Lopes Neto (2007) acrescenta que os perpetradores são impulsivos, agressivos e mais fortes que as vítimas, havendo ocorrência de questões familiares entre as quais citam: pobreza, relações afetivas, violência doméstica ou tolerância excessiva. As características daqueles que são alvo-autores (agredem e são agredidos) são diferenciadas e apresentam:

Distúrbios de conduta e de relacionamento com seus colegas, sintomas psicológicos e psicossomáticos concorrentes, alterações psiquiátricas, maiores possibilidades de envolvimento persistente em situações de *bullying*, porte de armas e maior risco de desenvolverem intenções suicidas. É considerado um grupo de maior risco e necessita de maior atenção (Lopes Neto, 2007, p. 3).

Os estudos de Lopes et al. (2011) e Lopes Neto (2007) verificaram ainda que o fato de os meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento, até porque as meninas usam formas mais sutis, e menos visíveis. O pesquisador citado verificou ainda que entre os autores e os alvos-autores observa-se maior incidência de situações de delinquência e adesão ao consumo de álcool e drogas.

Pesquisas apontam ainda que os agressores são mais envolvidos em comportamentos de risco para a saúde, tais como: fumar, beber em excesso, segundo Silva (2010) ou usar drogas (DeHaan, 1997). Além disso, apresentam desestrutura familiar, relacionamento afetivo pobre, excesso de tolerância, permissividade ou falta de limites. Há ainda maior incidência de maus-tratos físicos ou comportamentos explosivos dos pais como afirmação de poder.

1.5. Os Observadores do *bullying*

Estudiosos do fenômeno *bullying* apontam para a existência de testemunhas ou observadores, definidos como sujeitos que presenciam o *bullying*, que adotam comportamentos diversos que os podem levar a assumir um importante papel na situação, experimentam diversos sentimentos e emoções, além de também eles sofrerem os efeitos da exposição a tais eventos (Omari, 2010).

É bastante consensual o reconhecimento que os observadores de *bullying* têm um papel fundamental no combate às agressões, porque quando possuem atitudes *antibullying* se contrapõem aos maus tratos e o fenômeno pode perder força. Assim se sublinha um modelo triádico de análise do *bullying*, reconhecendo os efeitos interativos entre os presentes, na situação – agressor, vítima, observador –, em que as respostas de um determinado sujeito afetam diretamente as dos outros (Salmivalli, 2005; Twenlow et al., 2004).

Por isso, pesquisas de diversos autores apontam para a importância do papel dos observadores de agressões, e apostam na eficácia da sua interferência no combate ao *bullying* (Omari, 2010). Em estudo de Raimundo & Seixas (2009), referente à busca de ajuda por alunos agredidos, observa-se que estes procuram o consolo junto dos amigos e dos

observadores, muito mais do que junto dos professores ou da família, pois entendem que os observadores os podem proteger e ajudar a se livrarem dos maus tratos.

Vários estudos têm-se debruçado sobre o comportamento dos observadores na situação (Hazler, 2009; Knott et al., 2009; Lewis & Orford, 2005; Salmivalli, 1999; Twenlow et al., 2004), e também sobre as interações e efeitos comportamentais recíprocos entre os observadores e os participantes diretos no *bullying* (Janson et al., 2009; Salmivalli & Voeten, 2004).

Alguns autores apontam que os observadores do *bullying* podem ser classificados de acordo com dois grupos bem definidos: ou pertencem ao grupo dos alunos que promovem a agressão ou pertencem ao grupo dos que promovem a paz (Orpinas & Horne, 2006).

O grupo que incentiva as agressões é constituído por alunos que ajudam de alguma forma o perpetrador a manter-se humilhando, agredindo e promovendo atos de *bullying*, seja apoiando de forma silenciosa, seja seguindo os líderes, seja somente observando atentamente as ações, proporcionando público, seja rindo e manifestando algum tipo de reação (Orpinas & Horne, 2006). Martins (2007) concorda com o entendimento destes autores e afirma que estes observadores possuem peculiaridades semelhantes aos agressores, apenas um pouco mais minoradas, mas que, quando se afastam do contexto agressivo, mudam de comportamento e chegam a suavizar o tipo de conduta.

O outro grupo, que se contrapõe de alguma forma às agressões, é o grupo dos observadores que adotam ações *antibullying*, tentam ajudar a vítima, solucionam os problemas de agressão, buscam ajuda de outras pessoas, reconfortam os agredidos e se colocam como mediadores, tomando o partido da vítima e tentando conscientizar os agressores (Horne & Orpinas, 2006). Há indicações que este grupo que tenta promover a paz é normalmente mais composto por meninas e por alunos de uma forma geral bem comunicativos, até persuasivos, e que possuem facilidade em exhibir e impetrar o seu pensamento nos grupos de amigos (Salmivalli & Voeten, 2004)

A propósito da conduta dos observadores a literatura também sublinha, de modo bastante consensual, que o espectador, de acordo com a sua atitude, pode ser entendido como observador mais ativo ou menos ativo, mas nunca como um observador passivo, posto que, de uma forma ou de outra, está diretamente envolvido no processo (Ballone, 2005). Smith & Sharpe (1994) expressam o pensamento que um sujeito observador de *bullying* será sempre um observador ativo, mesmo que permaneça inerte à agressão, ou seja, mesmo que não busque ajuda quando o perpetrador, a vítima ou outras pessoas a pedem, ou mesmo que

assista ao *espetáculo* sem manifestar diretamente alguma atitude. E complementam que, o fato de não manifestar atitudes de ajuda, não torna o observador passivo frente aos maus tratos, porque a ação de inércia possui um impacto concreto e real sobre a vítima, e sobre o evento como um todo, inclusive o de oferecer danos.

Aprofundar-se-à na seção seguinte a abordagem do comportamento dos observadores, com base na invocação de algumas propostas de tipologia dos observadores, justamente em função dos seus comportamentos.

Outros estudos têm-se interessado pela pesquisa de variáveis associadas ao comportamento dos observadores, tais como, o fracasso escolar (Granda, 2012), a saúde mental (Silva, 2010) ou o clima escolar (Bandyopadhyay, 2012) e outras que adiante serão abordadas. Algumas pesquisas têm-se orientado especificamente à indagação dos motivos que levam os observadores a não ajudar.

Os motivos da omissão de ajuda pelos observadores parecem ser de várias naturezas: alguns observadores procuram não interferir nos atos de *bullying* por medo de ser agredido, por não saber o que fazer, ou porque entendem que a responsabilidade da intervenção deva ser de um adulto ou de alguém que trabalha na escola. E apesar de alguns espectadores sentirem simpatia pelos alvos e condenarem o comportamento do agressor, e de cerca de 80% dos alunos não aprovarem atos de *bullying*, mesmo assim o índice de intervenção ainda é muito baixo (Granda, 2012; Lopes Neto, 2007). Alguns resultados de pesquisa indicam que o número de observadores que assiste às agressões sem manifestar nenhuma atitude é o dobro do número de observadores que optam por ajudar a vítima ou dos que se juntam ao agressor (Salmivalli & Voeten (2004).

No tópico seguinte, focado no comportamento dos observadores, também aprofundar-se-à a abordagem da relação do comportamento dos observadores com variáveis do sistema pessoal e outras.

1.5.1. O comportamento dos observadores

Para apresentar os tipos de comportamentos exibidos pelos observadores de *bullying*, torna-se necessário expor algumas considerações acerca dos comportamentos e atitudes do ser humano, na perspectiva de melhor compreensão do tema.

Segundo Silva (2010), o comportamento do ser humano é o resultado de interações sociais desenvolvidas ao longo da vida, que juntamente com os sentimentos experienciados e

aprendidos socialmente, e com os caracteres biológicos herdados formam a personalidade, que é a forma de agir, de ter atitudes para relacionar-se com as pessoas e com o mundo.

Complementa Sperling (1999) que as atitudes do ser humano são desenvolvidas pelo processo de aprendizagem, acontecendo ao longo da vida, ou seja, não se trata de um processo hereditário ou genético, mas puramente social, pois pela própria condição de crescimento e desenvolvimento do indivíduo as atitudes vão sendo imitadas, e passadas de geração em geração, de pai para filho, sendo fortalecidas pela aprovação e pelo elogio na manifestação dessas atitudes.

Bock (2008) e Bueno (2000) apoiam e dão sustentação ao entendimento supracitado, e atentam para a questão do desenvolvimento do ser humano em determinados meios sociais, quando informam que, de acordo com a idade cronológica do indivíduo, este irá sofrer maior ou menor influência, porém, influência direta dos atores sociais que fazem parte do grupo social ao qual está inserido. Desta forma, o indivíduo enquanto criança aprenderá comportamentos advindos dos pais e parentes, e na medida em que cresce e passa a frequentar outros grupos sociais, como a escola, sofrerá influências de atitudes diversas, e aprenderá o que lhe for apresentado e reforçado. Esses comportamentos são aceitos e apreendidos pelas crianças e adolescentes em idade escolar, porque eles precisam se sentir aceitos por determinados grupos, e para se sentirem inclusos, confortáveis, pertencendo a um grupo social que o aprova, eles incorporam e condensam as atitudes que lhe são reforçadas, segundo Bock (2008).

Sperling (1999) acrescenta que as atitudes apreendidas pelo ser humano possuem funções, que podem ser de ajustamento, de defesa do ego, de expressão de valor e de conhecimento. Como função de ajustamento, as atitudes são adotadas de forma positiva, quando tendem a valorizar situações que nos agradam, e de forma negativa quando se referem a situações que nos culpam ou punem. Como função de defesa do eu, as atitudes são tomadas como forma de defender a autoimagem. Como função expressiva de valor, as atitudes são postas de forma a reforçar valores cultuados pelo indivíduo, e a construção do conceito que ele possui de si próprio. E como função de conhecimento, as atitudes são vistas como forma de dar significado ao pensamento que o indivíduo possui, e concretizar ações que atestam a construção do seu mundo interior.

Os comportamentos, entretanto, podem ser modificados, de acordo com a maior influência do processo de conscientização; segundo a teoria proposta por Leon Festinger, referida por Sperling (1999), de tempos em tempos as atitudes anteriormente tomadas por um

indivíduo vão perdendo o sentido para ele mesmo, e necessitando serem superadas, num processo derivado da chamada “dissonância cognitiva”, onde o sujeito, avaliando seus próprios comportamentos, vai achá-los obsoletos, e então buscará um novo modelo de atitude que tenha consonância com a sua personalidade.

Entretanto, há que referir que os observadores de *bullying*, em geral, não costumam ter comportamentos muito marcantes, pelo que a identificação dos observadores requer cuidadosa verificação; na verdade, tanto na escola, quanto em casa podem se manter calados sobre o que sabem ou presenciam. Alguns observadores mais ansiosos e sensíveis até podem relatar os casos, mas normalmente relacionam esses casos a fatos contados por terceiros e negam que o acontecimento seja do seu ambiente escolar (Silva, 2010). Já noutras situações, que parece representarem casos extremos, observadores que possuem comportamentos negativos anteriormente instalados, como os transtornos de conduta, podem relatar os episódios como forma de apresentação e valorização pessoal, demonstrando claramente características comportamentais desvirtuadas, tornando-se nestes casos, fortes candidatos a psicopata na vida adulta (Silva, 2010).

Apesar das dificuldades referidas, diversos estudos empíricos procuraram investigar e categorizar o comportamento dos observadores. Na sequência destes estudos, é possível categorizar os observadores em função dos diferentes tipos de atitudes (condutas ou papéis) tomadas frente a episódios de *bullying*.

Assim, Salmivalli (1999) invoca quatro categorias de espectadores na escola: (a) os observadores assistentes, que se unem e ajudam o perpetrador com as agressões; (b) os observadores reforços, que não atacam a vítima diretamente, mas dão suporte emocional ao perpetrador, atuando como platéia e encorajando as ações do perpetrador; (c) os observadores transeuntes, ou forasteiros, que assistem ao espetáculo em silêncio, sem se envolver diretamente, porém permitindo que o *bullying* aconteça por sua silenciosa aprovação; (d) e os observadores defensores, que apresentam comportamento *anti-bullying*, tomando o partido da vítima, ajudando-a e tentando parar as agressões.

Outras classificações dos observadores assentes no comportamento por eles exibido podem ser encontradas na literatura. É o caso, por exemplo, da classificação avançada por Lopes Neto (2007), que aponta as seguintes categorias: (a) observadores auxiliares, são os colegas que participam ativamente da agressão; (b) observadores incentivadores, são os que participam incitando e estimulando o autor; (c) os meramente observadores, são alunos que passam pelo local da agressão, e se limitam a só observar ou então se afastam tornando-se

indiferentes ao episódio; (d) e os observadores defensores, que são os que se identificam com a dor da vítima, se colocam no lugar da vítima como também agredidos, e se comportam protegendo o alvo, ou chamam um adulto para interromper a agressão.

Twenlow et al. (2004) também apresentam uma tipologia de espectadores que varia de acordo com a função que desempenham perante o fenômeno, a saber: (a) observador instigador, que se define por ações de valentão, incitador, que cria e organiza situações de *bullying*, e se comporta como um espectador agressivo; (b) observador manipulador, é o sujeito que procura influenciar as ações do valentão, aproveitando as situações de *bullying* já existentes, comporta-se como um espectador agressivo; (c) observador colaborador ativo, é o parceiro do valentão que lhe presta assistência, faz as vezes de colaborador, juntando-se ao agressor nos episódios de maus tratos; comporta-se como um espectador agressivo; (d) observador facilitador, é o sujeito que fornece o público para o espetáculo, que chama os colegas para assistir as agressões; pode ter a função de reforço para situações de *bullying* inadvertido, e comporta-se como um espectador agressivo; (e) observador abdicador, caracteriza-se pelo indivíduo que silenciosamente permite que o *bullying* aconteça e continue, pois não faz nada para conter as agressões, apesar de estar em posição favorável para fazer; possui o comportamento de espectador abdicador; (f) observador evitador, é o sujeito que se afasta do local das agressões, corre para longe, para fora, esquiva-se; possui o comportamento de espectador abdicador; (g) observador interventor, é o sujeito que toma medidas imediatas para deter ou prevenir o *bullying*; possui comportamento de possível retaliação; (h) observador desarmador, é o colega que se envolve na situação de modo a prevenir o agravamento das agressões; possui o comportamento de observador útil, porque toma atitudes positivas no sentido de parar as agressões; (i) observador defensor, é o colega e amigo que se envolve na situação com o objetivo de defender a vítima; possui comportamento altruísta e de observador útil; (j) observador identificador, é o sujeito que tem empatia com a vítima, gostaria de tomar uma atitude para conter o *bullying*, porém não faz nada e não diz nada; possui o comportamento de um espectador esquivo; (k) observador simpatizante é o que se identifica com a vítima, mas permanece em silêncio por medo de se tornar alvo, oferecendo conforto e apoio em situações privadas; possui comportamento de espectador altruísta e útil; (l) observador sucumbidor, é o aluno que se torna vítima e companheiro, juntamente com a vítima; (m) observador vítima substituto, é o colega companheiro que se submete no lugar da vítima.

Em relação ao comportamento dos observadores, importa compreender que variáveis explicam ou estão associadas às suas variações.

Salmivalli (2005) com relação ao apoio prestado às vítimas pelos observadores verificou que existe uma significativa diferença de gênero, ou seja, meninos possuem mais atitudes de agressores ou de ajuda aos agressores, e as meninas apresentam mais atitudes de ajuda às vítimas e observadoras *outsiders*. Porém, Seixas (2009) expressa que nos dias atuais a questão do gênero no *bullying* se apresenta de maneira praticamente igual entre meninos e meninas, estejam eles figurando na posição de qualquer um dos sujeitos.

Outros estudos relacionaram a emergência de diversos tipos de comportamento dos observadores a variáveis tais como (a) interpretação de dano na situação de *bullying*; (b) reações emocionais, (c) avaliação social, (d) avaliação moral e (e) percepção de autoeficácia (Thornberg, 2012). Os comportamentos dos observadores parecem estar associados com o conhecimento que têm sobre o fenômeno, com o pensamento que possuem a seu respeito, e com a motivação própria de cada um. Assim, alguns observadores não intervêm porque não conhecem, não identificam a situação de *bullying* ou não se consideram aptos ou com competência para intervir eficazmente nas brigas, preferindo ignorar o fenômeno, não se envolvendo diretamente (Thornberg, 2012; Ballone, 2005; Twemlow et al., 2004). Aliás, alguns alunos acreditam que o papel de intervenção deve ser do professor ou de outros membros da escola, por serem mais eficazes e adequados. Thornberg (2012) sublinha que o comportamento dos observadores parece estar associados não só com o conhecimento que têm sobre o fenômeno, com o pensamento que possuem a seu respeito, mas também com a motivação própria de cada um. Os espectadores intervêm ou não em situações de *bullying*, de acordo com a motivação particular para ajudar ou não ajudar a vítima, motivação que por sua vez vai depender de como os observadores avaliam e definem a situação, o contexto social e a sua própria percepção de eficácia de combate.

Salmivalli (2005) atenta que os observadores de *bullying* até podem se sentir culpados por não tomar atitudes positivas, no sentido de frear as agressões, agindo assim porque não possuem ou julgam não possuir conhecimento ou capacidade suficientes. Por esta mesma razão, aliás, podem vir a ser futuras vítimas, exatamente por não conseguirem se manifestar adequadamente na situação e apresentarem comportamentos que chamam a atenção de agressores. Este tipo de observadores são propensos a tornarem-se imparciais, caracterizando o tipo *outsiders*: alunos observadores de agressões que não querem ou não

podem se envolver (Salmivalli & Voeten, 2004) e que, segundo alguns estudos, parece constituírem a maioria dos observadores (Martins, 2007).

Já outros observadores, mantendo igualmente o anonimato dos transeuntes, apoiam o comportamento *bullying*, encorajando os agressores com aplausos, gritos de torcida, tornando o episódio energizado e cheio de respaldo para o autor das agressões. Pode tratar-se de pessoas com comportamentos dessensibilizantes, que vivem uma espécie de “anestesia emocional”, se divertem com o espetáculo, são verdadeiros articuladores das agressões, podem mesmo tramar o ataque e em seguida aproveitar para aplaudir o show (Silva, 2010).

A emoção *medo*, parece ser também uma variável com importância na dinâmica comportamental dos observadores. Assim, muitos transeuntes não intervêm em situações de *bullying*, não só por não saberem como proceder, mas também porque se preocupam com a sua própria segurança, por terem medo de se tornarem vítimas, escondendo-se na multidão, onde se visualiza uma difusão de responsabilidade que facilita a negação de ajuda (Salmivalli et al., 1996). As pesquisas de Lopes Neto (2007) esclarecem que uma parcela dos alunos não se envolve em episódios de *bullying* por se sentirem inseguros no ambiente escolar, por medo de ser agredido pelo perpetrador, também por não saberem o que fazer, ou ainda por não acreditarem que a escola tome alguma medida para sanar o problema.

Alguns outros estudos reforçam alguns dos motivos para a não intervenção ativa dos observadores. Assim, Lopes Neto (2007) e Silva (2010) complementam que realmente é difícil para alguns espectadores de *bullying* manifestar atitudes de intervenção, no sentido de conter as agressões, porque não querem se envolver diretamente, ou porque não sabem como proceder, ou ainda porque acham que não podem fazer nada para acabar com o sofrimento dos colegas. Mesmo assim, Lewis & Orford (2005) fazem referência a estes tipos de observadores como sujeitos de fato apoiadores das agressões, ainda que tratando-se de um apoio encoberto e passivo.

Em todo o caso, Salmivalli & Voeten (2004) acrescentam que um observador de atos de *bullying*, que assiste inerte às agressões, sem tomar nenhuma atitude, ou ainda, apresenta reações de estar se divertindo com a situação, são pessoas que tranquilamente são tolerantes à violência.

Note-se que a identificação das variáveis associadas ao comportamento dos observadores merece particular atenção, já que pode apontar orientações de possíveis combates ao fenômeno, que precisam ser amaduradas pela escola, como sejam, a valorização da comunicação clara e objetiva com as crianças; orientação precisas sobre como intervir,

aumentando a percepção de autoeficácia dos observadores defensores, e o encorajamento e motivação para a crença de que o *bullying* é moralmente errado (Thornberg, 2012).

Na verdade, os observadores de *bullying* desempenham um papel fundamental na escola, de decisão sobre o processo, sua dinâmica e conceituação, ou seja, se são episódios benignos ou contraditórios; as suas habilidades e características influenciam o comportamento de todos os sujeitos do fenómeno. É o que destacam autores como Tsang, Hui & Law (2011), que apresentam ainda ações concretas de combate ao *bullying*, como programas de desenvolvimento de atitudes positivas no quadro de programas sociais holísticos destinados a crianças menores, para criar um impacto construtivo sobre as suas crenças.

Em suma, neste tópico incidiram-se especialmente nos comportamentos dos observadores, tendo sido apresentadas diversas formas de categorizá-los e compreender as suas variações. Deste conjunto de contribuições, destacam-se as tipologias propostas por Salmivalli (1999) e Twenlow et al (2004), pelo relevo que tiveram no presente trabalho de investigação, bem como a saliência de algumas variáveis como o género (Salmivalli, 2005) e as reações emocionais (Thornberg, 2012), em particular o medo (Lopes Neto, 2007; Salmivalli et al., 1996) na compreensão da dinâmica comportamental dos observadores.

Nos próximos tópicos serão abordados os assuntos referentes às emoções e sentimentos dos observadores face aos casos de *bullying*, bem como as consequências para os observadores da exposição ao fenómeno.

1.5.2. *Emoções e sentimentos dos observadores*

Como foi visto na secção anterior, segundo Thornberg (2012), os observadores de *bullying* podem fazer intervenções positivas em episódios de maus tratos, de acordo com a forma como interpretam cada situação especificamente, ou seja, avaliam e definem o problema, o contexto social e a sua própria eficácia de combate, de acordo com a motivação particular. O autor revela na sua pesquisa, cinco formas de possíveis intervenções, relacionadas a motivos, que são: (a) interpretação de dano na situação de *bullying*; (b) reações emocionais; (c) avaliação social; (d) avaliação moral, e (e) autoeficácia.

Desta forma, o estudo das reações emocionais afigura-se necessário, no sentido de conhecer melhor as emoções e os sentimentos dos observadores, como contributo para o entendimento do fenómeno, dos motivos e processos emocionais e comportamentais dos observadores e, assim, para que possíveis estratégias de prevenção possam ser alavancadas.

De acordo com Bock (2008), as emoções fazem parte de um conjunto de expressões afetivas intrinsecamente ligadas a reações internas, fisiológicas, que acontecem de forma intensa e breve no organismo humano. O autor acrescenta que estas expressões aparecem no indivíduo como forma de resposta a um evento inesperado, onde se é possível observar um desencadeamento de fatores a nível corporal, ou uma relação entre as reações orgânicas e os afetos, como por exemplo, os distúrbios gastrointestinais e cardiorrespiratórios, o riso, o choro, lágrimas, tremor, sudorese, expressões faciais, etc. Um organismo emocionado apresenta descargas de tensão, pois se compreende que as reações orgânicas são tidas como descargas emocionais que acometem um indivíduo no momento de tensão. Estas emoções de acordo com o momento podem ser mais conscientes, ou mais difusas, ou mais descobertas.

Bock (2008) e Sperling (1999) afirmam que os sentimentos e emoções são adquiridos socialmente, apesar de estarem envolvidos e envolverem diversos fatores fisiológicos geneticamente herdados, e estão sempre ligados, na medida em que ao experimentar uma emoção, automaticamente nos remetemos à sensação produzida, como os sentimentos subjetivos produzidos a partir de emoções de alegria, medo, ou raiva, por exemplo. Os sentimentos e emoções podem ser adquiridos através dos “comportamentos explícitos”, ou seja, pelos comportamentos imediatos resultantes da emoção, como o riso, o choro, as expressões faciais e o nó na garganta, por exemplo.

Lopes (2011) comenta que os seres humanos já nascem com algumas emoções, ou com a capacidade de desenvolvê-las, como por exemplo, o medo, a raiva, a alegria e a tristeza, que são chamadas de emoções primárias, porque estão muito ligadas à vida e a sobrevivência. E os sentimentos são gerados pelas emoções, ou seja, sentir emoções significa ter sentimentos. O autor acrescenta que, as emoções secundárias, que são mais elaboradas internamente pelo indivíduo estão mais relacionadas a sentimentos sensoriais, como o ciúme, a inveja ou a vergonha. Estes sentimentos, de acordo com a intensidade da relação podem mudar, transformando a natureza primária, tornando as emoções como respostas ou evitações.

É pois de crer que também no *bullying* emergem estas dinâmicas. Twenlow et al. (2004), por exemplo, verificaram que os sujeitos do *bullying* influenciam e são influenciados a partir dos sentimentos apresentados. Neste sentido, conhecendo as emoções dos observadores e incidindo neles ideias *antibullying*, os agressores e vítimas sofrerão influência direta dessas ideias, e o fenómeno enfraquecerá. Também de acordo com Iliou & Paschalidis (2011), grandes intervenções e estratégias *antibullying* podem ser desenvolvidas a partir do reconhecimento das emoções dos observadores: verificando os tipos de emoções que possuem

frente a episódios de *bullying* é possível combater o fenômeno. Alguns estudos têm vindo a identificar estas emoções: Grossi & Santos (2009), por exemplo, em estudo a respeito de percepção de sentimentos de observadores de *bullying*, identificaram os sentimentos de pena ou dó da vítima, mal-estar, medo de se tornarem vítimas, mas também os de bem-estar e indiferença à agressão.

Observou-se neste tópico que o observador de *bullying* responde emocional e comportamentalmente ao episódio das mais variadas formas, que podem variar do medo ao enfrentamento, ou seja, evitações ou respostas ao problema, o que se encontra porventura relacionado com a cultura e a sociedade na qual se encontra inserido. Procurar-se-á mostrar no tópico seguinte os efeitos do *bullying* entre crianças e adolescentes, independente de sua categoria no cenário.

1.5.3. *Efeitos do bullying nos Observadores*

O *bullying* tem como consequência efeitos físicos, psíquicos e emocionais de curto e longo prazo entre as crianças e adolescentes, sejam eles autores, vítimas ou observadores, havendo, contudo, uma relação direta com a frequência, duração e severidade das agressões (Ballone, 2011; Lopes Neto, 2005). Reforce-se que as manifestações causadas pelo *bullying* podem ocasionar efeitos imediatos, mas, também tardios. Janson et al. (2009) elencam uma série de transtornos mentais que podem acompanhar alguém por toda vida, como ansiedade e paranoia, excitação psicológica, repressão de empatia, dessensibilização de comportamentos negativos, sentimentos de desesperança, além de isolamento e sensação de ineficácia pessoal.

A prática do *bullying* além de causar danos à saúde física e mental dos sujeitos envolvidos no fenômeno, agrava um problema preexistente, no caso de alunos vítimas e portadores de baixa autoestima, porque a partir de então podem desenvolver quadros graves de transtornos psíquicos e comportamentais, que muitas vezes trazem prejuízos irreversíveis, que perduram por toda a vida (Silva, 2010).

Estudos acerca dos observadores de *bullying* têm verificado que o estresse dos expectadores é imenso, desencadeando sintomas como medo e ansiedade, ou também comportamentos negativos, como o fascínio pela violência, ou o sadismo (Cervenka, 2010). As testemunhas de *bullying* podem sentir-se influenciadas pelo ambiente energizado de insegurança, tensão e ansiedade, ficando com medo de se tornarem vítimas. (Lopes Neto, 2007). As dificuldades emocionais e escolares nos observadores de *bullying* são as mais imediatas, como é possível descrever:

Os alunos observadores sofrem com o medo, a dúvida sobre como agir e a descrença na capacidade e no interesse da escola em sanar o problema. O desempenho escolar pode cair, pois a atenção dos adolescentes passa a ser dirigida para as atitudes agressivas praticadas e sofridas por seus colegas (Lopes Neto, 2007, p. 53).

Outros sintomas clínicos podem ocorrer, como o déficit de atenção, agressividade, desordem de conduta, depressão e dificuldades de aprendizado (Silva, 2010). Segundo Wolfson (2010), observadores de *bullying* podem sofrer de dores de barriga, dores de cabeça, depressão, além de distúrbios ligados à fome e ao sono. Existe uma incidência alta de evasão escolar e horror do clima escolar, como também podem desenvolver sentimentos de culpa e raiva de si próprio pela sensação de ineficácia perante o fenômeno, podendo progredir para comportamentos de automutilação, outras formas de violência e até mesmo o suicídio. O autor supracitado comenta que alguns observadores revivem constantemente as cenas de violência, e desenvolvem fobias, medo da escola, criam altos níveis de ansiedade, e sentem-se sozinhos, desamparados, vulneráveis e desprotegidos.

As dificuldades emocionais podem persistir por bastante tempo, sendo a depressão a principal sequela. Convém ressaltar que a observação de atos de *bullying* acompanhada de omissão, já é por si só, um ato culposos. Isso pode trazer como consequência o arrependimento, a sensação de impotência, a culpa e a omissão, e pode culminar com malformação de caráter, de valores, descrença na instituição, banalização da contravenção, inversão de valores morais, de justiça, entre outros (Ballone, 2011).

Silva apresenta consequências físicas, psíquicas e comportamentais de alunos expostos a situações de *bullying*, como sintomas psicossomáticos, em que se observa:

Cefaleia (dor de cabeça), cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas (enjoo), diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores, sensação de nó na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos (Silva, 2010, p.25).

O autor supracitado entende ainda que, apesar de cada indivíduo possuir seu nível de vulnerabilidade próprio, aliado a questões ambientais, as pressões psicológicas e situações de estresses podem desencadear todos esses problemas, incluindo os transtornos representativos de sofrimento nos observadores de *bullying*, como a síndrome do pânico, as fobias social e escolar, o transtorno de ansiedade generalizada, a depressão, anorexia e bulimia, o transtorno obsessivo-compulsivo, e o transtorno do estresse pós-traumático.

Finalizando, este tópico esclarece que o *bullying* tem consequências danosas a todos os sujeitos envolvidos no fenômeno, independente de serem autores, vítimas ou testemunhas, podendo inclusive reforçar situações psíquicas já existentes e que podem causar transtornos

irreversíveis. No caso dos observadores, em particular, o estresse é muito alto e se manifesta por meio do medo, ansiedade ou até mesmo admiração por atitudes violentas.

O capítulo primeiro, que agora se encerra, deu conta da trajetória do *bullying* no mundo e no Brasil, até os dias de hoje, os tipos de agressões, os motivos das agressões, os sujeitos envolvidos e, em particular, os observadores do fenômeno, seus comportamentos, emoções e efeitos da exposição à agressão. Passa-se ao capítulo seguinte onde serão tratadas as questões da problemática e do método.

CAPÍTULO II

2. PROBLEMÁTICA E MÉTODO

A problemática é uma componente nevrálgica da pesquisa científica, constituindo o método o caminho através do qual se pretende responder às questões que nela se equacionam. São então estas componentes do projeto que agora se apresentam.

2.1. A Problemática

O *bullying*, tema da pesquisa, pode entender-se como um comportamento agressivo, intencional e repetitivo que se manifesta quer por meio de agressão física direta, quer por meio de intimidações, apelidos, insultos e outras formas de ridicularização que causam dor, sofrimento e traumas (Ballone, 2011; Elizalde, 2010; Fante, 2005; Lopes et al, 2011; Melo, 2010; Silva, 2010). Ele representa um problema que se instalou no cotidiano de muitas escolas e que não se pode ignorar. No município de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, nordeste do Brasil o problema dos maus tratos entre pares não é diferente. As escolas preocupam-se e buscam soluções.

A investigação sobre o *bullying* mantém-se, pois, relevante em contexto pessoal e social, como foi abordado na introdução, e sobretudo, porque, cada vez mais a mídia mundial, nacional e, atualmente, a mídia regional, vêm dando notícia deste fenômeno, como do fenômeno de violência na escola, em geral. Assim, veja-se, a título de exemplo, no jornal Diário do Nordeste, na edição de 02.05.2006, o artigo intitulado *Violência Atinge Escolas do Ceará*, ou, no jornal O Povo, os artigos intitulados *Medo e Insegurança Rondam as Escolas*, na edição de 02.06.2007 e *A Violência Chegou à Escolas*, na edição de 29.10.2007.

A presença do problema na mídia também é reveladora do interesse dos profissionais das áreas de educação e saúde pela violência na escola e, em particular, pelo fenômeno de *bullying*. Cada vez menos na comunidade escolar, e em particular entre os profissionais da educação, o *bullying* é negado, não identificado ou entendido como um comportamento que faz parte da evolução natural da conduta social e psicológica da criança, uma mera brincadeira infantil, ainda que estes pontos de vista ainda se registrem (Lopes Neto 2007; Silva, 2010).

No Brasil, o *bullying* também vem ganhando a atenção dos pesquisadores de todo o país (Fante, 2005; Melo, 2010; Lopes Neto, 2007; Silva, 2010) mas, pode dizer-se, há, ainda, uma ausência de indicadores capazes de fornecer uma visão global do problema, de modo a que o possa comparar aos demais países. Deste modo, a investigação sobre o *bullying* também se apresenta academicamente relevante, quer ao proporcionar eventuais novos resultados,

quer resultados mais contextualizados. Aliás, de acordo com os estudiosos do fenômeno *bullying*, há necessidade de se investigar mais profundamente os participantes naquele fenômeno e, sobretudo, os observadores ou testemunhas, que são sujeitos que presenciam o *bullying*, propositada ou acidentalmente, e que assumem diversos comportamentos na situação, eventualmente muito positivos, experimentam diversas emoções e sofrem também os efeitos da exposição a tais eventos (Janson et al, 2009; Omari, 2010). Na verdade, as pesquisas sobre a dinâmica do *bullying* têm incidido principalmente sobre os perpetradores, os que promovem a agressão, e sobre as vítimas, os que recebem as muitas formas de agressão (Einarsen et al, 2011; Hershcovis & Barling, 2010; Lewis & Sheehan 2003; Omari, 2007). A figura dos observadores de *bullying* tem sido menos estudada, embora não seja menos merecedora de atenção, já que a literatura indica tratar-se de um ator com poder quer de potencializar as ações de agressão, quer de prevenir ou diminuir os seus efeitos nas vítimas (Salmivalli & Voeten, 2004).

No capítulo anterior foram referidas diversas pesquisas focadas na caracterização da atitude ou conduta dos observadores na situação, bem como da sua relação com diversas variáveis. Assim, por exemplo, verificou-se que a motivação dos observadores para ajudar ou não ajudar a vítima estaria associada ao modo como aqueles avaliam e definem a situação e com a sua percepção de autoeficácia na resolução do problema (Thornberg, 2012). Outros estudos concluíram pela identificação de uma tipologia das respostas dos observadores, associadas a sentimentos e emoções diversas, em função das situações particulares em causa (Salmivalli, 1999; Twenlow & al., 2004). Outros estudos, ainda, procederam a uma abordagem mais geral, salientando que o comportamento do ser humano é resultado das interações sociais desenvolvidas ao longo da vida, que juntamente com os sentimentos experienciados e aprendidos socialmente, e com os caracteres biológicos herdados, formam a personalidade dos indivíduos, e são responsáveis pela sua forma de agir e de se relacionar com as pessoas e com o mundo (Silva, 2010).

Em todo o caso, sublinhe-se, ainda tem-se pouca informação sobre a dinâmica psicossocial dos observadores, nomeadamente sobre as suas atitudes e emoções ou sobre os efeitos sentidos pelos observadores da sua exposição às agressões, bem como sobre a relação entre estas variáveis. Assim sendo, afigura-se pertinente a realização de uma pesquisa sobre o fenômeno do *bullying*, especialmente focada nos observadores. Todas as indagações já efetuadas acerca do fenômeno *bullying* instigam o desejo de conhecer mais sobre a questão, de saber como se comportam os observadores, como expressam suas percepções e emoções,

em especial, como tal se apresenta numa escola pública de periferia, com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE.

Deste modo, no âmbito do tema geral *bullying*, interessou dirigir o foco da investigação sobre as testemunhas das situações de *bullying*. Tal interesse deriva, por um lado, do fato de se tratar de um personagem que tem sido objeto de menos estudo, o que torna a pesquisa academicamente relevante. Com efeito, haja em vista que, até a bem pouco tempo, os estudos tinham por foco o *bullying* nas suas características gerais ou nas figuras dos agressores e vítimas, sendo raros aqueles que se debruçavam sobre os observadores do fenómeno e, em particular, sobre as suas atitudes e emoções, ou sobre a percepção dos mesmos sobre os efeitos da exposição ao *bullying*, bem como sobre a relação entre estas variáveis e variáveis de caracterização diversa. Por outro lado, os programas de intervenção atribuem um potencial papel de relevo aos observadores, tanto no reforço da prática da agressão, como na prevenção e regulação das situações (Hazler, 2009; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 1999; Twenlow et al, 2004), razão que justifica a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre o seu comportamento e respectiva dinâmica psicossocial, em particular daqueles observadores que apresentem um estatuto etário e escolar próximo dos diretamente envolvidos.

Assim sendo, a pesquisa focou-se nos observadores de *bullying*, numa escola de Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE, e norteou-se pelas seguintes questões de partida: Qual a tipologia dos comportamentos adotados pelos observadores de *bullying* quer nas situações reais descritas, quer em situações similares, mas hipotéticas? Que emoções experimentam? Que percepções têm dos efeitos da exposição ao *bullying*? Que relação se pode detectar entre estas variáveis? E entre estas variáveis e variáveis de caracterização, quer as clássicas variáveis demográficas e escolares, quer a que remete para outros papéis eventualmente vividos pelos observadores em outras situações de *bullying*? E, finalmente, que relação se pode detectar entre aquelas variáveis (comportamento, emoções, percepção de efeitos) e o contexto escolar, ou melhor, o clima de *bullying*, tal como percebido pelos participantes? Acrescente-se que, não obstante o pendor muito exploratório do estudo, tendo em conta literatura já invocada (Thornberg, 2012; Grossi & Santos, 2009; Twenlow et al., 2004; por exemplo), considera-se adequado avançar a expectativa de associação positiva entre as duas variáveis principais do estudo: emoções e comportamento.

Em articulação com estas questões, definiram-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Identificar os comportamentos dos participantes, tais como por eles reportados, no contexto das situações também por eles inventariadas.

Identificar as emoções dos participantes, tais como por eles reportadas, naquelas mesmas situações.

Identificar a sua percepção sobre o efeito da exposição ao *bullying* nas suas vidas.

Identificar as atitudes imaginadas pelos participantes, em caso de repetição da experiência de observação de *bullying*.

Caracterizar os participantes observadores de *bullying* em função das variáveis, idade, gênero e escolaridade, e, ainda, em função da sua eventual vivência de outros papéis (agressor e, ou vítima), em outras situações de *bullying* que não a relatada.

Caracterizar o clima de *bullying* na escola, tal como percebido pelos participantes, nomeadamente em função dos parâmetros frequência e severidade dos efeitos nas vítimas.

Averiguar a existência de relação entre si das variáveis, comportamento, emoções e percepção de efeitos, bem como destas com as variáveis de caracterização e de contexto.

Com vista à satisfação dos objetivos referidos, definiu-se o método a seguir, apresentando-se, de imediato, a informação relativa aos diversos elementos definidores do método adotado.

2.2. O método

Compreender como se desencadeia a dinâmica comportamental e emocional dos observadores de situações de *bullying*, remete a condição de verificar o fenómeno no interior da escola, pois só assim é possível captar a percepção e atuação dos seus atores. Para isso, recorreu-se a um caminho metodológico que configurasse a pesquisa no âmbito social com o rigor exigido pela ciência.

Trata-se de uma pesquisa empírica, próxima de um modelo intensivo (Lima, 1991) e através da qual se pretende “aumentar a soma dos saberes disponíveis, (...) que poderão, em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social” (Laville & Dione, 1999, p.86). Deste modo, além da procura de novos saberes construídos a partir da informação colhida na vida social e seus atores, está igualmente presente a expectativa da contribuição desses saberes no aprofundamento da compreensão de um fenómeno social que preocupa todos os educadores –o *bullying*– e, em

virtude disso, o alargamento das bases de apoio para o planeamento e execução de uma ação educativa eficiente e criteriosa.

Cabe ainda esclarecer que a investigação se desenvolveu num nível que se pode caracterizar como descritivo, mas também correlacional ou associativo (Marinus, 1981), e num quadro de forte pendor exploratório. Com efeito, pretendeu-se, por um lado, descrever as características sócio-demográficas e a dinâmica atitudinal e emocional dos observadores de *bullying* numa escola fundamental e, também, averiguar a associação entre algumas das variáveis consideradas no estudo, como se apresentou na secção anterior. Por outro lado, a ainda incipiente investigação existente sobre os observadores, quando comparada com a focada nas vítimas e agressores, justifica o quadro predominantemente exploratório em que decorre a pesquisa.

Nas secções que se seguem dá-se conta dos meios utilizados na coleta da informação e dos respectivos procedimentos de análise utilizados e, de seguida, efetuar-se-á a caracterização dos participantes da pesquisa e respetivo contexto social e escolar.

2.2.1. Instrumentos para coleta de dados e respectivos procedimentos de análise

Na coleta dos dados empíricos utilizou-se o questionário como instrumento central de pesquisa. O questionário é considerado por Richardson (2012) um dos mais comuns instrumentos de coleta de dados utilizados em pesquisa social. O tipo de questionário depende sempre da complexidade das informações a serem coletadas, e enfatiza, que “é responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário de acordo com o problema a ser pesquisado” (Richardson, 2012, p.190) (Anexo I).

O questionário construído no quadro da presente pesquisa constou de vinte questões no total: oito para aferir dados sociodemográficos dos participantes e doze sobre a sua percepção de *bullying* na escola, sobre papéis vividos, sobre os seus comportamentos, emoções e percepção de impacto da experiência de observação de *bullying*. Ou seja, optou-se por um questionário que englobasse o pedido sobre dados sociodemográficos dos participantes nas primeiras questões, seguido de outro conjunto de questões focado no tema específico em estudo; com umas e outras se pretendeu satisfazer os objetivos da pesquisa, tendo a sua construção sido orientada pela consideração das variáveis preditoras e das variáveis critério.

Relativamente a algumas das variáveis os participantes foram chamados a pronunciar-se sobre itens específicos.

O questionário constou de 05 questões abertas, onde o participante teve a autonomia de apresentar o seu ponto de vista sobre algumas das questões que lhe foram apresentadas, a saber: justificativa do nível de gravidade dos efeitos das agressões observadas; quatro comportamentos de *bullying* mais frequentes na escola; a descrição de uma situação de *bullying* observada na escola; qual atitude tomaria se a mesma situação de *bullying* voltasse a acontecer, se agiria da mesma forma ou não, e comentários extras a respeito do fenómeno.

Algumas questões do questionário possuem opções de itens que merecem esclarecimentos, por se tratarem de perguntas específicas das atitudes, comportamentos, emoções e efeitos, relatados por eles mesmos enquanto observavam situações de *bullying*, e que foram orientadas por estudos anteriores, a saber:

A questão de número 14 foi elaborada de acordo com os estudos de Lopes Neto (2007), Salmivalli (1999), Silva (2010) e Twenlow et al (2004), em que pergunta ao observador sobre qual a sua atitude diante da situação de *bullying*, e pede para escolher uma das respostas elencadas: a) se ficou somente olhando a cena, só observando; b) se ficou olhando a cena e pedindo que alguém intervisse na situação, ajudasse a parar a agressão; c) ficou olhando a cena e pedindo que o causador parasse de agredir; d) ficou olhando e incentivando o causador a agredir; e) se ficou olhando e tentando ajudar a vítima; f) se ficou olhando e incentivando a vítima a revidar a agressão; g) se observou um pouco a cena e depois saiu de perto; h) ou tomou outra atitude.

A questão 15 investiga sobre qual a emoção sentida pelo aluno observador, diante da situação de *bullying*, e foi elaborada de acordo com as pesquisas de Grossi & Santos (2009), Lopes (2011) e Silva (2010), em que os itens foram elencados: a) alegria e prazer, fiquei contente, feliz, me diverti com o espetáculo; b) raiva, fiquei bravo, irado descontente, irritado com a agressão; c) medo, fiquei com receio, terror do acontecido, de me envolver; d) nojo, fiquei com náusea, vontade de vomitar, senti enjoo; e) tranquilidade, fiquei calmo, sereno, porque ações agressivas não me abalam; f) indiferença, fiquei desinteressado pela agressão, não me chamou atenção; g) tive outro sentimento. Neste item existe o espaço para o aluno colocar qual a emoção sentida.

A questão 16 diz respeito ao impacto da observação do *bullying* na vida do observador, e questiona o aluno se as suas atitudes e seus sentimentos mudaram. Os estudos que embasaram a feitura do quesito foram Cervenka (2010), Janson et al (2009) e Silva

(2010). Os itens da questão são: a) não mudou nada em minha vida; b) fiquei mais agressivo, mais violento; c) fiquei mais medroso; d) fiquei com dificuldade para dormir; e) fiquei com dificuldade para me alimentar; f) fiquei mais atento às situações.

A aplicação do questionário com os alunos ocorreu no período das aulas, com espaço cedido pelos professores responsáveis pelo horário daquela aula e foi precedida de breve apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e da clarificação do conceito de *bullying* com vista a que todos, pesquisadora e participantes, comungassem de um mesmo significado sobre o fenômeno. A presença dos professores durante a aplicação foi constante, embora sem participação ativa dos mesmos no processo.

2.2.2. *Procedimentos de tratamento e análise da informação*

Após aplicação dos questionários, passou-se a tabulação dos dados, análise estatística e construção dos gráficos e das tabelas. A análise estatística foi feita no programa SPSS, versão 15.0; os gráficos e as tabelas foram construídos no programa Excel da Microsoft. O tratamento orientou-se pela verificação e contagem das frequências e percentagens de presença das respostas e pelo recurso ao teste do qui quadrado na averiguação da relação entre as variáveis com significado estatístico.

O tratamento das respostas às questões abertas foi efetuado através do método de análise de conteúdo, segundo a técnica de Bardin (1977), com vista à descrição de forma objetiva, sistemática e quantitativa do que se apresenta a respeito do fenômeno. No capítulo seguinte dar-se conta das categorias derivadas e sua distribuição.

2.2.3. *Caracterização do contexto da pesquisa*

A pesquisa focalizou uma escola de ensino infantil, fundamental e médio, cujos dados se mantêm em confidencialidade, em respeito ao anonimato exigido na pesquisa.

A cidade de Juazeiro do Norte localiza-se ao sul do estado do Ceará, a 600 km da capital Fortaleza. Possui uma população estimada de 250 mil habitantes, área municipal de 248.600 km² e possui altitude média de 350 metros. A taxa de urbanização é de 95,3%, e nela se encontra a estátua do Padre Cícero. É conhecida por abrigar o maior centro de religiosidade popular da América latina, atraindo milhares de pessoas todos os anos pelas romarias, e exerce influência cultural sobre toda a região do cariri cearense e estados vizinhos como o Piauí, Pernambuco e Paraíba, segundo Walker (2013).

A figura do Padre Cícero está presente em todos os estabelecimentos, no comércio, nas ruas, nas escolas, e transforma Juazeiro do Norte em uma das mais importantes cidades da região nordeste. Este fenômeno das romarias desencadeia na cidade um processo de popularização desordenada, porque muitas famílias migram para Juazeiro e instalam-se nas periferias, e os filhos vão para a escola pública, que termina por abrigar crianças e adolescentes advindos de culturas e formação das mais variadas, muitas vezes superlotando as salas, e tornando o ambiente potencialmente propício à violência, como bem expressa Durkheim (2002), quando diz que a densidade demográfica, o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade fomentam as desigualdades e consequentemente os desvios à norma.

Para este trabalho interessa saber que se trata de uma escola pública localizada no Interior do Estado do Ceará (Juazeiro do Norte), construída pelo governo federal em 1995, e conta com 44 professores em sala de aula e 08 em outras atividades pedagógicas, atuando na educação infantil com responsabilidade do poder público municipal, e no ensino fundamental e ensino médio com responsabilidade do governo estadual. A escola era frequentada no ano letivo de 2012 por 1360 alunos, que se distribuíam como consta na Tabela 01.

Tabela 1. Distribuição da população discente da escola em 2012

Nível de escolaridade	Distribuição dos alunos
Fundamental	795
Ensino Jovens e Adultos (EJA)	280
Médio	240
Tempo de Avançar Médio (TAM)	45
Total	1.360

Fonte: Arquivos da escola, 2012.

A estrutura física da escola compreende 18 salas de aulas, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática com 25 computadores, 01 laboratório de matemática, 01 biblioteca, 01 sala de AEE (atendimento escolar especializado), 01 cantina, 01 refeitório, 01 quadra coberta, 01 quadra de areia e 01 auditório. Construída no mais recente e periférico bairro do município de Juazeiro do Norte, a escola se encontra em uma região que foi conquistada através de 10 anos de lutas sociais dos trabalhadores sem-tetos que invadiram um terreno da paróquia de Nossa Senhora das Dores e conseguiram sua posse em 1992.

A escola foi projetada para atender a educação infantil e ensino fundamental, e possuía para a época uma proposta inovadora de educação integral, iniciando com 325 alunos; porém, três anos depois, em 1998, o governo do então governador Tasso Jereissati refez a proposta da escola, abolindo com a educação integral em detrimento da universalização do ensino fundamental. Em compensação foi acrescentada a educação de jovens e adultos e o ensino médio, no turno noturno e a educação especial, atendendo a 25 crianças com deficiências mental, auditiva e visual. Em 2009, as turmas de educação especial foram extintas e seus alunos incluídos no ensino regular, atendendo a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), que entende a escola como um espaço único, onde a possibilidade de aprendizagem deve se sobrepor a marginalização de indivíduos com aptidões e capacidades diferenciadas, deixando de ser um sistema paralelo de ensino.

Como o bairro conta com uma população de aproximadamente 28.000 habitantes (Censo IBGE 2010), três escolas e três centros de educação infantil, foi implantada pelo Ministério da Educação, na escola em 2012 uma sala de atendimento educacional especializado - AEE, objetivando atender as especificidades dos alunos da região com alguma deficiência, dando o suporte adequado e especializado, oferecendo serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, e conta com três computadores, com acessórios para alunos com baixa visão, cegos, surdos e com problemas de mobilidade, além de biblioteca em “Braille”, jogos em “Braille” e em libras.

A escola tem por missão oferecer uma educação de qualidade, integral, inclusiva, garantindo o acesso e permanência de todos, no intuito de formar cidadãos criativos, críticos, atuantes e com respeito ao próximo. Sua visão de futuro é ser uma escola de qualidade no atendimento integral, no rendimento, no respeito, na participação e no incentivo à criatividade e às práticas pedagógicas inovadoras e tem como valores.

- Participação - Envolvimento do corpo docente e discente nas atividades escolares.
- Criatividade - Incentivo e valorização da criação artística – cultural – intelectual e tecnológica, em todas as atividades educativas.
- Respeito ao Próximo - Valorização do respeito à pessoa humana.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pode-se extrair informações que caracterizam a comunidade em que a escola faz parte, tais como:

Situação econômica - Alto índice de desemprego; renda familiar baixa; alto índice de trabalho infantil; alto índice de prostituição; alto índice de marginalização; alto índice de

trabalhadores assalariados (salário mínimo); grande parte da população desqualificada para o mercado de trabalho.

Educação - Alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos; baixa qualidade do ensino; alto índice de repetência e abandono; baixos salários para os profissionais da Educação; falta de recursos financeiros para desenvolver projetos educacionais; recursos financeiros para manutenção da escola insuficientes.

Tecnologia - Avanços tecnológicos inacessíveis para a população; carência de recursos tecnológicos a serviço da escola; falta de capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com essas tecnologias; alunos interessados em utilizar os avanços tecnológicos como aparelhos de DVD e Internet.

Mídia - Facilidade de acesso à informação (TV, rádio, revistas); acesso à internet dificultado por interrupções constantes da TELEMAR (serviço de telecomunicação local); incentivo ao consumismo e valorização da violência e do desrespeito ao ser humano nos veículos de comunicação.

Valores universais - Ruptura dos valores morais e éticos na sociedade atual e valores morais e éticos pouco explorados na escola.

Estrutura familiar - Famílias pouco estruturadas; muitos filhos; pouca convivência entre pais e filhos e alto índice de mães adolescentes solteiras.

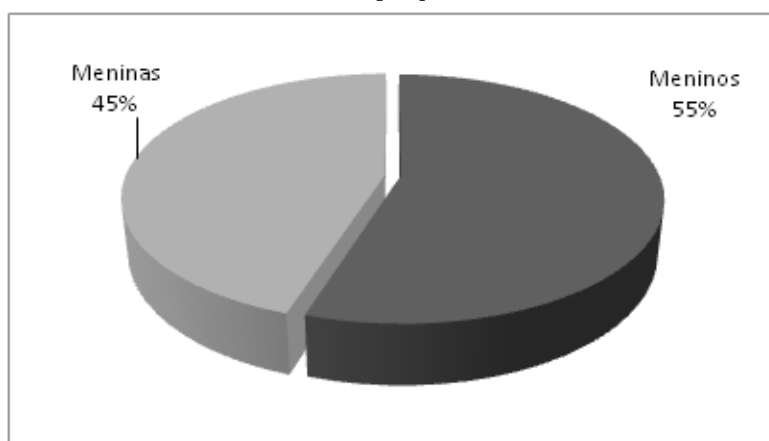
Parceria escola-família - Pais desinteressados em responsabilizar - se pela educação de seus filhos e pouca interação entre família e escola.

2.2.4. *Caracterização sociodemográfica dos participantes*

As variáveis sociodemográficas englobam as questões referentes a idade, gênero e nível de escolaridade dos participantes e, ainda, a características do seu agregado familiar (composição da família e situação de emprego). Veja, como se apresentam:

A pesquisa envolveu 240 (duzentos e quarenta) alunos, com idades que variam entre 11 a 16 anos, entre eles 132 eram meninos (55%) e 108 eram meninas (45%), de acordo com o Gráfico 01, e regularmente matriculados nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, com 60 alunos de cada série respondendo ao questionário. A escolha dos alunos foi feita de forma aleatória, e de acordo com a disponibilidade em responder as questões. Os alunos são provenientes de famílias numerosas, compostas de mais de quatro pessoas (Gráfico 02), e a maioria dessas famílias possuem baixa renda, constituindo-se de comerciantes formais e informais.

Gráfico 1 - Sexo dos alunos pesquisados

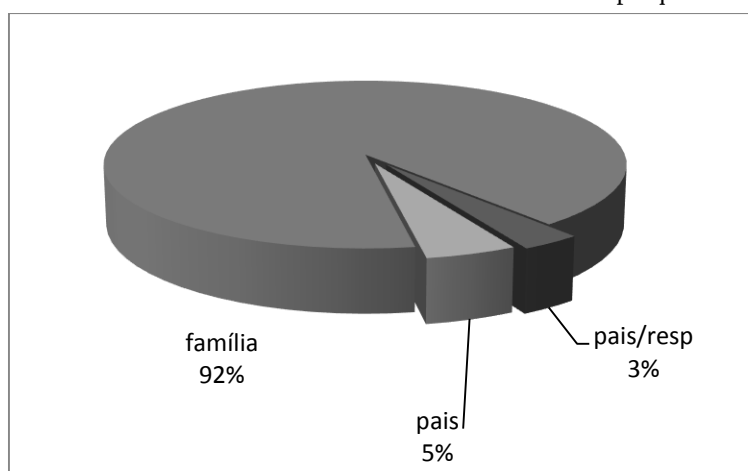


Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012.

Com relação às características do agregado familiar (composição da família e situação de emprego), verificou-se que 218 alunos afirmaram morar com família com mais de quatro integrantes, 12 alunos disseram morar somente com os pais, e 10 alunos afirmaram morar ou só com o pai, ou só com a mãe, ou somente com um responsável. Dois alunos deixaram de responder a essa questão.

Em outras palavras, 92% dos alunos residem em famílias numerosas, compostas por pais, mães e irmãos; 5% dos respondentes moram apenas com os pais, ou seja, são filhos únicos; e 3% mora apenas com o pai, ou só com a mãe ou com algum responsável, são alunos de pais separados, de uma nova forma de núcleo familiar que tem surgido com a modernidade (Gráfico 02).

Gráfico 2 - Forma de estrutura familiar dos alunos pesquisados



Fonte: Pesquisa empírica 2012.

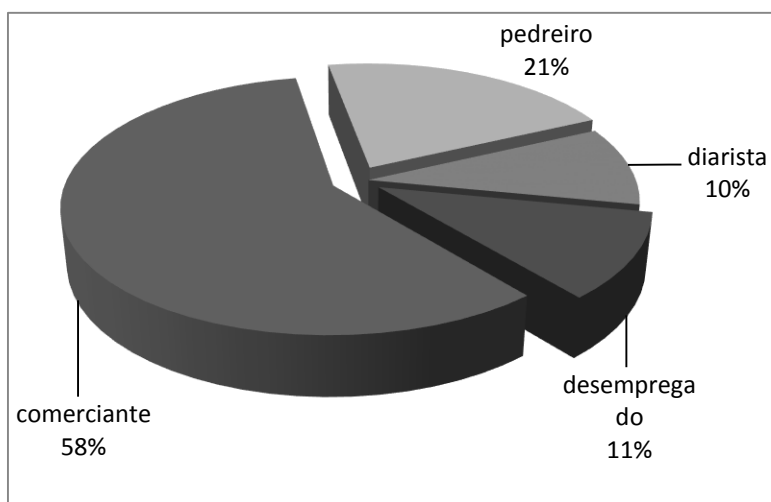
A questão familiar é muito discutida atualmente, principalmente no Brasil, haja vista que sofreu modificações profundas em sua estrutura. A tradicional família (papai e mamãe juntos) vem cedendo espaço para famílias em que os pais vivem separados, e os filhos ora estão com um, ora com o outro.

Outro aspecto interessante é a forma como de subsistência da família do aluno. Trata-se de alunos de escola pública, o que leva a inferir que são pessoas que pertencem a classe social média ou baixa, não implicando dizer que, esse fato isoladamente, leve o aluno a adotar atitudes ou condutas agressivas ou passivas diante das situações do seu cotidiano.

Porém não há como descartar essa informação no âmbito desse trabalho, para fins de avaliação sócio-demográfica do pesquisado.

Destarte, 140 alunos responderam que os pais são comerciantes formais e informais, 50 alunos são filhos de pedreiros, 24 alunos são sustentados pelas mães faxineiras, e 26 alunos relataram que na sua casa ninguém trabalha (Gráfico 03). Atendendo à pouca variabilidade desta variável, ela não foi mais utilizada em outras fases da pesquisa em que se buscava compreender a variação no comportamento das variáveis em presença.

Gráfico 3 - Renda familiar do aluno pesquisado



Fonte: pesquisa empírica (2012).

A questão familiar é crucial na vida do aluno, por se constituir na sua fonte de renda. A pesquisa indica que os alunos têm família razoavelmente estruturadas, com 58% dos pais trabalhando como comerciantes (formais ou informais), 21% têm pais trabalhando na construção civil como pedreiros, 10% têm mães diaristas e 11% estão com os pais desempregados. É importante esclarecer que, quando o aluno afirma que o pai é comerciante, não significa que seja um grande comerciante, mas pela própria constituição do bairro como

um local pobre, entende-se um proprietário de pequeno comércio, como de uma mercearia ou de outro negócio de pequeno porte. Não se pode dissociar a resposta do aluno de seu habitat, no caso os pesquisados pertencem ao município de Juazeiro do Norte, onde proprietários de mercearias, pequenas vendas, ou até vendedores ambulantes de produtos de revista (Avon, Hermes, Boticário, Natura), ou em feiras livres são chamados de comerciantes.

Diante do exposto, espera-se clarear o entendimento a respeito da caracterização sócio-demográfica dos participantes e da sua renda familiar.

E finalizando o capítulo, em que foi explanado sobre as questões da problemática e do método da pesquisa, passa-se ao capítulo seguinte, onde serão apresentados os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO III

3. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa acerca dos observadores de *bullying*, na qual participaram alunos de uma escola de ensino infantil, fundamental e médio de Juazeiro do Norte - CE. Tendo sido efetuada a caracterização sócio-demográfica e escolar dos participantes no capítulo anterior, começar-se-á no presente capítulo por descrever alguns aspetos da situação do *bullying* na escola, com base na percepção dos estudantes sobre a situação, nomeadamente, a natureza, frequência e nível de gravidade das situações, quer em geral, quer nas suas variações em função da idade, gênero e série dos participantes e ainda de outras variáveis do estudo. Num segundo momento descrever-se-ão as situações que foram invocadas pelos participantes observadores, o seu comportamento e emoções vividas nas mesmas, em geral, e na sua distribuição e relação com as variáveis de caracterização (idade, gênero e série frequentada) e com os papéis vividos no passado pelos participantes no contexto de eventos de *bullying*. Também se dará conta da relação entre o comportamento e as emoções registradas pelos observadores participantes, aliás, preocupação central da pesquisa. Finalmente, apresentar-se-ão os resultados relativos a uma conduta hipotética dos observadores participantes, caso a situação se repetisse, bem como à sua percepção sobre os efeitos da exposição ao *bullying*, tendo em consideração como variáveis preditoras todas as atrás enunciadas.

Entretanto, recorde-se que a caracterização dos participantes apresentada no capítulo anterior teve em conta a sua totalidade (240). Destes estudantes que responderam ao questionário, apenas 01 (0,4%) declarou não ter observado evento algum de *bullying*; deste modo, este participante apenas respondeu à 1ª parte do questionário, mas não àquela que convocou os participantes a uma análise do seu comportamento, emoções e papéis, e ainda a uma análise prospectiva relacionada com o fenómeno em estudo, a partir do *bullying* por si observado. Ainda sobre a caracterização dos participantes, dê-se conta da distribuição da variável *outros papéis*, que respeita a outros papéis experimentados pelos participantes observadores em outras situações de *bullying* além da relatada (Tabela 3.1).

Deste modo, 232 participantes observadores (97,1%) informaram que, além da experiência de observadores, experienciaram ainda outros papéis em eventos anteriores de *bullying*. Assim, de acordo com a sua informação, 29,2% dos respondentes (70) já foram vítima e agressor, 32,5% (78) apenas vítima, 10,0% (24) apenas agressor e 25,4% (61) nem vítima, nem agressor, verificando-se 07 de *não respostas* (2,9%) (Tabela 3.1).

Se considerar a distribuição da variável *papel* em função da *idade*, salienta-se no papel de *vítima e agressor* a baixa presença do grupo de 16/17 anos (4, 5,7%), no papel de *só vítima* a baixa presença do grupo de 15 (9, 11,7%) e no papel de *só agressor* a baixa presença dos alunos de 11/12 anos (1, 4,2%), particularmente no seu contraste com a forte presença neste papel dos alunos de 14 anos (10, 41,7%), que deste modo exibem o resultado mais distintivo no conjunto da variável. No papel de *nem vítima, nem agressor*, a distribuição dos papéis entre os grupos definidos pelas idades é mais aproximada. Na distribuição em função do *gênero* verificou-se que, com exceção do papel *só agressor*, onde a distribuição percentual é idêntica, em todos os outros papéis a percentagem de rapazes é superior à das meninas, com a presença dos primeiros localizando-se entre 51,9% (40) e os 58,6% (41), respectivamente em *só vítima* e em *vítima e agressor*, e com a presença das meninas entre os 41,4% (29) e os 48,1% (37) em *vítima e agressor* e *só vítima*, respectivamente. Portanto, em qualquer dos papéis a presença dos rapazes excede um pouco a das meninas, com exceção do papel *só vítima* onde a distribuição se igualiza. No que respeita ao cruzamento dos *papéis* com a *série* frequentada verifica-se um padrão muito irregular na distribuição dos resultados, podendo porventura destacar-se que é no papel de *só agressor* que se regista um maior afastamento nos mesmos, designadamente entre os alunos de 7ª série (10, 41,7%) e os de 8ª série (2, 8,3%).

No cruzamento entre a variável *outros papéis* e as outras variáveis de caracterização, registrou-se uma relação estatisticamente significativa com a idade ($\chi^2 = 25.516$; $df = 12$; $p = 0.013$) e a série ($\chi^2 = 30.001$; $df = 09$; $p = .000$), e não com o gênero. Face ao que atrás se expôs, é de admitir que, na relação da variável *outros papéis* com a *idade*, seja o grupo de 14 anos o que mais contribui, através do seu cruzamento com o papel de *só agressor*, para a relação estatisticamente significativa detectada; por sua vez, na relação com a *série*, porventura é o cruzamento entre o papel de *só agressor* e o grupo de 7º ano, que mais contribui para a referida relação.

Tabela 2. Outros Papéis dos Observadores

	Idade					Gênero		Série				Total
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
V/A	9	17	16	24	4	1	29	10	17	27	16	70
	12,9	24,4	22,9	34,3	5,7	58,6	41,4	14,3	24,3	38,6	22,9	100,0
S/V	15	23	17	9	13	40	37	20	28	14	15	77
	19,5	29,9	22,1	11,7	16,9	51,9	48,1	26,0	36,4	18,2	19,5	100,0
S/A	1	5	10	5	3	12	12	5	10	2	7	24
	4,2	20,8	41,7	20,8	12,5	50,0	50,0	20,8	41,7	8,3	29,2	100,0
NV/NA	12	9	16	11	13	34	27	1	9	9	22	61
	19,7	14,8	26,2	18,0	21,3	55,7	44,3	34,4	14,8	14,8	36,1	100,0
TP	37	54	59	49	33	127	105	56	64	52	60	232
	15,9	23,3	25,4	21,1	14,2	54,7	45,3	24,1	27,6	22,4	25,9	100,0

Nota: Outros papéis: V/A= tanto vítima quanto agressor; S/V= somente vítima; S/A= somente agressor, e NV/NA= nem vítima e nem agressor. Idades: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino e F=feminino. T=total e TP=total parcial.

3.1. O *bullying* na escola

Esta secção propõe-se apresentar os resultados relativos à percepção dos participantes sobre o *bullying* na escola, sua natureza, frequência e gravidade, em geral e na relação destas variáveis com as variáveis de caracterização idade, gênero e série frequentada, e ainda com os papéis vividos no passado pelos observadores participantes em outros eventos de *bullying*.

3.1.1 Natureza das situações de *bullying*

Procurou-se verificar o que os alunos consideram haver visto como *bullying* na sua escola. Nessa questão os alunos podiam marcar mais de uma opção, porém, pode-se tomar para análise apenas a primeira situação invocada. Estas respostas foram agregadas em duas categorias, que tiveram por referência a proposta de classificação dos comportamentos de *bullying* avançada por Amaral, Ferreira & Barroso (2011), a saber, (1) o *bullying* direto, que remete para o uso da violência física e (2) o *bullying* indireto, que remete, neste caso, para a agressão verbal e psicológica, traduzidas no uso de apelidos, ameaças, discussões, exclusões, preconceitos e até o racismo.

Assim, em termos gerais (Tabela 3.2), verificou-se uma distribuição não muito distante das duas formas de *bullying*. Com efeito, 111 participantes referiram incidentes que caem na categoria *bullying direto* (46,4%), e 126 na categoria *bullying indireto* (52,7%), registrando-se 02 não respostas (0,8%).

A distribuição da percepção sobre a natureza das situações de *bullying* na escola, em função da *idade*, mostra que os estudantes de 14 anos parecem ser os mais sensíveis ao uso da violência física (33, 29,7%), sendo acompanhados de perto nesse foco pelo grupo de 13 anos (26, 23,4%). A focagem no uso da violência indireta apresenta valores muito aproximados nos três grupos intermédios, a saber, nos 13 anos: 28, 22,4%; nos 14 anos: 26, 20,8%; nos 15 anos: 32, 25,6%; estes grupos, afastam-se mais dos valores apresentados nos dois grupos mais extremados, nos quais a focagem no uso de *bullying indireto* é efetuada por 16 participantes (14,4%) no grupo de 11/12 anos e também por 16 (12,8%) no grupo de 16/17. Na distribuição pelo *gênero* encontram-se poucas diferenças de abordagem na referência a incidentes de *bullying direto*, presentes nas respostas de 57 rapazes (51,4%) e 54 meninas (48,6%); já a focagem em incidentes de *bullying indireto* apresenta uma distância um pouco superior entre os dois grupos, sendo invocados por 72 rapazes (57,1%) e por 54 meninas (42,9%). Na distribuição por *série* verificou-se que os alunos de 7ª série foram os que mais invocaram incidentes de *bullying direto* (44, 39,6%), surgindo em segundo lugar o grupo de 9ª série (24, 21,6%). No *bullying indireto* foi também o grupo de 7ª série que mais se destacou dos outros, aqui em virtude de uma menor referência a este tipo de situações (20, 15,9%), comparativamente aos valores verificados nos outros grupos. Finalmente, no cruzamento com a variável *outros papéis*, verificou-se que quem mais invocou situações de *bullying direto* foi o grupo que, além de observadores, apenas tiveram experiência como vítimas (só vítimas: 40, 37,0%), e o que menos invocou estas situações foi o grupo só agressores (10, 9,3%); relativamente ao registro de situações de *bullying indireto*, destacaram-se, pelo maior número de referência, o grupo vítimas e agressores (38, 30,9%) e no menor número de referências o grupo só agressores (14, 11,4%) (Tabela 3.2).

Entretanto, a relação entre a percepção da natureza do *bullying* na escola e as variáveis que acaba de invocar, apenas apresenta significado estatístico, no cruzamento entre aquela variável e a *série* frequentada pelos participantes ($\chi^2 = 17,317$; $df = 03$; $p = .001$), resultad para o qual porventura contribui muito especialmente o comportamento do grupo de 7ª série, quer nas referências ao *bullying direto* (os que mais o invocam), quer nas que faz ao *bullying indireto* (os que menos o invocam).

Tabela 3. Percepção sobre as Situações de *Bullying* na Escola e sua Distribuição pelas Variáveis de Caracterização

	Idade					Gênero		Série				Papéis				T
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
BD	16	26	33	20	16	57	54	21	44	22	24	32	40	10	26	111
	14,4	23,4	29,7	18,0	14,4	51,4	48,6	18,9	39,6	19,8	21,6	29,6	37,0	9,3	24,1	46,8
BI	23	28	26	32	16	72	54	38	20	31	37	38	36	14	35	126
	18,4	22,4	20,8	25,6	12,8	57,1	42,9	30,2	15,9	24,6	29,4	30,9	29,3	11,4	28,5	53,2
TP	39	54	59	52	32	129	108	59	64	53	61	70	76	24	61	237
	16,5	22,9	25,0	22,0	13,6	54,4	45,6	24,9	27,0	22,4	25,7	30,3	32,9	10,4	26,4	100,0

Nota: Natureza das situações de *bullying*: BD= *Bullying* Direto, BI=*Bullying* Indireto. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.1.2 Frequência das situações de *bullying* na escola

Perguntou-se aos participantes a frequência com que observaram situações de *bullying* na escola, por referência a uma escala que incluía quatro posições avaliativas: 1. Geralmente, todos os dias da semana; 2. Geralmente, na maioria dos dias da semana; 3. Geralmente, em poucos dias da semana; 4. Geralmente, é raro acontecer. Saliente-se que se tratou da percepção do aluno, o qual não fez nenhum registro acerca de suas observações para confirmar sua resposta.

Dadas essas explicações, e como pode observar-se na Tabela 3.3, salienta que mais de metade dos participantes indica observar situações de *bullying* todos os dias (140; 58.6%), seguindo-se a referência à posição a maioria dos dias (71; 29.7%); poucos dias (19; 7.9%) e, sobretudo, raramente (09; 3.8%) são posições avaliativas da frequência menos assinaladas.

Se atender à distribuição da percepção de frequência em função das variáveis de caracterização constata-se (Tabela 3.3), relativamente à idade, que a categoria todos os dias apresenta resultados próximos nas classes etárias intermédias dos 13, 14 e 15 anos, que por sua vez se afastam das avaliações dos dois grupos mais estremados, mas, mais próximos entre si nos resultados (11/12 anos: 20, 14,3%; 16/17: 19, 13,6%). A percepção que o *bullying* na escola ocorre na maioria dos dias está particularmente presente no grupo dos 14 anos (23,

32,9%); os restantes grupos apresentam resultados mais próximos entre si e que oscilam entre os 14,3% nos participantes com 16/17 anos (10) e os 18,6% nos de 11/12 (13) e 15 anos (13). A percepção que o bullying geralmente ocorre em poucos dias ou que é raro, recorde-se, tem baixa expressão. Relativamente à distribuição da percepção de frequência por gênero, há ligeiramente mais meninos que meninas que avaliaram a frequência do bullying na escola nas categorias todos os dias e a maioria dos dias; com efeito, foram 56,4% (79) e 37, 52,1% (37) dos meninos que, respectivamente, fizeram aquelas avaliações, enquanto as meninas foram 43,6% (61) e 47,9% (34), respectivamente. É nas categorias avaliativas globalmente menos expressivas nos dois grupos (poucos dias e raramente) que um e outro mais se afastam. No que toca à distribuição da percepção de frequência em função da série frequentada, verificou-se que a percepção que o bullying ocorre todos os dias na escola está muito representada nas quatro séries, com a distribuição oscilando entre os 20% (28) nos alunos de 9ª série e os 32,1% (45) nos de 7ª; quando avaliam a frequência em termos de a maioria dos dias, a relativa proximidade na avaliação registada na categoria anterior é aqui cortada pela posição dos alunos de 8ª série, que se distanciam bastante dos restantes, apresentando um resultado bastante menor (7, 9,9%). Na distribuição da percepção de frequência em função dos outros papéis vividos pelos observadores, verificou-se que, nas duas avaliações mais expressivas, todos os dias e a maioria dos dias, o grupo que mais se afasta dos restantes é o grupo só agressor (12, 8,6% e 8, 11,6%, respectivamente), enquanto os outros apresentam avaliações mais aproximadas.

Entretanto, verificou-se que a frequência atribuída pelos participantes às ocorrências de bullying na sua escola está significativamente associada à série frequentada ($\chi^2= 23.398$; $df= 09$; $p=.005$). A este propósito, pode porventura admitir-se que é o grupo de 8ª série, em particular quando avalia a frequência do bullying na categoria a maioria dos dias –uma das duas categorias globalmente mais salientes –, que mais contribui com a sua diferença para aquele significado. Verificou-se, ainda, uma relação muito próxima do significado estatístico entre a frequência e a variável outros papéis ($\chi^2= 16,626$; $df= 09$; $p=.055$), podendo porventura admitir-se que foi o grupo só agressor que mais contribuiu com os seus resultados (o mais baixo em ambas as categorias avaliativas mais expressivas) para aquela relação.

Tabela 4. A Percepção de Frequência do Bullying na Escola

	Idade					Gênero		Série				Papéis				T
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
TDS	20	37	32	32	19	79	61	30	45	37	28	46	52	12	30	140
	14,3	26,4	22,9	22,9	13,6	56,4	43,6	21,4	32,1	26,4	20,0	32,9	37,1	8,6	21,4	58,6
MDS	13	11	23	13	10	37	34	22	19	7	23	14	23	8	24	71
	18,6	15,7	32,9	18,6	14,3	52,1	47,9	31,0	26,8	9,9	32,4	20,3	33,3	11,6	34,8	29,7
PDS	3	4	4	4	4	8	11	5	0	6	8	7	1	4	6	19
	15,8	21,1	21,1	21,1	21,1	42,1	57,9	26,3	0	31,6	42,1	38,9	5,6	22,2	33,3	7,9
RA	4	2	0	3	0	7	2	3	0	3	3	3	1	0	1	9
	44,4	22,2	0	33,3	0	77,8	22,2	33,3	0	33,3	33,3	60,0	20,0	0	20,0	3,8
TP	40	54	59	52	33	131	108	60	64	53	62	70	77	24	61	239
	16,8	22,7	24,8	21,8	13,9	54,8	45,2	25,1	26,8	22,2	25,9	30,2	33,2	10,3	26,3	100,0

Nota: Frequência de bullying na escola: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA= raramente acontece. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.1.3 Gravidade das situações de bullying na escola

Solicitou-se aos participantes, por referência à sua escola, uma avaliação do grau de gravidade dos efeitos do *bullying* nas vítimas, tendo como referência uma escala de quatro posições: *Muito grave*, *grave*, *pouco grave* e *nada grave*. No conjunto dos participantes, 23% (55) consideraram as situações *muito graves*, 31% (74) avaliaram as situações como *graves*, 32,2% (77) como *pouco graves* e 13,8% (33) como *nada graves* (Tabela 3.4). Se aglomerar a informação, pode-se dizer que 54,0% dos participantes (129) localizam a sua avaliação do lado mais grave da escala, enquanto 46,0% (110) o fazem no lado menos grave, o que, visto deste modo, mostra uma opinião sobre o tema que divide quase ao meio os participantes. Deve, no entanto, destacar-se que a categoria *nada grave* foi a que acolheu menos opções (13,8%), seguindo-se a categoria oposta, *muito grave* (23,0%), embora com cerca do dobro das respostas. Portanto, também se pode dizer que é nas avaliações intermédias (*grave* e

pouco grave) que se concentram mais de metade das respostas dos participantes (31,0% e 32,2%, respectivamente), acolhendo 63,2% das posições.

Relativamente à distribuição da *percepção de gravidade* (Tabela 3.4), no que toca ao cruzamento com a *idade*, saliente-se que são os mais velhos e os mais novos quem menos avalia as situações como *muito graves* (16/17 anos: 02, 3,6%; 11/12 anos: 08, 14,5%); no polo oposto, na avaliação das situações como *nada graves*, distinguem-se, pela menor expressão, os alunos de 13 anos (03, 9,1%) e pela presença mais expressiva dos de 15 (10, 30,3%). Em todo o caso, se atender às categorias avaliativas mais representadas, as intermédias, verifica-se que aí quase todos os grupos etários caem na classe dos 20%, com exceção dos mais velhos que, na categoria *grave*, representam 13,5% das respostas (10) e dos mais novos que, na categoria *pouco grave* representam 11,8% (09). No que respeita à distribuição da avaliação de gravidade em função do *gênero*, verificou-se que as meninas são as mais representadas nas avaliações *muito graves* (34, 61,8%) e *nada graves* (17, 51,5%), enquanto os rapazes são os mais representados nas avaliações intermédias, *grave* (46, 62,2%) e *pouco grave* (48, 62,3%). Quanto à distribuição da percepção de gravidade das situações de *bullying* na escola em função do *grau de instrução*, os alunos de 7ª série apresentaram um índice de grande sensibilidade às situações, pois nessa série ocorreu o maior percentual para o nível *muito grave* da avaliação (28, 50,9%), seguindo-se os alunos de 6ª série (13, 23,6%); aquele grupo também apresentou um resultado muito elevado no segundo nível avaliativo (23, 31,1%), *grave*, apenas antecedido de perto pelos alunos de 6ª série (24, 32,4%). Por isso, os alunos das séries mais avançadas fazem uma avaliação menos gravosa da situação. Na distribuição da *percepção de gravidade* em função da variável *outros papéis*, destaca-se o fato de os observadores só *agressores*, serem os menos representados nas categorias *muito grave* (05, 9,1%), *grave* (06, 8,2%) e *pouco grave* (05, 6,8%), resultados que contrastam com o fato de serem percentualmente os mais representados na avaliação das situações como *nada graves* (08, 26,7%). Os outros grupos apresentam resultados relativamente aproximados nas diversas categorias avaliativas, com exceção do grupo *não vítima e não agressor* na avaliação da situação como muito grave (08, 14,5%). Finalmente, na distribuição da *percepção de gravidade* em função da variável *outros papéis*, destaca-se o fato de os observadores só *agressores*, serem os menos representados nas categorias *muito grave* (5, 9,1%), *grave* (6, 8,2%) e *pouco grave* (5, 6,8%), resultados que contrastam com o fato de serem percentualmente os mais representados na avaliação das situações como *nada graves* (8, 26,7%). Os outros grupos apresentam resultados relativamente aproximados nas diversas

categorias avaliativas, com exceção do grupo *não vítima e não agressor* na avaliação da situação como muito grave (08, 14,5%). Portanto, a ausência de experiência enquanto vítima de *bullying*, acumulada à experiência como agressor, parece fazer tender para uma desvalorização da gravidade da situação, quando se compara estes participantes com aqueles que viveram outros papéis nas situações, ainda que, na negação de qualquer nível de gravidade, não se afastem tanto da posição dos grupos que de algum modo experimentaram a condição de vítimas.

Na averiguação sobre a associação entre a percepção de gravidade do *bullying* na escola por parte dos participantes e as variáveis de caracterização consideradas, verificou-se existir associação significativa entre aquela atribuição e as variáveis gênero ($\chi^2= 10.049$; $df= 03$; $p =.018$), nível de escolaridade ($\chi^2= 50,566$; $df= 09$; $p=.000$), e papel ($\chi^2= 19,519$; $df= 09$; $p =.021$). O resultado relativo à relação entre a *percepção de gravidade* e o *gênero* não é porventura alheio ao fato de as meninas estarem mais representadas nas posições avaliativas mais estremadas, *muito grave* e *nada grave*, em especial na primeira, enquanto os rapazes estão mais representados que elas nas posições avaliativas intermédias, *grave* e *pouco grave*. A *gravidade atribuída* às situações de *bullying* na escola também se apresentou significativamente associada à *série* frequentada pelos participantes. Este resultado parece não ser alheio às diferenças nas respostas entre os grupos das primeiras séries, 6^a e 7^a, e das seguintes, 8^a e 9^a. Como se salientou atrás, enquanto os estudantes de 6^o e 7^a séries estão mais representados na avaliação das situações como *muito graves* e *graves*, os de 8^a e 9^a séries estão mais representados que eles nas avaliações das situações como *pouco graves*. Finalmente, para a relação estatisticamente significativa encontrada entre a *atribuição de gravidade* e a variável *outros papéis*, poderá contribuir especialmente o posicionamento do grupo sem experiência como vítima de *bullying* e que se traduz numa baixa presença percentual nas avaliações que, em algum grau, afirmam a gravidade das situações, e numa elevada presença percentual, na afirmação de não gravidade.

Tabela 5. A Percepção de Gravidade do *Bullying* na Escola

	Idade					Gênero		Série				Papéis				T
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
MG	8	19	14	12	2	21	34	13	28	6	8	17	25	5	8	55
	14,5	34,5	25,5	21,8	3,6	38,2	61,8	23,6	50,9	10,9	14,5	30,9	45,5	9,1	14,5	23,0
G	18	16	15	15	10	46	28	24	23	11	16	26	21	6	20	74
	24,3	21,6	20,3	20,3	13,5	62,2	37,8	32,4	31,1	14,9	21,6	35,6	28,8	8,2	27,4	31,0
PG	9	16	21	15	15	48	29	15	12	29	21	21	25	5	23	77
	11,8	21,1	27,6	19,7	19,7	62,3	37,7	19,5	15,6	37,7	27,3	28,4	33,8	6,8	31,1	32,2
NG	5	3	9	10	6	16	17	8	1	7	17	6	6	8	10	33
	15,2	9,1	27,3	30,3	18,2	48,5	51,5	24,2	3,0	21,2	51,5	20,0	20,0	26,7	33,3	13,8
TP	40	54	59	52	33	131	108	60	64	53	62	70	77	24	61	239
	16,8	22,7	24,8	21,8	13,9	54,8	45,2	25,1	26,8	22,2	25,9	30,2	33,2	10,3	26,3	100,0

Nota: Gravidade de *bullying* na escola. MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.2 Comportamento e emoções dos observadores

Nesta secção pretende-se descrever os resultados relativos a indagações nucleares da pesquisa, a saber a identificação dos comportamentos e das emoções dos participantes observadores ocorridas nas situações de *bullying* por si descritas, bem como as relações entre cada uma destas variáveis e as variáveis de caracterização dos participantes e da sua percepção sobre a situação do *bullying* na escola, bem como a relação daquelas mesmas variáveis entre si. Começar-se-à por caracterizar as situações invocadas e passar-se-à de seguida aos restantes resultados.

3.2.1 Natureza das situações invocadas

Procurou-se verificar se no ano de 2013 o aluno havia presenciado alguma forma de *bullying* na escola, verificando-se que 95,4% (228) dos alunos já presenciaram alguma forma

do fenômeno neste ano, enquanto apenas 4,6% (11) não o viram. Pediu-se então para que o aluno que observou o fenômeno descrevesse a situação de *bullying* que ele assistiu na escola, optando pela mais recente, caso tenha observado mais do que uma situação.

Em termos gerais verificou-se que 123 alunos descreveram situações de *bullying direto* (51,5%) e 95 situações de *bullying indireto* (39,7%), como se pode consultar na Tabela 3.5.

Se observar a distribuição destas narrativas pelas variáveis de caracterização (Tabela 3.5), e começando pela *idade*, verifica-se que o *bullying direto* é mais invocado pelos grupos de 13 (32, 26%) e 14 anos (36, 39,3%) do que pelos restantes e que as situações de *bullying indireto* são invocadas, sobretudo pelos estudantes de 15 anos (26, 27,7%), seguidos de perto pelos de 13 anos (21, 22,3%). A distribuição por gênero não se apresenta muito diferenciadora, num e noutro tipo de situações, com os rapazes prevalecendo numa e noutra. Assim, o *bullying direto* foi invocado por 52% dos rapazes (64) e 48,0% das meninas (59), enquanto no *bullying indireto*, eles têm uma representação de 55,8% (53) e elas de 44,2% (42). Finalmente, na distribuição do *tipo de situação* em função da *série* frequentada, merece destaque o fato de as situações de *bullying direto* serem especialmente invocadas pelos estudantes das séries iniciais, os de 6^a (28, 22,8%) e 7^a séries (57, 46,3%); o *bullying indireto*, por sua vez, é pouco referido pelos estudantes de 7^a série (7, 7,4%), apresentando uma presença forte e aproximada nas narrativas dos outros grupos.

Entretanto, apresentou significado estatístico a relação da *natureza da situação* invocada com a *idade* ($\chi^2 = 15,685$; $df = 08$; $p = .047$) e a *série* ($\chi^2 = 59,218$; $df = 06$; $p = .000$). No primeiro caso, parece ser a distribuição do *bullying direto* e, em particular, a maior expressão do fenômeno nos grupos de 13 e 14 anos que mais contribuem para a aquele resultado. No segundo caso, parece ser também a distribuição do *bullying direto* e, em particular, a maior expressão do fenômeno nas 6^a e 7^a séries que mais contribuem para o significado estatístico da relação.

Tabela 6. Uma Situação de *Bullying* em Análise

T	Idade					Gênero		Série				Papéis			
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
BD	19	32	36	17	19	64	59	28	57	15	23	35	46	12	30
								123							
	15,4	26,0	29,3	13,8	15,4	52,0	48,0	22,8	46,3	12,2	18,7	28,4	37,6	9,7	24,3
								54,7							
BI	18	21	19	26	10	53	42	28	7	29	31	32	0	18	45
								95							
	19,1	22,3	20,2	27,7	10,6	55,8	44,2	29,5	7,4	30,5	32,6	33,6	0	18,9	47,5
								42,2							
OUT	0	0	2	4	1	4	3	0	0	6	1	2	1	1	7
	0	0	28,6	57,1	14,3	57,1	42,9	0	0	85,7	14,3	28,8	14,2	14,2	42,8
								3,1							
TP	37	53	57	47	30	121	104	56	64	50	55	69	47	31	78
								225							
	16,5	23,7	25,4	21,0	13,4	53,8	46,2	24,9	28,4	22,2	24,4	30,7	20,8	13,8	34,7
								100,0							

Nota: Situação específica de *bullying*. BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outros tipos. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=feminino.T=total e TP=total parcial.

3.2.2 As emoções dos observadores

Para a averiguação da emoção experienciada pelos participantes na situação de *bullying* por si descrita, recorde-se, os participantes foram confrontados com as seguintes emoções: *prazer*, *raiva*, *medo*, *nojo*, *tranquilidade*, *indiferença* e *tristeza*. Cinco alunos não responderam (2,1%). Indicaram uma segunda emoção 23 participantes (9,6%) e, ainda uma terceira, 02 participantes (8%). Aqui, contudo, considerar-se-à apenas a primeira referência.

A nível geral, a *raiva* foi a emoção mais referida, suscitada por mais de metade dos participantes (128; 53,6%); seguiu-se com menos de metade das referências o *medo* (52; 21,8%) e, em terceiro e distante lugar, a *indiferença* (26; 10,9%), como se pode verificar na Tabela 3.6.

No que toca à distribuição daquelas emoções em função das variáveis de caracterização (Tabela 3.6) verificou-se, no cruzamento com a *idade*, que a *raiva* tem uma expressão mais baixa e próxima nos dois grupos opostos da variável (11/12 anos: 18, 14,2%;

16/17 anos: 20, 15,7%) e mais elevada e igualmente próxima nos grupos intermédios (13 anos: 30, 23,6%; 14 anos: 33, 26%; 15 anos: 26, 20,5%). O *medo* tem uma expressão mais forte e próxima nos dois grupos mais novos (11/12 anos: 14, 26,9%; 13 anos: 12, 23,1%), apresentando nos 14 anos a sua menor expressão (7, 13,5%). A *indiferença*, por sua vez, apresenta nos 14 anos a sua expressão mais forte (09, 34,6%). No cruzamento com o *gênero* parece ser na *indiferença* que se verificam as diferenças mais expressivas, com 76,9% dos rapazes a indicarem este sentimento (20), contra 23,1% das meninas (06). Nas duas outras emoções mais fortes, *raiva* e *medo*, a expressão percentual é muito próxima ou igual entre uns e outras. No que respeita ao cruzamento das emoções mais representadas com a *série* frequentada, verificou-se que a *raiva* está presente sempre entre os 23% e os 27% em todos os grupos; já o *medo*, é mais forte nas duas séries iniciais (6^a: 15, 28,8%; 7^a: 18, 34,6%), que cobrem assim 50% das referências; distribuição muito semelhante se encontra na *indiferença*. Ainda tendo como referência as três emoções mais expressivas, *raiva*, *medo*, *indiferença*, verificou-se que no seu cruzamento com a variável *outros papéis*, sobressai a baixa expressão da *raiva* e da *indiferença* no grupo dos *só agressores* (13, 10,2% e 3, 12%, respectivamente) e a expressão especialmente marcada do *medo* no grupo dos *só vítimas* (28, 53,8%). Finalmente, foi-se explorar a distribuição daquelas emoções em função da *natureza da situação* invocada, tendo verificado que, enquanto a *indiferença* apresenta valores próximos quer no *bullying direto* (11, 47,8%), quer no *indireto* (10, 43,5%), a *raiva* e, sobretudo, o *medo* apresentam valores bastante distantes nas duas categorias. Com efeito, a *raiva* está presente em 53,6% (67) das situações de *bullying direto* e em 44,8% (56) das de *bullying indireto* e o *medo* em 72,0% (36) das primeiras e 24,0% das segundas (56).

Apresentou significado estatístico a relação das *emoções* com a variável *outros papéis* ($\chi^2= 42,045$; $df=18$; $p= 0,001$) e a *situação invocada* ($\chi^2= 24,054$; $df=12$; $p= 0,020$). No primeiro caso, e se atender às três emoções mais referidas, porventura o *medo* jogue uma influência decisiva naquela relação em virtude da sua forte representação no grupo *só vítimas*; no segundo caso, mais uma vez o *medo* seja, porventura, a emoção que mais contribui para aquele resultado estatístico, em virtude da força da sua presença nas situações de *bullying direto*.

Tabela 7. As Emoções dos Observadores

	Idade					Gênero		Série				Papéis				Situação			T
	1	2	3	4	5	M	F	6ª	7ª	8ª	9ª	V/A	S/V	S/A	NV/NA	BD	BI	OUT	
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
PR	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	2
	0	0	50,0	50,0	0	50,0	50,0	0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0	100,0	0	0,9
RA	18	30	33	26	20	65	63	30	34	29	35	38	37	13	39	67	56	2	128
	14,2	23,6	26,0	20,5	15,7	50,8	49,2	23,4	26,6	22,7	27,3	29,9	29,1	10,2	30,7	53,6	44,8	1,6	54,7
ME	14	12	7	10	9	26	26	15	18	10	9	11	28	3	10	36	12	2	52
	26,9	23,1	13,5	19,2	17,3	50,0	50,0	28,8	34,6	19,2	17,3	21,2	53,8	5,8	19,2	72,0	24,0	4,0	22,2
NO	0	0	5	2	0	2	5	3	1	2	1	2	1	2	2	5	2	0	7
	0	0	71,4	28,6	0	28,6	71,4	42,9	14,3	28,6	14,3	28,6	14,3	28,6	28,6	71,4	28,6	0	3,0
TRA	0	3	3	4	0	8	2	0	1	6	3	6	1	0	3	1	7	1	10
	0	30,0	30,0	40,0	0	80,0	20,0	0	10,0	60,0	30,0	60,0	10,0	0	30,0	11,1	77,8	11,1	4,3
IND	4	6	9	4	3	20	6	7	9	5	5	9	6	3	7	11	10	2	26
	15,4	23,1	34,6	15,4	11,5	76,9	23,1	26,9	34,6	19,2	19,2	36,0	24,0	12,0	28,0	47,8	43,5	8,7	11,1
TRI	1	3	1	3	1	6	3	2	1	1	5	4	4	1	0	3	6	0	9
	11,1	33,3	11,1	33,3	11,1	66,7	33,3	22,2	11,1	11,1	55,6	44,4	44,4	11,1	0	33,3	66,7	0	3,8
TP	37	54	59	50	33	128	106	57	64	53	60	70	77	24	61	123	95	7	234
	15,9	23,2	25,3	21,5	14,2	54,7	45,3	24,4	27,4	22,6	25,6	30,2	33,2	10,3	26,3	54,7	42,2	3,1	100,0

Nota: Emoções dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Situação: BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outra situação. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.2.3 O comportamento dos observadores

Os dados relativos ao comportamento dos participantes observadores foram recodificados com base na classificação do comportamento dos observadores proposta por Salmivalli (1999): (1) só observa (fica somente olhando, observando, observa um pouco a

cena e depois sai de perto); (2) ajuda a vítima (fica olhando e pedindo que alguém intervenha na situação, que ajude, fica olhando e pedindo que o causador pare de agredir, fica olhando e tentando ajudar a vítima, fica olhando e incentivando a vítima a revidar a agressão); (3) ajuda o agressor (fica olhando e incentivando o causador a agredir); (4) outro. Não responderam a esta questão 06 participantes (2,5%), tendo 10 respondido na categoria *outro* (4,3%). As categorias *só observa* e *ajuda a vítima* concentraram quase todas as respostas (114, 48,9% e 105, 45,1%, respectivamente), enquanto a *ajuda ao agressor* obteve uma baixíssima representação (04, 1,7%) (Tabela 3.7).

Na distribuição da variável (Tabela 3.7), e começando com a *idade*, há a salientar no comportamento *só observa* a sua baixa expressão no grupo dos mais velhos, dos 16/18 anos (11, 9,6%), quando comparados aos restantes. O comportamento de *ajuda à vítima* apresenta um maior impacto nos 13 (27, 26%) e 14 anos (28, 26,9%), apresentando no grupo mais jovem, dos 11/12 anos, a sua mais baixa expressão (13, 12,5%). Finalmente, o comportamento de *ajuda o agressor* está ausente no grupo 13 anos, apresentando no grupo de 15, a sua mais elevada expressão (2, 50%). A distribuição do comportamento em função do *gênero* apresentou resultados muito semelhantes nos dois grupos em qualquer das três categorias. Na distribuição do comportamento dos observadores em função dos *papéis*, salienta-se, pela diferença, a baixa presença dos comportamentos *só observa* e *protege a vítima* entre os *só agressores* (12, 10,6% e 8, 7,7%, respectivamente); por oposição, salienta-se no mesmo grupo a forte expressão da *ajuda ao agressor* (2, 50%), ainda que, como se referiu, esta seja em si uma categoria de baixa incidência.

Também se averiguou a relação do *comportamento* dos observadores participantes com a sua percepção de *frequência* e *gravidade* do *bullying* na escola, bem como com as emoções e o *tipo de situação* por si invocada (Tabela 3.7). No cruzamento com a percepção de *frequência do bullying* na escola verificou-se que o reconhecimento diário do mesmo – todos os dias – é a categoria temporal mais expressiva em todas as categorias comportamentais, representando 63,2% (72) das respostas quando o participante *só observa*, 58,1% (61) quando *ajuda a vítima* e 75% (3) quando *ajuda o agressor*. No cruzamento com a percepção de gravidade do *bullying* na escola, e atendendo às duas categorias comportamentais mais expressivas, verificou-se alguma ambivalência na avaliação entre aqueles que só observam, pois que 74,4% destes considera a situação grave ou muito grave, contra uma apreciação de 62,6% no conjunto das avaliações como pouco ou nada graves. Já nos que apoiam a vítima, a diferença entre estes dois campos da avaliação é mais expressiva,

acentuando-se uma maior percepção de gravidade, com 63,2% dos participantes sitiando a sua avaliação no conjunto das avaliações mais gravosas e 36,8% nas categorias pouco ou nada graves.

Finalmente, na distribuição do comportamento dos observadores em função dos *sentimentos* verificou-se que a *raiva* é a emoção mais expressiva quer na categoria *só observa* (59, 51,8%), quer na *ajuda a vítima* (60, 57,1%), enquanto o *prazer* é, em ambas, a menos presente (0, 0%, em ambas). Esta última emoção só se regista em *ajuda o agressor* (02, 50%), que, como já se referiu, é em si uma categoria pouco representada. No cruzamento com a *situação invocada* pelos participantes, verificou-se que, quer os que *só observam*, quer os que *ajudam a vítima*, invocam mais situações de *bullying direto* (57, 51,8% e 60, 59,4%), que *indireto* (47, 42,7% e 40, 39,6%, respectivamente).

Diga-se que quase não se encontraram a propósito do comportamento muitas variações com significado estatístico. Apenas a relação do *comportamento* com os *sentimentos* ($\chi^2= 150,015$; $df= 18$; $p =.000$), resultado que confirma a esperada associação entre essas variáveis. Porventura, é a força da *raiva*, quando comparada com a presença das outras emoções, e quer nos que *só observam*, quer nos que *ajudam a vítima*, que mais contribui para o significado estatístico daquela relação.

Tabela 8. O Comportamento dos Observadores

Idade						Gênero		Série				Papéis				Situação		
1	2	3	4	5		M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA	BD	BI	OUT
N%	N%	N%	N%	N%		N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%
SO	21	26	28	28	11	63	51	32	32	26	24	31	34	12	36	57	47	6
18,4	22,8	24,6	24,6	9,6		55,3	44,7	28,1	28,1	22,8	21,1	27,4	30,1	10,6	31,9	51,8	42,7	5,5
AV	13	27	28	18	18	54	51	23	32	24	26	33	39	8	24	60	40	1
12,5	26,0	26,9	17,3	17,3		51,4	48,6	21,9	30,5	22,9	24,8	31,7	37,5	7,7	23,1	59,4	39,6	1,0
AA	1	0	1	2	0	2	2	1	0	0	3	1	1	2	0	0	4	0
25,0	0	25,0	50,0	0		50,0	50,0	25,0	0	0	75,0	25,0	25,0	50,0	0	0	100,0	0
OUT	2	1	2	2	3	8	2	1	0	3	6	5	3	1	1	5	4	0
20,0	10,0	20,0	20,0	30,0		80,0	20,0	10,0	0	30,0	60,0	50,0	30,0	10,0	10,0	55,6	44,4	0
TP	37	54	59	50	32	127	106	57	64	53	59	70	77	23	61	122	95	7
15,9	23,3	25,4	21,6	13,8		54,5	45,5	24,5	27,5	22,7	25,3	30,3	33,3	10,0	26,4	54,5	42,4	3,1

Nota: Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero:

M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Situação: BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outra situação. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

Tabela 8. (continuação)

O Comportamento dos Observadores

	Emoções							Frequência				Gravidade				T
	PR	RA	ME	NO	TRA	IND	TRI	TDS	MDS	PDS	RA	MG	G	PG	NG	
	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	
SO	0	59	20	4	7	20	4	72	32	8	2	23	31	44	16	114
	0	51,8	17,5	3,5	6,1	17,5	3,5	63,2	28,1	7,0	1,8	20,2	27,2	38,6	14,0	48,9
AV	0	60	31	3	3	6	2	61	33	10	1	28	38	28	11	105
	0	57,1	29,5	2,9	2,9	5,7	1,9	58,1	31,4	9,5	1,0	26,7	36,2	26,7	10,5	45,1
AA	2	2	0	0	0	0	0	3	1	0	0	2	1	0	1	4
	50,0	50,0	0	0	0	0	0	75,0	25,0	0	0	50,0	25,0	0	25,0	1,7
OUT	0	6	1	0	0	0	3	3	5	0	2	2	3	3	2	10
	0	60,0	10,0	0	0	0	30,0	30,0	50,0	0	20,0	20,0	30,0	30,0	20,0	4,3
TP	2	127	52	7	10	26	9	139	71	18	5	55	73	75	30	233
	0,9	54,5	22,3	3,0	4,3	11,2	3,9	59,7	30,5	7,7	2,1	23,6	31,3	32,2	12,9	100,0

Nota: Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Situação: BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outra situação. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.3 Depois da observação: percepção de efeitos e mudança

Nesta secção apresentam-se os resultados relativos à percepção dos estudantes sobre situações relacionadas com a experiência de observação de *bullying*, mas contextualizadas num tempo futuro. Assim, num primeiro momento, apresentam-se os resultados relativos à percepção dos participantes sobre os efeitos em si da exposição ao *bullying* e, de seguida,

equaciona-se uma eventual mudança de comportamento dos participantes observadores caso se repetisse a mesma situação.

3.3.1 *Percepção sobre o efeito da exposição ao bullying*

Menos de um terço dos participantes considerou que não existia em si efeito algum resultante da observação do *bullying* (57, 23,8%) e 05 não responderam (2,1%). Os restantes 177 (75,6%), admitiram a existência de efeito, referindo-se 23 (9,6%) a *efeitos negativos* e 154 (64,4%) a um *efeito* que podemos considerar como *positivo*. Com efeito, a informação foi aglomerada com vista à criação destas três categorias relacionadas com a percepção do efeito do *bullying* no observador: (1) não mudou nada; (2) reconhecimento de efeitos negativos (fiquei mais violento, agressivo, fiquei mais medroso, fiquei com dificuldade para dormir, fiquei com dificuldade para me alimentar); (3) reconhecimento de efeito positivo (fiquei mais atento às situações, mais vigilante) (Tabela 3.8).

Na distribuição do *reconhecimento de efeito* pelas variáveis do estudo (Tabela 3.8), e começando pela *idade*, verificou-se que os grupos de 14 e 15 anos são os que mais consideram, e com iguais valores (15, 26,8%), *não efeito* em si da exposição ao *bullying*; no reconhecimento de *efeitos negativos* sobressai o grupo de 14 anos como o mais representado (7, 30,4%); na categoria mais forte, o reconhecimento de *efeito positivo*, a distribuição é aproximada nos três grupos intermédios de idade, e mais baixa nos mais velhos (19, 12,3%) e nos mais novos (24, 15,6%). Na distribuição por *gênero*, os rapazes mostram-se mais dispostos a reconhecer *não efeito* (35, 61,4%) do que as meninas (22, 38,6%); no reconhecimento de *efeitos negativos* também se verifica uma diferença expressiva nos resultados, aproximadamente da mesma ordem, com mais rapazes (14, 60,9%) que meninas (09, 39,1%) a fazerem aquela avaliação; já no reconhecimento de *efeito positivo* os dois grupos apresentam resultados muito próximos, com 79, 51,3% nos rapazes e 75, 48,7% nas meninas. No que toca ao cruzamento com a variável *série*, no caso do reconhecimento de *não efeito*, os resultados têm uma distribuição aproximada pelos grupos, com exceção da 7ª série, em que é baixo o reconhecimento de *não efeito* (8, 14%); no reconhecimento de *efeito negativo* o padrão é semelhante, sendo também este grupo que mais se destaca, por ser o que menos atribui efeitos negativos à exposição (04, 17,4%); a distribuição do reconhecimento de *efeito positivo* é bastante expressiva em todos os grupos, embora se possa salientar uma expressão mais forte da categoria na 7ª série (52, 33,8%) e mais fraca na 8ª série (30, 19,5%). No cruzamento da *percepção de efeitos* com a variável *outros papéis* não se verificaram

grandes variações nos grupos *vítima e agressor* e *só vítima* e, no caso do cruzamento com *não efeito*, também no grupo *nem vítima, nem agressor*, ou seja, nos grupos definidos pelos cruzamentos mais representados a distribuição é aproximada; as diferenças mais expressivas encontram-se nos grupos menos representados. É assim com o grupo *só agressão* representado por 07 participantes (12,7%) no reconhecimento de *não efeito* e com o mesmo grupo, representado por 03 participantes (13%) no reconhecimento de *efeitos negativos* e 14 (9,1%) em *efeitos positivos*.

Veja, agora, como se distribui a *percepção de efeito* em função da experiência narrada pelos participantes, nas três dimensões consideradas: situação narrada, emoções e comportamento. Assim, no cruzamento com a *situação* narrada verificou-se que os narradores de situações de *bullying indireto* são os que têm uma mais elevada percepção de *não efeito* (35, 60%), enquanto os narradores de situações de *bullying direto* se destacam mais que os outros, quer na afirmação de *efeitos negativos* (13, 59,1%), quer de efeitos positivos (94, 62,7%). No cruzamento com as *emoções*, verificou-se que em todas as categorias, a *raiva* é a emoção mais expressiva, quer no reconhecimento de *não efeito* (26, 45,6%), quer de *efeito negativo* (05, 21,7%), quer de *efeito positivo* (87, 56,5%); o *medo* é a segunda emoção mais representada também nas três categorias, por isso no reconhecimento de *não efeito* (09, 15,8%), de *efeitos negativos* (05, 21,7%) e de *efeitos positivos* (87, 56,5%). Na distribuição da *percepção de efeito* em função do *comportamento* dos participantes na situação narrada, e atendendo aos cruzamentos em que se localizam mais participantes, há a destacar que a distribuição de *só observa* (73, 47,7%) e *ajuda a vítima* (75, 49,0%) são praticamente iguais na avaliação positiva dos efeitos. Estes grupos afastam-se mais no reconhecimento de *não efeito*, em que o grupo dos que *só observam* (33, 57,9%) está mais representado dos que *ajudam a vítima* (19, 33,3%); aliás, este último tipo de distribuição também se verifica nos *efeitos negativos*, mas aqui é o grupo *ajuda a vítima* (11, 47,8%) que está mais representado que *só observa* (8, 34,8%).

Finalmente, também se averiguou a distribuição e natureza da relação entre o *reconhecimento de efeito* e a percepção de *frequência* e *gravidade* do *bullying* na escola. Assim, verificou-se que o *reconhecimento de não efeito* baixa à medida que baixa a percepção de frequência: 57,9% (33) em *todos os dias*, 33,3% (19) em *muitos dias* e 8,8% (05) em *poucos dias*; igual padrão se encontrou no reconhecimento de *efeitos negativos* e *positivos*: quanto maior a frequência de *bullying* na escola, mais expressivo quer o reconhecimento de *não efeito*, quer de qualquer dos efeitos.

Finalmente, a distribuição do *reconhecimento de efeito* em função da *percepção de gravidade* mostrou que nas *situações muito graves* poucos participantes consideraram que a observação das referidas situações não tem efeito nenhum nas suas vidas (05, 8,8%), observando-se depois uma distribuição irregular da percepção de *não efeito*. O reconhecimento de *efeitos positivos* é relativamente próximo nos três primeiros níveis de avaliação de gravidade, baixando expressivamente nas situações consideradas *nada graves* para 11,0% (17) – as situações *nada graves* são as associadas por menos participantes a efeitos positivos. Os *efeitos negativos*, por sua vez, também apresentam proximidade de distribuição nos primeiros níveis de gravidade, sendo as situações *nada graves* as associadas por menos participantes a *efeitos negativos* (01, 4,3%).

Refira-se que se verificou a existência de significado estatístico na relação da *percepção de efeito* com o tipo de *situação* invocada pelos participantes ($\chi^2= 17, 957$; $df=04$; $p = 0,001$), relação na qual se registrou com regularidade um padrão que diferencia bem aquelas percepções em função da natureza das situações, ou seja, em função de se tratar de *bullying direto* ou *bullying indireto*; dito de outro modo, o reconhecimento de *não efeito* está mais representado nas situações de *bullying indireto*, enquanto a percepção de *efeitos positivos* e também *negativos* parecem estar mais associadas às situações de *bullying direto*. Também se verificou a existência de significado estatístico na relação da *percepção de efeito* com o *comportamento* ($\chi^2= 27, 010$; $df=06$; $p = 0,000$). Face à distribuição verificada, porventura é a percepção de *não efeito* e de *efeitos negativos* que mais contribuíram para este tido de resultado. A *percepção de efeito* também apresentou um resultado com significado estatístico na associação com a *percepção de gravidade* ($\chi^2=17, 458$; $df=06$; $p = 0,008$), parecendo ser as avaliações *muito graves* no caso dos *não efeitos* e as *nada graves* nos *efeitos positivos* e *efeitos negativos* que mais contribuíram para aquele resultado.

Tabela 9. Percepção de Efeitos da Exposição ao Bullying

Tabela 1 - Perfil dos participantes																			
Idade					Gênero		Série				Papéis				Comportamento				
1	2	3	4	5	M	F	6ª	7ª	8ª	9ª	V/A	S/V	S/A	NV/NA	SO	AV	AA	OUT	
N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	
NE	8	7	15	15	11	35	22	15	8	15	19	15	19	7	14	33	19	4	1
	14,3	12,5	26,8	26,8	19,6	61,4	38,6	26,3	14,0	26,3	33,3	27,3	34,5	12,7	25,5	57,9	33,3	7,0	1,8
EN	5	4	7	4	3	14	9	6	4	8	5	8	10	3	2	8	11	0	4
	21,7	17,4	30,4	17,4	13,0	60,9	39,1	26,1	17,4	34,8	21,7	34,8	43,5	13,0	8,7	34,8	47,8	0	17,4

	Idade					Gênero		Série				Papéis				Comportamento			
EP	24	43	37	31	19	79	75	36	52	30	36	47	48	14	45	73	75	0	5
	15,6	27,9	24,0	20,1	12,3	51,3	48,7	23,4	33,8	19,5	23,4	30,5	31,2	9,1	29,2	47,7	49,0	0	3,3
TP	37	54	59	50	33	128	106	57	64	53	60	70	77	24	61	114	105	4	10
	15,9	23,2	25,3	21,5	14,2	54,7	45,3	24,4	27,4	22,6	25,6	30,2	33,2	10,3	26,3	48,9	45,1	1,7	4,3

Nota: Efeitos da exposição ao *bullying*: NE=não efeito, EN=efeitos negativos, EP=efeitos positivos. Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Situação: BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outra situação. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

Tabela 9. (continuação)

Percepção de Efeitos da Exposição ao Bullying

	Emoções							Frequência				Gravidade				Situação			T
	PR	RA	ME	NO	TRA	IND	TRI	TDS	MDS	PDS	RA	MG	G	PG	NG	BD	BI	OUT	
	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	
NE	2	26	9	2	5	11	2	33	19	5	0	5	14	26	12	16	35	2	57
	3,5	45,6	15,8	3,5	8,8	19,3	3,5	57,9	33,3	8,8	0	8,8	24,6	45,6	21,1	30,2	66,0	3,8	24,4
EN	0	15	5	0	1	1	1	13	10	0	0	7	9	6	1	13	9	0	23
	0	65,2	21,7	0	4,3	4,3	4,3	56,5	43,5	0	0	30,4	39,1	26,1	4,3	59,1	40,9	0	9,8
EP	0	87	38	5	4	14	6	94	42	13	5	43	51	43	17	94	51	5	154
	0	56,5	24,7	3,2	2,6	9,1	3,9	61,0	27,3	8,4	3,2	27,9	33,1	27,9	11,0	62,7	34,0	3,3	65,8
TP	2	128	52	7	10	26	9	140	71	18	5	55	74	75	30	123	95	7	234
	0,9	54,7	22,2	3,0	4,3	11,1	3,8	59,8	30,3	7,7	2,1	23,5	31,6	32,1	12,8	54,7	42,2	3,1	100,0

Nota: Efeitos da exposição ao *bullying*: NE=não efeito, EN=efeitos negativos, EP=efeitos positivos. Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Situação: BD=*bullying* direto, BI=*bullying* indireto, OUT=outra situação. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

3.3.2 A mudança de comportamento nos observadores

Perguntou-se ao aluno observador se a sua atitude seria a mesma ou se mudaria, caso se repetisse observação da mesma situação de *bullying* por ele observada e descrita anteriormente. No conjunto das respostas, 184 participantes declararam que mudariam o seu comportamento (77%) e 50 responderam que não mudariam (20,9%), tendo havido 05 não respostas (2,1%) (Tabela 3.9). Veja de seguida a distribuição da posição dos participantes sobre a eventual mudança do seu comportamento em função das variáveis de caracterização e outras (Tabela 3.9).

Assim, se atender à distribuição da disposição para a mudança em função de outra variável relativa ao futuro, a *percepção de efeitos na exposição ao bullying*, verifica-se que a *disposição para a mudança* é mais expressiva no grupo que reconheceu efeitos positivos (123, 66,8%), seguindo-se o grupo dos que não reconheceram efeitos (43, 23,4%). A *disposição para não mudar* apresenta exatamente o mesmo padrão, com 62% (31) no grupo que reconheceu efeitos positivos na exposição ao *bullying* e 28,0% (14) nos que consideraram que nada mudou em si com aquela exposição.

Se atender à distribuição da posição dos participantes em função da *idade*, verifica-se que, no volume das respostas favoráveis à mudança, os respondentes dos 13, 14 e 15 anos apresentaram resultados próximos (47, 25,7%, 49, 26,8% e 37, 20,2%, respectivamente), e que os de 11/12 e 16/17, por sua vez, também se aproximaram entre si (27, 14,8% e 32, 12,6%, respectivamente). Nos que se mostraram avessos à mudança, a maioria dos resultados situou-se entre os 20% e 26%, apenas se tendo afastado destes valores o grupo de 13 anos (07, 14%). Na distribuição por *gênero*, verificou-se que os rapazes (97, 52,7%) são um pouco mais favoráveis à mudança de comportamento que as meninas (87, 47,3%); porém, os rapazes também apresentaram uma posição mais forte que as meninas relativamente à não mudança de comportamento (31, 62,0% e 19, 38,0%, respectivamente), sendo que, nesta categoria, a distância entre um e outro grupo aumentou. Quanto à mudança em função da *série* verificou-se que os alunos de 7ª série são os que mais apostam na *mudança de comportamento* (62, 33,7%), ainda que se deva sublinhar que os restantes grupos se situam todos, não muito longe, na casa dos 20%. Coerentemente, o grupo de 7ª série volta a salientar-se pela sua baixa aposta na *não mudança de comportamento* (02, 4,0%), mas aqui bastante mais distante dos outros grupos, uma vez que todos os outros se localizam na casa dos 30%. Relativamente ao cruzamento entre o comportamento hipotético e a variável *outros papéis* há a destacar que o grupo *só agressor* é o que, pela mais baixa expressão, mais se afasta dos restantes em ambas

as posições: na posição favorável à mudança responderam 19 participantes *só agressores* (10,4%) e a posição não favorável à mudança foi assumida por 05 participantes (10,0%). Em ambas as posições sobre a eventual mudança de comportamento os grupos *vítima e agressor* e *só agressor* apresentem posições aproximadas, com 55, 30,2% e 59, 32,4%, respectivamente, na posição pela mudança e com 15, 30% e 18, 36%, respectivamente, na posição oposta; entre aquele e estes se localizou o grupo *nem vítima, nem agressor* com 49, 26,9%, na posição favorável à mudança e 12, 24%, na posição não favorável.

Procurou-se também averiguar a distribuição da posição dos participantes sobre a eventual mudança do seu comportamento em função (a) da sua percepção de frequência e gravidade sobre o *bullying* na escola e (b) do comportamento e emoções experimentadas a propósito da situação invocada.

Deste modo, e começando pelo cruzamento com a *frequência* do *bullying*, observou-se um maior número de respostas nas categorias *todos os dias* e *muitos dias*, quer na posição favorável à mudança de comportamento (113, 61,4% e 55, 29,9%, respectivamente), quer na posição oposta (27, 54% e 16, 32%, respectivamente). Dito de outro modo, quando menor a frequência do *bullying*, também menor a percentagem daqueles que tomam posição, quer a favor (raro: 03, 1,6%), quer a desfavor (raro: 02, 4,0%) da eventual mudança de comportamento. No que toca à distribuição da variável *mudança de comportamento* em função da *gravidade* atribuída ao *bullying* na escola, também se verificou que quanto menor a gravidade, menor a percentagem daqueles que tomam posição, quer a favor (nada grave: 24, 13%), quer a desfavor (nada grave: 06, 12%) daquela mudança.

No cruzamento da variável em causa com o *comportamento* adotado pelos observadores participantes na situação narrada, é nas categorias *só observa* e *ajuda à vítima* que se concentra a informação mais relevante, como seria de esperar, atendendo à baixíssima expressão de respostas na categoria *ajuda ao agressor*. Assim, verificou-se que, na posição favorável à *mudança de comportamento*, os grupos *só observa* e *ajuda à vítima* apresentam resultados muito próximos (86, 47,0%; 89, 48,6%); porém, na posição desfavorável à mudança de comportamento, o grupo *só observa* destaca-se, apresentando uma representação bastante mais elevada (28, 56%) que o grupo que *ajuda a vítima* (16, 32%). Finalmente, no cruzamento com as *emoções*, verificou-se que a disposição para a mudança é mais expressiva no grupo que indicou a *raiva* como uma emoção presente (98, 53,3%) e também, mas com alguma distância, nos que indicaram o *medo* (44, 23,9%). É também nestas duas categorias, nas quais, aliás, se concentram quase todas as respostas, que mais se afirma a disposição para

a *não mudança*, sendo que aqui o grupo que refere a experiência emocional da *raiva* se afasta ainda mais (30, 60,0 %) daquele que indica o *medo* (08, 16, 0%). Dito de outro modo, a *raiva* parece ser a emoção mais determinante, quer na disposição para mudar, quer na disposição para não mudar de comportamento.

Relações com significado estatístico entre a *disposição para a mudança*, enquanto variável critério ou variável resultado, e as restantes variáveis do estudo, verificaram-se no cruzamento com a *série* frequentada ($\chi^2 = 17,694$, $df=03$; $p = 0,001$) e com o *comportamento* ($\chi^2 = 10,298$; $df=03$; $p = 0,016$); relação próxima do significado estatístico também se verificou no cruzamento com as emoções ($\chi^2 = 12,296$; $df=06$; $p = 0,056$). No cruzamento com a *série*, é de admitir que seja o grupo de 7º ano, particularmente com a sua baixa disposição para não mudar, aquele que mais contribui para o significado estatístico da relação entre a variável *disposição para a mudança de comportamento*, caso a situação e a observação se repetissem, e a *série* frequentada pelos participantes. No cruzamento com a variável *comportamento*, é também na disposição para a não mudança que parece localizar-se a mais importante contribuição para o significado estatístico da relação entre a *disposição para a mudança* e o *comportamento adotado* no passado; assim, é de destacar a distância verificada na disposição para não mudar, entre os participantes que no passado só observaram e os que ajudaram a vítima, parecendo ser os primeiros os mais avessos à mudança. Finalmente, pela sua proximidade ao significado estatístico, refira-se o caso da relação entre a *disposição para a mudança* e as *emoções* experimentadas no passado na situação invocada pelos participantes: neste cruzamento parece ser a *raiva* e, sobretudo, na posição avessa à mudança, a emoção que mais contribui para o significado da relação. Apoiar-se-á a apresentação dos resultados, quer em tabelas, que se encontram no corpo do relatório, quer em gráficos, conforme anexo III.

Tabela 10. A Mudança de Atitude em Novas Ocorrências

	Idade					Gênero		Série				Papéis				Comportamento			
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	V/A	S/V	S/A	NV/NA	SO	AV	AA	OUT
	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%
M	27	47	49	37	23	97	87	42	62	37	43	55	59	19	49	86	89	1	7
	14,8	25,7	26,8	20,2	12,6	52,7	47,3	22,8	33,7	20,1	23,4	30,2	32,4	10,4	26,9	47,0	48,6	0,5	3,8
NM	10	7	10	13	10	31	19	15	2	16	17	15	18	5	12	28	16	3	3
	20,0	14,0	20,0	26,0	20,0	62,0	38,0	30,0	4,0	32,0	34,0	30,0	36,0	10,0	24,0	56,0	32,0	6,0	6,0
TP	37	54	59	50	33	128	106	57	64	53	60	70	77	24	61	114	105	4	10
	15,9	23,2	25,3	21,5	14,2	54,7	45,3	24,4	27,4	22,6	25,6	30,2	33,2	10,3	26,3	48,9	45,1	1,7	4,3

Nota: Mudança de atitude: M=mudaria, NM=não mudaria. Efeitos da exposição ao *bullying*: NE=não efeito, EN=efeitos negativos, EP=efeitos positivos. Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

Tabela 10. (continuação) A Mudança de Atitude em Novas Ocorrências

Emoções								Frequência				Gravidade				Impacto			T		
PR	RA	ME	NO	TRA	IND	TRI		TDS	MDS	PDS	RA		MG	G	PG	NG		NE	EN	EP	
N%	N%	N%	N%	N%	N%	N%		N%	N%	N%	N%		N%	N%	N%	N%		N%	N%	N%	
M	1	98	44	5	6	25	5	113	55	13	3		47	58	55	24		43	18	123	184
	0,5	53,3	23,9	2,7	3,3	13,6	2,7	61,4	29,9	7,1	1,6		25,5	31,5	29,9	13,0		23,4	9,8	66,8	78,6
NM	1	30	8	2	4	1	4	27	16	5	2		8	16	20	6		14	5	31	50
	2,0	60,0	16,0	4,0	8,0	2,0	8,0	54,0	32,0	10,0	4,0		16,0	32,0	40,0	12,0		28,0	10,0	62,0	21,4
TP	2	128	52	7	10	26	9	140	71	18	5		55	74	75	30		57	23	154	234
	0,9	54,7	22,2	3,0	4,3	11,1	3,8	59,8	30,3	7,7	2,1		23,5	31,6	32,1	12,8		24,4	9,8	65,8	100,0

Nota: Mudança de atitude: M=mudaria, NM=não mudaria. Efeitos da exposição ao *bullying*: NE=não efeito, EN=efeitos negativos, EP=efeitos positivos. Comportamento dos observadores: SO=só observa, AV=ajuda a vítima, AA=ajuda o agressor, OUT=outro comportamento. Emoção dos observadores: PR=prazer, RA=raiva, ME=medo, NO=nojo, TRA=tranquilidade, IND=indiferença, TRI=tristeza. Idade: 1= 11/12 anos, 2= 13 anos, 3= 14 anos, 4=15 anos, e 5= 16/18 anos. Gênero: M=masculino, F=Feminino. Outros Papéis: V/A= vítima e agressor; S/V= somente vítima; S/A= só agressor, e NV/NA= nem vítima, nem agressor. Frequência das situações de *bullying*: TDS=todos os dias da semana, MDS=maioria dos dias da semana, PDS=poucos dias da semana, RA=raramente. Gravidade das situações de *bullying*: MG=muito grave, G=grave, PG=pouco grave, NG=nada grave. As abreviaturas T=total e TP=total parcial.

Diante da apresentação dos resultados da pesquisa acima relacionados, passa-se ao capítulo quarto, onde se procederá à análise e discussão dos resultados.

CAPÍTULO IV

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo será feita a discussão dos resultados da pesquisa empírica efetuada. É importante lembrar que se tomou como tema da pesquisa os observadores de *bullying*, em especial os seus comportamentos e emoções, numa escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-CE.

A propósito do tema, perseguiu-se, como objetivos principais e gerais da pesquisa, a identificação e caracterização do comportamento e emoções dos observadores nas situações de *bullying* por eles invocadas, bem como a sua percepção sobre os efeitos da exposição ao *bullying*; sobre o seu comportamento também interessou perceber se os observadores se imaginariam repetindo, ou não, o mesmo comportamento adotado no passado, caso se repetisse a situação e a experiência de observação por eles invocada.

Complementarmente também interessou aceder à percepção dos participantes sobre a situação do *bullying* na escola que frequentam, nomeadamente a natureza das situações, sua frequência e gravidade. A propósito de um e outro campo de objetivos, principais e complementares, pretendeu-se, por um lado, descrever as características gerais das representações dos estudantes sobre as variáveis em questão, por outro lado, perceber se as mesmas manteriam, com um conjunto de variáveis preditoras, uma relação com significado estatístico, que permitisse compreender melhor o alcance das variações eventualmente encontradas.

Nestas variáveis preditoras atendeu-se especialmente ao perfil sociodemográfico e escolar dos alunos observadores de situações de *bullying* (idade, gênero, série frequentada) e à variável *outros papéis*, relativa a outros papéis desempenhados pelos observadores em situações de *bullying* que não aquela narrada.

Recorde-se, também, que se procurou dar ênfase à análise descritiva dos resultados, mas também correlacional ou associativa (Marinus, 1981) e, assim, contribuir para a resolução de problemas advindos do meio social, ou seja, acrescentar conhecimento socialmente útil, ao conjunto de saberes disponível, como compete à investigação educacional (Laville & Dione, 1999). O questionário e o subsequente recurso à análise de conteúdo (Bardin, 1977), às técnicas de estatística descritiva e ao teste de qui quadrado foram os instrumentos centrais na recolha e tratamento da informação.

A partir de então, sintetiza-se e discute-se os resultados obtidos, tendo em mente as respostas que se alcançou para as questões que foram colocadas, e também os achados de outras pesquisas a que se fez referência.

O estudo empírico contou com a participação de 240 alunos, que se disponibilizaram a responder as questões do questionário de forma voluntária, e em que somente um relatou não ser observador de *bullying*. Eram alunos regularmente matriculados nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, meninos (55%) e meninas (45%), com idades que variavam de 11 a 16 anos, que moram e estudam em bairro marginal e cujo agregado familiar é composto por famílias numerosas (92%); uns são filhos de famílias compostas por pais, mães e irmãos, outros de famílias de pais separados, de uma nova forma de núcleo familiar que tem surgido com a modernidade. O trabalho dos familiares corresponde às funções de pessoas que vivem com pouca renda, sendo composto por pequenos comerciantes (58%), pedreiros (21%), faxineiras (10%), e 11% de desempregados.

De acordo com a variável *outros papéis* vividos pelos observadores em situações de *bullying* anteriores às invocadas nesta pesquisa, pode-se verificar que a grande maioria dos alunos (73,7%) já experimentou envolvimento nos papéis de apenas vítima (33,2%), de apenas agressor (10,3%), e de vítima e agressor (30,2%); deste modo, se é verdade que a experiência de *bullying* apenas como agressor é a menos expressiva, há que acentuar que a experiência como agressor foi reportada por cerca de metade dos participantes (40,5%), sendo que apenas cerca de um terço (25,5%) não se reconheceu nem como vítima, nem como agressor.

Estes resultados revelam situações parecidas com os estudos de Carvalhosa et al. (2009) e Raimundo & Seixas (2009), em escolas de Portugal, onde constatam que mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos já se envolveram em situações de *bullying*. Aqueles e estes resultados legitimam a preocupação de introdução precoce nas escolas de programas holísticos de desenvolvimento de competências sociais destinados desde logo a crianças, como igualmente decorre das pesquisas de Tsang, Hui & Law (2011).

Note-se que a experiência de envolvimento em outros papéis além do de observador se apresenta significativamente associada à idade e à série frequentada, parecendo ser a experiência de *só agressor*, em ambos os casos, aquela que, embora menos expressiva, introduz maior variação: no primeiro caso parece ser o grupo de 14 anos que mais se afasta dos restantes, no segundo parece ser o grupo de 7º anos que mais contribui para a referida variação. Por isso, parecem ser os alunos de 14 anos e os que frequentam o 7º ano os mais marcados por uma experiência de *bullying* proeminentemente proativa, o que contrasta com a experiência quer dos mais novos, quer dos mais velhos, e quer dos menos, como dos mais avançados na escolaridade.

Entretanto, não se verificou relação significativa entre outros papéis e gênero, assunto que tem sido objeto de conclusões ainda pouco consensuais em estudos sobre o *bullying*. Assim, segundo trabalhos de Martins (2007) e Rigby (2005) os meninos possuem maior envolvimento com agressões entre pares, porém, Gomes (2009) e Seixas (2009) apontam resultados em que tanto meninos como meninas estão se envolvendo em episódios de agressão igualmente, manifestando-se como agressores de forma equiparada.

Dando prosseguimento a discussão, observa-se a representação dos participantes sobre a situação de *bullying* na escola: Qual retrato os resultados apresentam da situação em função da natureza, frequência e gravidade dos incidentes?

Relativamente à situação do *bullying* na escola, inicia-se por analisar a natureza das situações, consoante a representação dos participantes. De acordo com a designação de Amaral et al. (2011) que classifica as situações em *bullying* direto e indireto, é possível compreender uma quantidade mais ou menos equiparada, tanto de *bullying* direto, que são agressões físicas, como chutes, murros, tapas e puxões de cabelo, como de *bullying* indireto, ou agressões não físicas, como os xingamentos, apelidos, ameaças, humilhação, exclusão, preconceito e racismo.

A percepção dos estudantes sobre a natureza do *bullying* na escola apresentou-se significativamente associada ao seu nível de escolaridade, parecendo ser o grupo de 7º ano aquele que mais contribui para tal resultado, ao afastar-se expressivamente dos restantes: este é o grupo que mais refere a existência na escola de situações de *bullying* direto e o que menos alude à presença de *bullying* indireto.

Esta relação entre a percepção da natureza do *bullying* na escola e a série frequentada pelos participantes apresentou significado estatístico ($\chi^2= 17,317$; $df= 03$; $p=.001$), em que é possível de se verificar que o comportamento do grupo da 7ª série contribuiu para este resultado, já que são os que mais invocam o *bullying* direto (39,6%), e os que menos invocam o *bullying* indireto (15,9%).

Em referência à percepção de frequência das situações de *bullying* na escola, observou-se um resultado social e educativamente preocupante, já que mais da metade dos alunos (58,6%), disse ver situações de agressão todos os dias da semana. Tal resultado não é porventura alheio à localização da escola, pois já outros estudos verificaram relação significativa entre a frequência de episódios de *bullying* e a localização das instituições de ensino em lugares socialmente pouco favorecidos (Smith & Sharp, 1994). Esta é, porém, uma conclusão controversa, pois alguns outros estudos verificaram a presença de outros fatores de

bullying que não apenas a origem social dos agressores e a localização da escola nos seus bairros. Assim, um estudo efetuado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (2009), em escolas do estado de São Paulo para detectar porque acontece o *bullying*, verificou que em torno de 10% dos alunos dizem que a motivação para agredir resulta de as vítimas fazerem parte de algum grupo social discriminado, como ser de cor negra, ser de família pobre, ou ser homossexual. Também o Conselho Nacional de Justiça – CNJ, em nota sobre a violência nas escolas (2010), expressa que as manifestações de *bullying* no Brasil têm motivações distintas, sendo um dos principais alvos os descendentes de nordestinos, por causa dos hábitos, dos sotaques e expressões típicas da região. E, ainda, num outro estudo mais recente, verificou-se que a generalidade das escolas brasileiras convive com o *bullying* escolar, o que aponta para uma situação mais complexa: os registros indicam que o fenómeno está presente indiscriminadamente em escolas públicas e privadas, variando os índices de acordo com especificidades de cada local, motivações de cada situação, e de acordo com a postura que cada instituição de ensino adota para o enfrentamento e o combate (Pimenta, 2011).

No quadro das variáveis de caracterização consideradas, verificou-se a existência de diferenças na percepção de frequência do *bullying* associadas à série frequentada; contudo, não parece ser na avaliação do *bullying* como um fenómeno de todos os dias que as diferenças com significado estatístico se verificam, mas sim na segunda categoria avaliativa mais expressiva. Neste caso, parece ser o grupo de 8ª série, na categoria *a maioria dos dias*, que ao sinalizar pouco esta categoria, mais contribui para aquela associação. Vale a pena sublinhar também o resultado muito próximo do significado estatístico da relação entre a percepção de frequência do *bullying* e a variável *outros papéis*. Para tal resultado parece contribuir muito especialmente a atitude pouco valorizadora do *bullying* por parte do grupo de *só agressores* – poucos o veem todos os dias ou na maioria dos dias, o que parece ser revelador de uma posição de desvalorização ou negação do fenómeno.

Apresentaram significados estatísticos as relações entre a frequência atribuída pelos participantes às ocorrências de *bullying* na escola, e a série frequentada ($\chi^2 = 23.398$; $df = 09$; $p = .005$), inicialmente, em que é possível de se admitir que o grupo da 8ª série é o responsável pelo resultado estatístico, quando avalia a frequência do *bullying* na maioria dos dias (9,9%), junto de outras categorias mais salientes 7ª(26,8) e 9ª(32,4). E entre a frequência atribuída pelos participantes às ocorrências de *bullying* na escola e a variável *outros papéis* atribuídos

ao observador de *bullying* ($\chi^2 = 16,626$; $df = 09$; $p = .055$) em que se pode atribuir o resultado ao grupo dos *só agressor*, que foi o mais baixo nas categorias avaliativas mais expressivas.

Com relação ao nível de gravidade do *bullying* na escola ou, precisando melhor, à percepção da gravidade dos seus efeitos na vítima, pode-se notar que os alunos responderam quase equiparando os quesitos, pois que, 54,0% situam o *bullying* na escola no conjunto das categorias de sentido mais grave, enquanto 46,0% o fazem nas categorias avaliativas menos grave. Essas respostas levantam diferentes suposições, de acordo com os estudos de vários autores; Bock (2008), Melo (2010) e Silva (2010), por exemplo, expressam a possibilidade de alunos entenderem situações de *bullying* como sendo algo corriqueiro, normal, ou então não possuírem a real noção dos efeitos das agressões, ou ainda a condição de minimizar o problema em suas mentes.

Em todo o caso, registraram-se nos grupos diferenças com significado estatístico. Na verdade, a percepção de gravidade do *bullying* na escola apresentou-se significativamente associada ao gênero, ao nível de escolaridade e ao papel. Para o primeiro resultado pareceu concorrer a diferença de avaliação entre rapazes e meninas nas categorias *muito grave* e *nada grave*, sendo, sobretudo as meninas quem mais concorre para aquela categoria de avaliação, mostrando-se assim mais empáticas para com a vítima. Para o segundo resultado parece concorrer as diferenças encontradas entre os grupos dos alunos das primeiras séries, 6ª e 7ª, e os das duas outras, sendo que nos primeiros se salienta uma percepção mais acentuada da gravidade da situação. Finalmente, a relação significativa entre papel e percepção de gravidade, parece legitimar que se sublinhe a baixa atribuição de gravidade efetuada por aqueles estudantes que nunca foram vítimas de *bullying*, os *só agressores*: poucos atribuem gravidade ao fenômeno na escola e muitos lhe atribuem pouca gravidade, como se a experiência pessoal de vitimização aguçasse a sensibilidade empática para com a vítima, a compreensão dos efeitos do *bullying* nas suas vidas. Este resultado parece ganhar especial significado se invocar os estudos de Freud (1987) e Silva (2010) que expressam que em determinadas condições sociais, indivíduos aprendem a ser violentos, ou por estar com o equilíbrio interno do organismo perturbado, ou por conta da personalidade, ou do meio social onde se está inserido, tornando-se pessoas dessensibilizadas, e, por conseguinte, perigosas ao meio em que vivem.

Em suma, o retrato geral que os participantes nos dão sobre o *bullying* na sua escola é revelador da existência, em proporções muito próximas, de incidentes de *bullying* direto e indireto, majoritariamente referidos, no seu conjunto, como ocorrendo todos os dias da

semana e cujos efeitos nas vítimas são julgados com alguma ambivalência. Neste retrato geral podem-se detectar algumas variações com significado estatístico, no quadro do cruzamento (a) da caracterização da situação com a escolaridade, (b) da frequência do *bullying* com a escolaridade e com os papéis e (c) da percepção de gravidade com a escolaridade, mais uma vez, e com o gênero. Deste modo, verifica-se que a experiência escolar, definida pelo nível de escolaridade frequentado, parece ser a variável de caracterização com associação mais constante com as dimensões de *bullying* averiguadas, indicando, pois o interesse no aprofundamento do estudo desta relação, quer com amostras de outro nível de representatividade, quer através de outros procedimentos de recolha e tratamento da informação mais.

Apresentaram significados estatísticos as relações entre a percepção de gravidade do *bullying* na escola e as variáveis: gênero ($\chi^2 = 10,049$; $df = 03$; $p = .018$), nível de escolaridade ($\chi^2 = 50,566$; $df = 09$; $p = .000$), e papel ($\chi^2 = 19,519$; $df = 09$; $p = .021$). Com relação ao resultado referente a percepção de gravidade e gênero, pode-se atribuir ao fato das meninas estarem mais representadas nas posições avaliativas estremadas: muito grave e nada grave, e os meninos estão mais representados nas posições avaliativas intermediárias: grave e pouco grave. Com relação a percepção de gravidade e série, pode-se observar que o resultado se deu por conta de que os alunos das séries menores, 6ª e 7ª estão mais representados na avaliação das situações como muito grave e grave, e os alunos das séries maiores 8ª e 9ª estão mais representados na avaliação das situações como pouco graves. E confrontando os resultados referentes a percepção de gravidade e a variável *outros papéis*, o grupo dos só agressor contribuiu para o resultado significativo, com a baixa presença percentual nas avaliações.

Analisa-se agora os resultados encontrados relativamente àqueles que foram os objetivos centrais da pesquisa: a identificação e caracterização do comportamento e emoções dos observadores nas situações de *bullying* por eles invocados e a relação entre estas variáveis e as variáveis preditoras consideradas no estudo. Para Tanto, na investigação com os alunos buscou-se verificar inicialmente se no ano de 2013 o aluno já havia presenciado alguma forma de *bullying* na escola, e foi pedido para que ele descrevesse a situação assistida. Em seguida investigou-se sobre quais emoções foram mais presentes nos observadores, e quais as atitudes mais verificadas frente às agressões.

Para a análise da emoção experienciada pelo aluno observador de *bullying*, foram elencadas as seguintes emoções, de acordo com Silva (2010) para sua escolha: prazer, raiva, medo, nojo, tranquilidade, indiferença e tristeza. E para a averiguação da atitude tomada pelo

observador frente a esta mesma situação de *bullying*, e de acordo com Salmivalli (1999) foram elencadas as escolhas: só observa; ajuda a vítima; ajuda o agressor; ou outro comportamento.

Com relação às situações invocadas para análise, estas foram agregadas em duas categorias, que tiveram por referência a proposta de classificação dos comportamentos de *bullying* avançada por Amaral et al. (2011) em *bullying* direto e *bullying* indireto, anteriormente descritas.

De acordo com a distribuição das narrativas pelas variáveis idade e série, foi possível visualizar que em algumas idades e séries o *bullying* direto diminui na medida em que a idade aumenta como se pode ver nas idades: 14(29,3) e 15(13,8), e em que se avança nas séries 7ª(46,3) e 8ª(12,2). E que o *bullying* indireto ao contrário, aumenta com o avanço de algumas séries, como 7ª(7,4), 8ª(30,5) e 9ª(32,6), e da idade, 11/12(19,1), 13(22,3) e 15(27,7).

Apresentaram significados estatísticos as relações da natureza da situação com a idade ($\chi^2 = 15,685$; $df = 08$; $p = .047$) e a série ($\chi^2 = 59,218$; $df = 06$; $p = .000$). No que se refere a natureza da situação com a idade, parece ser a distribuição do *bullying* direto nos grupos de 13 e 14 anos os responsáveis pelo resultado, enquanto que na relação entre a natureza da situação e a série, são os grupos das 6ª e 7ª séries que mais contribuem para o significado estatístico.

Estes resultados, indicativos que os incidentes de *bullying* direto são mais invocados pelos mais novos do que pelos mais velhos, o que porventura traduz uma experiência mais forte deste tipo de *bullying* por aqueles grupos, encontra ressonância no estudo de Raimundo & Seixas (2009); estes autores justificam este tipo de resultados no fato de as crianças menores serem normalmente mais imaturas emocionalmente e recorrerem a meios mais rápidos, como a agressão física, para fazer valer a sua vontade, sendo que, à medida que crescem, vão adquirindo competências sociais e de assertividade, e assim conduzem as situações usando outros meios.

Quanto à dinâmica emocional, pode-se verificar que os alunos afirmaram ter sentido as mais variadas e contraditórias emoções, desde o sentimento de prazer (0,83%) à raiva (45,84%), passando por outras emoções, como medo (25%), tristeza (2,09%), tranquilidade (5%), indiferença (8,33%), além de indignação, vingança, conformismo e piedade (10,41%). Em todo o caso, merece destaque o resultado no tocante aos sentimentos de raiva e medo, cujos valores percentuais indicam a força destas emoções na experiência dos observadores. Implicando dizer que esses alunos, apesar destes sentimentos, podem adotar posturas

defensoras da vítima, (observador defensor), embora também possam ser simplesmente apáticos (observador transeunte).

Com relação a estes sentimentos, Lopes (2011) acrescenta que são advindos de emoções primárias, ligadas à vida e à sobrevivência, necessitando de cuidados para melhor elaborá-las, e assim poderem ser superados ou minimizados os efeitos negativos que delas demandam. O fato é que a dinâmica emocional do fenômeno *bullying* modifica o estado emocional e psíquico do aluno, podendo interferir em seu rendimento escolar ou até na escolha da amizade (Silva, 2010), uma vez que, sendo movido pelo medo, ele pode tomar diversas atitudes, como isolamento, vontade de não participar da escola, ou optar por acompanhar-se dos agressores, embora também possa colocar-se como defensor, pode aliar-se às vítimas. Em suma, é imprevisível o efeito do medo no comportamento dos alunos, uma vez que pode tomar diversas atitudes, indo desde ser defensor da vítima ou companheiro do agressor.

No que se refere ao significado estatístico da relação das emoções com a variável *outros papéis* ($\chi^2= 42,045$; $df= 18$; $p=.0,001$) e a *situação invocada* ($\chi^2= 24,054$; $df= 12$; $p=.0,020$), o medo parece ter uma forte contribuição neste resultado, tanto por causa da sua forte expressão no grupo *só vítimas*, no primeiro caso, quanto, pela sua forte presença nas situações de *bullying* direto, no segundo caso. Resultados semelhantes são encontrados nos trabalhos de Grossi & Santos (2009), quando apontam que em situações de *bullying* o medo é muito presente em observadores, sobretudo o medo destes virem a se tornar possíveis vítimas, e muitas vezes, por causa do medo, observadores preferem sair de perto e não se envolver, conforme Salmivalli (1999), Silva (2010) e Twenlow et al. (2004).

Quanto à dinâmica comportamental, é importante lembrar que os dados referentes ao comportamento dos participantes foram recodificados tendo como base a classificação do comportamento dos observadores proposta por Salmivalli (1999), com base nas seguintes categorias: o aluno só observa a situação (transeuntes), ou ajuda a vítima (defensores), ou ajuda o agressor (reforços), ou relata ainda outro tipo de comportamento.

Em referência à atitude dos observadores nas situações invocadas, verificou-se a seguinte incidência: os que ajudam o agressor (1,7%), os que só observam (48,9%) e os que ajudam a vítima (45,1%); os primeiros, os observadores reforços, que dão apoio ao agressor, incentivando para que ele continue perpetrando o *bullying*, constituem a percentagem menos expressiva; os observadores transeuntes, que permanecem apenas observando sem nada fazer, podendo a sua observação silenciosa ser um incentivo ao agressor, representam o maior índice

de observadores, mas não muito longe dos observadores defensores, cuja ação se orienta no sentido de fazer cessar a situação de *bullying*, adotando, assim, um comportamento *antibullying*. Esse grupo de alunos esclareceu que adota as mais variadas posturas em defesa da vítima, dentre as quais se destacam: pedido de ajuda a outras pessoas (21,67%), o pedido ao agressor para que parasse (12,91%), ajuda à vítima (7,5%), o incentivo à reação da vítima (2,08%).

O comportamento típico dos observadores não parece apresentar muitas variações relativamente ao padrão detectado; não se encontraram a propósito do comportamento muitas variações com significado estatístico, apenas a relação do comportamento com os sentimentos. Porventura, pode ser a força da raiva, quando comparada com a presença das outras emoções, e quer nos que só observam, quer nos que ajudam a vítima, que mais contribui para o significado estatístico daquela relação.

Comparando estes resultados aos encontrados nos estudos de Thornberg (2012), é possível de se concluir que os observadores tomam ou não atitudes frente a episódios de *bullying* de acordo com a sua motivação particular, que dentre outras, podem ser as reações emocionais, como a raiva e o medo.

O medo, também segundo Lopes Neto (2007) e Salmivalli et al. (1996) pode afetar diretamente a compreensão da dinâmica comportamental dos observadores; de igual modo, Silva (2010) se refere à raiva, além de Lopes (2011), quando aponta que estas emoções são primárias e necessitam de amadurecimento por parte do indivíduo no que se refere a tomada de decisões.

Deste modo, uma das principais questões desta pesquisa, que remetia para averiguação exploratória da relação entre comportamento e emoções, com base na expectativa que tal relação se verificasse, encontra nos resultados alguma confirmação.

Outra questão colocada afim de melhor compreender a dinâmica pessoal dos observadores, residiu no interesse em compreender a sua percepção sobre os efeitos em si da exposição ao *bullying*.

As informações colhidas na pesquisa foram aglomeradas com vista à criação de três categorias relacionadas com a percepção do efeito do *bullying* no observador: (1) não mudou nada; (2) reconhecimento de efeitos negativos (fiquei mais violento, agressivo, fiquei mais medroso, fiquei com dificuldade para dormir, fiquei com dificuldade para me alimentar), e (3) reconhecimento de efeito positivo (fiquei mais atento às situações, mais vigilante). Os principais resultados indicaram que menos de um terço dos participantes considerou que não

existia em si efeito algum resultante da observação do *bullying* (24,4%) e cerca de dois terços admitiu a existência de efeito; destes, 64,4%, ou seja, a grande maioria refere-se a um efeito que se pode reputar de positivo (maior vigilância) e, a *efeitos negativos* (9,6%). Então, é possível de se verificar que na percepção dos observadores de *bullying* pesquisados, a grande maioria considera a existência de efeitos que se podem considerar como positivos (mais vigilantes).

Estes resultados confirmam os estudos de Janson et al. (2009) e Silva (2010), quando apontam uma série de efeitos negativos decorrentes de exposição ao *bullying*, inclusive com alguns chegando a níveis críticos, que afetam o indivíduo de forma inconsciente, classificados como problemas que afetam a saúde mental. A constatação é preocupante, pelo que outros estudos indicam inclusive que a escola não é mais um lugar seguro, livre de acontecimentos de violência, como relata Granda (2012) e Silva (2010), porque esses fatos geram muitos efeitos negativos nos observadores. Por isso, nos resultados da atual pesquisa também se salientam os efeitos negativos, embora alguns participantes detectem um efeito positivo o fato de se tornarem mais atentos e vigilantes, talvez uma sensação de ganho, de autoproteção, ou ainda uma dessensibilização em não perceber o fenômeno como a causa maior, e os efeitos negativos decorrentes dele.

Especificamente sobre o comportamento dos observadores, também interessou perceber se neles existia ou não disposição para uma eventual mudança de atitude em situação de hipotética repetição da situação e da experiência de observação.

Quanto aos comportamentos imaginados pelos participantes em caso de repetição da experiência de observação de *bullying*, verificou-se que 78,6% dos pesquisados mudariam de atitude, ou seja, passariam da categoria de observador para a categoria dos que ajudariam a vítima. Este resultado colabora com os estudos de Hazler (2009), quando expressa a importância dos trabalhos de conscientização dos observadores, visto que estes podem mudar a dinâmica de poder do *bullying*, e assim enfraquecer o fenômeno. Twenlow et al. (2004) também corrobora com o resultado porque afirma que os efeitos do *bullying* entre os sujeitos são interativos, e que as respostas de um afetam diretamente a nocividade do resultado.

Em suma, os resultados desta pesquisa, em certa medida confirmam os resultados de estudos precedentes que se teve oportunidade de referir, porém acrescentam resultados interessantes sobre as emoções, comportamentos e efeitos da exposição ao *bullying* e da interação entre estas variáveis, resultados importantes no processo de aprofundamento do conhecimento do fenômeno e, no caso, dos observadores.

Terminado o capítulo sobre a discussão dos resultados, passa-se às considerações finais sobre o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da pesquisa teve como foco os observadores de *bullying*, em especial os seus comportamentos, emoções e efeitos da observação, numa escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio da cidade de Juazeiro do Norte-Ceará, nordeste do Brasil.

Os objetivos principais e gerais foram a identificação e caracterização do comportamento e emoções dos observadores em situações de *bullying* por eles invocadas, e ainda a sua percepção sobre os efeitos da exposição ao *bullying* e se os observadores se imaginariam repetindo, ou não, o mesmo comportamento adotado no passado, caso se repetisse a situação e a experiência de observação por eles invocada.

Pretendeu-se ainda explorar a percepção dos participantes sobre a situação do *bullying* na escola que frequentam, a natureza das situações, sua frequência e gravidade, o que permitiu obter importantes elementos de caracterização do contexto escolar. Analisou-se o perfil sociodemográfico e escolar dos alunos observadores de situações de *bullying* (idade, gênero, série frequentada), além da sua eventual vivência de *outros papéis* (agressor e, ou vítima) em situações de *bullying* que não aquela narrada.

Os dados foram recolhidos através de questionário, junto de uma amostra de 240 (duzentos e quarenta) alunos, com idades que variam entre 11 a 16 anos; meninos e meninas com famílias de estruturas diversificadas, em sua maioria assalariados com pouca renda e moradores de bairro pobre e marginal.

Diante da discussão dos resultados, percebeu-se que, de fato existe *bullying* na escola estudada, pois, praticamente todos os alunos experienciaram situações de *bullying*, como observadores e, ou agressores e, ou vítimas. O *bullying* apresentou-se promovido por meninos e meninas praticamente em percentuais iguais, sendo que estes alunos observadores, em sua maioria, já experimentaram a mudança de papéis na sujeição ao *bullying*, ou seja, já foram também vítimas ou agressores. Diante da constatação destes resultados há que concluir que a escola não se compreende como um lugar seguro para os alunos.

Pode-se concluir também que o impacto do clima de violência na escola interfere no comportamento dos observadores, e afeta os seus estados, comportamental, social, e afetivo, como é possível de verificar a partir das respostas do questionário, em que mais da metade dos alunos afirmou observar situações de agressão todos os dias da semana, e que a partir dessa exposição, sentem diferentes emoções, e conseqüentemente, apresentam diferentes tipos de comportamento.

A pesquisa mostrou que muitos alunos observadores não possuem clareza da natureza da gravidade das ações do *bullying*, onde é possível de se observar nos resultados referentes a percepção do nível de gravidade das agressões, em que quase metade dos alunos avaliaram as agressões como menos grave.

Com relação às emoções, o medo e a raiva parecem ser os sentimentos mais frequentes, sendo de destacar a sua baixa variabilidade. Com efeito, apenas se apresentou com significado estatístico a relação com o tipo de situação invocada e com a variável *outros papéis*, parecendo ser o medo que mais contribui para estes resultados, quer em virtude da sua forte presença nos eventos de *bullying* direto, quer no grupo das *só vítimas*. Portanto, parecem ser estas situações que mais se distinguem pela presença do medo. A raiva, segundo os resultados, é a que possui maior valor percentual, quando comparada com a presença das outras emoções, quer nos que só observam, quer nos que ajudam a vítima, é a que mais contribui para o significado estatístico da relação com a mudança de comportamento.

Os resultados apontam que, diante de várias situações de *bullying*, os observadores possuem comportamentos de ajudar a vítima, intervindo diretamente, e de somente observar e nada fazer. Deste modo, pode-se concluir que, de acordo com a perspectiva dos participantes observadores, diante de várias situações de *bullying*, eles predominantemente observam, ou ligeiramente menos, ajudam a vítima. É baixíssima a percentagem daqueles que ajudam o agressor ou que declara fazê-lo. Diga-se que as emoções parecem desempenhar um papel muito expressivo na direção do comportamento dos observadores, pois elas são a única variável que apresentou significado estatístico no cruzamento com o comportamento, o que parece estar ligado à forte presença da raiva, quer no grupo dos que *só observam*, quer nos que *ajudam a vítima*. Diga-se que deste modo se confirma a hipótese avançada na pesquisa.

Ainda com relação ao comportamento dos observadores, a verificação da forte presença dos que só observam permite invocar a força da atitude de apatia, meninos e meninas, transeuntes que, segundo Salmivalli (1999), seriam movidos pelo medo de se tornarem vítimas.

Observou-se que a atitude de transeuntes, que são os que somente observam, foi verificada em ambos os sexos, em percentuais parecidos, com uma leve prevalência dos meninos sobre as meninas, sendo que nos meninos foi também vista atitudes de observadores que ajudam os agressores, ou assistentes e reforçadores, porém em número reduzido. Já nas meninas, foi visto mais atitudes de ajuda às vítimas, ou observadores defensores.

Na questão referente à percepção de efeitos, pode-se concluir que de fato, a exposição ao *bullying* gera efeitos nos observadores; porém a pesquisa apresenta que os observadores estudados não percebem bem a nocividade desses efeitos, porque segundo os resultados, mais da metade desses alunos admitiram a existência de um efeito que consideram como positivo, ou seja, contrariando a literatura atual referente a efeitos de expectativa de agressão, que considera os efeitos do *bullying* como negativos, na pesquisa atual, os alunos perceberam que a partir da expectativa do *bullying* se consideram mais atentos e vigilantes, e entenderam esse comportamento como positivo.

Concluiu-se também que a maioria dos alunos observadores dessas agressões mudaria de atitude para reduzir as taxas de *bullying*, e que a condição de se ter uma atitude positiva perante o fenômeno depende tanto de fatores internos, ou individuais, de cada um, como por exemplo, a vontade de barrar o fenômeno, como também de fatores externos ao indivíduo, além do julgamento pessoal da agressão por parte do observador.

Enfim, o estudo que agora se encerra trouxe a claro elementos que ainda não eram tão estudados pela literatura, como as atitudes, os sentimentos e a percepção de efeitos da exposição ao *bullying* por parte dos de observadores. Certamente serve como contributo a investigações e pesquisadores que necessitem desses elementos para novos estudos, bem como a um planejamento mais sustentado da intervenção educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. & Rua, M.G. (2002). *Violência nas escolas*. Brasília-DF: UNESCO. Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Abramovay, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília-DF: UNESCO, UCB.
- Abramovay M. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília-DF: UNESCO.
- ABRAPIA (2011). *Bullying escolar*. Disponível: [HTTP://bullying.com.br](http://bullying.com.br). Extraído da World Wide Web a 04 de março de 2011.
- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Universo do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Almeida, A. M. O. (2003). *Juventude na mídia: violência e distinção social*. Dissertação de Mestrado. Disponível: [HTTP://seir.uniritter.edu.br/index.php/educaçaoecidadania](http://seir.uniritter.edu.br/index.php/educaçaoecidadania). Extraído da World Wide Web a 25 de fevereiro de 2011.
- Almeida, A.M.O. & Almeida, G.J. (2004). A violência na perspectiva de uma psicologia social do desenvolvimento. Em L. Sousa & Z. A. Trindade (Eds.): *violência e exclusão: Convivendo com paradoxos*. SP: Casa do psicólogo, p.105-118.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: ASA.
- APA (2011). *Writing in APA style for literature reviews*. APA (5ª ed.) Disponível: [HTTP://owl.english.purdue.edu/workshops/hipertext/apa/print/papers/litreview.html](http://owl.english.purdue.edu/workshops/hipertext/apa/print/papers/litreview.html). Extraído da World Wide Web em 25 de Março de 2013.
- Ballone, G. J. (2005). *Maldade da Infância e Adolescência: Bullying*. In *Psiquweb*. Disponível: [HTTP://www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br). Extraído da World Wide Web a 25 de Fevereiro de 2013.
- Ballone, G.J. (2011). *Bullying*. In *PsiquWeb*. Disponível: [HTTP://www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br). Extraído da World Wide Web em 03 de Fevereiro de 2013.
- Bandeira, C. M. & Huts, C. S. (2009). As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. In *Psicologia escolar – Educar*. 14(1) p.131-138.
- Bandura, A. (1982). *Teoria da aprendizagem social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandyopadhyay, S. (2012). *Bullying e o clima escolar no 9º ano do ensino fundamental*. Univ. Virgínia.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70.

- Bock, A.M.B., Furtado, O. & Teixeira, M.L.T. (2008). *Uma introdução ao estudo de psicologia*. SP: Saraiva. 14ª Ed.
- BRASIL, (2011). Medida Provisória Nº0104. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – SNDH. *Observatório de violência escolar*.
- Brito, B.P.V., Maciel, J.F., Chrun, K.C. (2012). *A percepção dos professores de ensino médio sobre bullying*. Img. fae. edu.
- Bueno, J.M. (2000). *Psicomotricidade, teoria e prática. Educação, reeducação e terapia, com atividades aquáticas*. Ed. Lovise.
- Calhau, L. B. (2009). *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. Niterói-RJ: Impetus.
- Camacho, L.M.Y. (2001). A Sutileza das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. In *Educação e Pesquisa*, SP, v.27, Nº1, p.123-140.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001). *Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. In *Análise Psicológica*, 4(XIX), p.523-537.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A Situação do *bullying* nas escolas portuguesas. In *Revista Interações*, 5(13), p.125-146.
- Censo IBGE (2010). *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro. v.4.
- Cerezo, F.R. (2001) *La Violencia em las Aulas. Analisis y propuestas de Intervencion*. Madrid: Pirâmide.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish an English pupils: A sociometric perspective using the bull-s questionnaire – *Educational Psychology*, 25 (49), p.353 – 367.
- Cervenka, L. (2010). *Bullying: um estresse escolar*. Disponível: <http://bullyingestresse.blogspot.com.br/2010/12/os-expectadores-do-bullying.html>. Extraído da World Wide Web em 03 de Fevereiro de 2013.
- Chalita, G. (2008). *Pedagogia da amizade. Bullying – o sofrimento das vítimas e dos agressores*. 3ª Ed. São Paulo: Gente.
- Chrispino, A. & Chrispino, R.S.P. (2002). *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. SP: Biruta.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, p.577-582.
- DeHaan, L. (1997). Bullies. Disponível: ndsuext.nodak.edu. Extraído da World Wide Web em 23 de Março de 2012.
- Durkhein, E. (1996). *As formas elementares da vida religiosa*. RJ: Martins Fontes.

- Durkheim, E. (2002). *Lições de Sociologia*. Martins Fontes. Coleção Tópicos.
- Einarsen, S. Hoel, H. Zapf, D. e Cooper, C.L. (2011). *Bullying e assédio no local de trabalho: Evolução da pesquisa, teoria e prática*. Ed. 2, p.3-40.
- Elizalde, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, em professorado mexicano. *Electronic Journal of research in educational psychology*. Disponível: WWW.observatorioperu.com. Extraído da World Wide Web em 20 de março de 2013.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula*. Porto.
- Eu, O. H. & Hazler, R. J. (2009). Contribuições de fatores pessoais e situacionais para reações dos transeuntes ao *bullying* escolar. *Escola Internacional de psicologia*, 30(3), p.291-310.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência das escolas e educar para a paz*. 2ª Ed. Campinas – SP: Verus.
- Freud, A. (1987). *Infância normal e patológica (determinantes do desenvolvimento)*. 4ª Ed. RJ: Guanabara.
- Granda, V. I. G. (2012). *Bullying nos 8º, 9º e 10º anos do ensino fundamental e a relação com o fracasso escolar*.
- Grossi, P.,K. & Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, BRASIL. In *Revista da Educação*, 22 (2), p.249-267.
- Herscovis, M. S. & Barling, J. (2010). Para uma abordagem multifocal de agressão no local de trabalho: uma revisão da meta-análise dos resultados de seus autores diferentes. *Journal of Organizational Behaviour*, 31, p.24-44.
- Iliou, T. & Paschalidis, G. (2011). Using an Automated Speech Emotion Recognition Technique to explore the impact of bullying on pupils social life. *15th Panhellenic Conference on Informatics*, p.18-22.
- Janson, G. R. Carney, J. V. Hazler, R. J. & Eu, O. H. (2009). Reações de espectadores para testemunhar experiências de abuso repetitivo. *Jornal de aconselhamento e desenvolvimento*, 87(3), p.319-326.
- Jornal Diário do Nordeste (2006). Violência atinge escolas no Ceará. Edição 02.06.2013.
- Jornal Diário do Nordeste (2011). Violência escolar. Disponível: WWW.diarioonline.com.br. Extraído da World Wide Web em 23 de Junho de 2011.
- Jornal Estadão (2010). Escola é dominada por preconceitos. Disponível: HTTP://estadao.com.br. Extraído da World Wide Web em 14 de maio de 2010.
- Jornal O Povo (2007). Medo e insegurança rondam as Escolas. Edição 02.06.2007.
- Jornal O Povo (2007). A Violência chegou às escolas. Edição 29.10.2007.

- Katz (2003). *Bullying na escola e na Vida*. Disponível: [HTTP://seer.uniritter.edu.br/index.php/educaçãocidadania/article/viewfile/135/55](http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educaçãocidadania/article/viewfile/135/55). Extraído da World Wide Web em 20 de Junho de 2011.
- Knott, V. T. Mellington, M. & Dolland Winfield, A. (2009). A experiência de assédio moral por australianos oficiais de serviços correlacionais. *Jornal da segurança e saúde ocupacional. Austrália, Nova Zelândia*, 25(1), p.51-65.
- Kotesky, P. (2011). *Bullying, maltrato e acoso entre escolares*. Disponível: [HTTP://www.atinachile.cl](http://www.atinachile.cl). Extraído da world Wide Web em 20 de março de 2013.
- Lajes, M. A. A. (2011). Da violência na escola à escola sem violência. *XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF*.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre. Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Lewis, S. E. & Orford, J. (2005). As experiências das mulheres de assédio moral no trabalho: mudanças nas relações sociais. *Jornal da comunidade e psicologia aplicada social*, 15, p.29-47.
- Lewis, D. & Sheehan, M. (2003). Introdução: Assédio moral no trabalho: abordagens teóricas e práticas para um desafio de gestão. *Jornal Internacional de gestão e tomada de decisão*, 4(1), p.1-10.
- Lima, M. A. A. (1991). A estrutura e as ferramentas da intervenção – pesquisa socioeconômica nas empresas e demais organizações. In *Revista de Administração de Empresas*, v(31), nº1, SP.
- Lopes, R.B. (2011). As Emoções. In *Revista da SBPH*. RJ. Set. 2011. ISSN 1516-0858.
- Lopes, R. Amaral, A. F. Ferreira, J. & Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenômeno de *bullying* em contexto escolar: Revista integrada da literatura. In *Revista de enfermagem referência – III série* 5, p.153-162.
- Lopes Neto, A.A.,(2004). *Diga não para o bullying*. Saavedra LH. ABRAPIA.
- Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes*. *Jornal da Pediatria, RJ*. 81 (5) p.164-172.
- Lopes Neto. A.A. (2007) *Bullying. Adolescência e saúde*. *Revista oficial do núcleo de estudos da saúde do adolescente / UER Vol. 4 nº 3 - Jul/Set*. p.51-56. Disponível: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=101 . Extraído da World Wide Web em 03 de Fevereiro de 2013.
- Malta, D. C. Silva, M. A. I. Mello, F. C. M. Monteiro, R. A. Sardinha, L. M. V. Crespo, C. Carvalho, M. G. O. Silva, M. M. A. Porto, D. L. (2009). *Bullying nas escolas brasileiras: Resultado da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE)*. In *Ciência e Saúde Coletiva*, 15 p.3065-3076.

- Marinus, P.L., Latas, A.G. & Nunes, C. (2012). Análise social, boas práticas laborais e negociação coletiva na autoeuropa e SATA – SNPVAC. 202, XLVII (1º) issnonline 2182-2999.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. In *Revista de Educação*, XV(2), p. 51-78.
- Melo, J. A. (2010). *Bullying na escola: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo*. Recife: EDUPE.
- Namie, G. & Lutgen-Sandvik, P. (2010). Cúmplices ativos e passivos. O caráter comunitário do assédio moral no trabalho. *International Journal of communication*, 4, p.343-373.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among school children: Basic factors and effects of a school – based intervention program. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Omari, M. (2007). Para a dignidade e o respeito: uma exploração da natureza, causas e consequências do assédio moral. VDM, Verlag, Dr. Muller.
- Omari, M. (2010). Rumo a dignidade e respeito no trabalho. Uma exploração de comportamentos de trabalho em um ambiente profissional. Relatório técnico preparado para o sócio da indústria, uma associação profissional na Austrália ocidental.
- OMS (2002). World report on violence and health summary. OMS: Geneva. (On-line). Disponível: [HTTP://www.who.int/publications/en/](http://www.who.int/publications/en/) Extraído da World Wide Web a 05 de Setembro de 2011.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Orte, C.S. (1996). El bullying versus el respeto a los derechos de los menores em la educacion. La escuela como espacio de disocializacion. *Revista interuniversitaria de pedagogia social*, Nº14, Universitat de lès Illes Balears.
- Orte, C. (2003). Los problemas de la convivencia en las aulas. Analisis del bullying. *Revista eletrônica interuniversitaria de formacion del profesorado*, 6 (2).
- Pereira, B.O. (2002). Para uma Escola sem Violência. Estudos e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PLAN BRASIL. (2010). Um milhão de crianças sofrem violência escolar por dia. Disponível: [HTTP://www.plan.org.br/noticias](http://www.plan.org.br/noticias) Extraído da World Wide Web a 28 de maio de 2010.
- Pimenta, A. C. (2011). *Bullying: A responsabilidade Civil das Instituições de ensino*. Monografia do curso de Direito do Centro Universitário de Brasília-DF.
- PPP (2012) – Projeto Político Pedagógico da Escola.
- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. In *Revista Interações*, 5(13), p.164-186.
- Richardson, R.J. (2011). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. 3ª Ed. SP. Ed. Atlas.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rocha, J. M., Valentini, L.M.A.B. (2012). Cortando a cerca: uma escola do campo frente à multiculturalidade contemporânea. In *Revista Monografias ambientais*, v(8), p.1798-1816.
- Ross, A. O. (1979). *Distúrbios psicológicos na infância: uma abordagem comportamental à teoria, pesquisa e terapêutica*. SP. 1ªEd. Mc Graw-hill do Brasil.
- Ross, D. (1996). *Childhood bully and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, V. A.: American Counseling.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Bjorkquist, K., Osterman, D., & Kauklainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. In *Aggressive Behavior*, 22, p.1-15.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 2 (4), p.453-459.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. In *International Journal of Behavioral*, 28, p.246-258.
- Salmivalli, C. (2005). *Consequences of school bullying and violence. A Report From the Conference Taking Fear Out of Schools, organized by the OECD, the Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education and the University of Stavanger, September 2004. Centre for Behavioural Research*.
- Seixas, S. R. (2009). Diferenças de gênero nos comportamentos de *bullying*: contributos da neurobiologia. In *Revista Interações*, 5(13), p. 63-97.
- Silva, A. (2003). Educação e violência: Qual o papel da escola. Disponível: www.dhnet.org.br/inedex.htm. Extraído da World Wide Web em 10.04.2011.
- Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: Mentres perigosas nas escolas*. RJ: Objetiva.

- Smith, P. k. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sperling, A. & Martin, K. (1999). *Introdução à psicologia*. SP: Pioneira.
- Thornberg, R. et al. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13 (3).
- Twenlow, S.W., Fonagy, P. & Sacco, F.C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals New York Academy of Sciences*.
- Tsang, S.K.M., Hui, E.K.P., & Law, B.C.M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *Scientific World Journal*. p.2278-2286.
- ULHT. (2009). Despacho nº 101 – *Atualização das normas para elaboração e apresentação de Teses e Dissertações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*. Revoga o Despacho nº52/2008. V(4).
- UNESCO (2002). Escola e Violência, In *Mapa da Violência III*. Brasília-DF.
- Walker, D. (2013). Localização de Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Disponível: [HTTP://WWW.portaldejuazeiro.com](http://WWW.portaldejuazeiro.com). Extraído da world wide web em 20 de Julho de 2013.
- Wolfson E. (2010). How to stop Bullying in school – It takes an engaged community of students, parents, and school faculty to stand up to bullying. Disponível: <http://www.healthline.com> Extraído da World Wide Web em 22 de novembro de 2012.
- Zaluar, A. (1992). *Violência e Educação*. SP. Ed. Cortez.

ANEXOS

Anexo I

Questionário da Pesquisa

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado (a) aluno (a) da EEIEF CAIC,

O fenômeno *Bullying* escolar consiste em uma violência entre pares, que varia de intensidade e forma, acontece nos interiores e arredores da escola, e depende tão somente da vontade deliberada do agressor em agredir a vítima.

Este questionário destinado a vocês do programa de Educação Integral, ajudará a analisar os tipos de Observadores de *Bullying* existentes na escola, como também o efeito emocional do fenômeno em suas vidas, enquanto objeto de estudo no Mestrado em Ciências da Educação. Ao estudar-se esta escola, pretende-se contribuir em âmbito local e global para o debate da temática.

Desta forma solicitamos a sua colaboração ao ler com atenção e respondê-lo com seriedade.

Marque “X” para a alternativa que corresponder a sua resposta.

Se desejar, poderá marcar mais de uma opção no item que apresentar mais alternativas de resposta, conforme julgar necessário.

I PARTE: Dados Demográficos.

1. Sua Idade: _____
2. Sexo: Masc. () Fem. ()
3. Série que cursa: _____
4. Local de Moradia (onde você mora?): No mesmo bairro da escola ()
Em outro bairro ()
Qual? _____
5. Como você vai para a escola?
() a pé () de ônibus () de bicicleta () de motocicleta ou carro
6. Com quem você vai para a escola?
() com os pais ou responsável () com amigos e colegas () sozinho

7. Como é composta a sua família? (pai, mãe, irmãos, avós, tios...)_____

8. Quem são as pessoas da sua família que trabalha fora de casa e qual é o trabalho delas (o que fazem?)

II PARTE: Dados Objetivos.

9. Em sua opinião, na escola CAIC com que **frequência semanal (quantos dias da semana)** se verifica situações de bullying no presente ano letivo:

- () Geralmente, todos os dias da semana
- () Geralmente, na maioria dos dias da semana
- () Geralmente, em poucos dias da semana
- () Geralmente, é raro acontecer

10. Em sua opinião, na escola CAIC, qual é, geralmente, o **nível de gravidade** dos efeitos do Bullying nas vítimas da situação:

() Efeitos muito graves. Porquê? Justifique a sua
opinião_____

() Efeitos graves. Porquê? Justifique a sua
opinião_____

() Efeitos pouco graves. Porquê? Justifique a sua
opinião_____

() Efeitos nada graves. Porquê? Justifique a sua
opinião_____

11. Quais são os quatro comportamentos de Bullying mais frequentes nesta escola durante o presente ano letivo?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

12. Neste ano você já observou alguma situação de bullying na escola CAIC?

() Sim () Não.

13. Se já observou alguma situação durante o presente ano letivo, descreva essa situação. Se já assistiu a mais do que uma situação, descreva a mais recente. É importante descrever:

- 1.O acontecimento.
- 2.Como agiu o agressor.
- 3.O lugar onde ocorreu a agressão.
4. Quem assistiu além de você?

Se você nunca assistiu a uma situação de bullying, agradeço a sua colaboração. Obrigado, para você, o questionário termina aqui.

Para você que descreveu uma situação de Bullying, por favor, responda às questões que se seguem:

14. Qual foi a sua atitude diante da situação de bullying?

- () ficou somente olhando (observando)
- () ficou olhando e pedindo que alguém intervisse na situação (ajudasse)
- () ficou olhando e pedindo que o causador parasse de agredir
- () ficou olhando e incentivando o causador a agredir
- () ficou olhando e tentando ajudar a vítima
- () ficou olhando e incentivando a vítima a revidar a agressão
- () observou um pouco a cena e depois saiu de perto
- () Tomou outra atitude. Qual? _____

15. Enquanto observava a cena de bullying na escola CAIC, o que você sentiu? (qual ou quais os sentimentos ficaram mais fortes em você? Pode marcar mais de uma opção se desejar.)

- () alegria e prazer (fiquei contente, feliz, me diverti com o espetáculo)
- () raiva (fiquei bravo, irado, descontente, irritado com a agressão)
- () medo (fiquei com receio, terror do acontecido, de me envolver)

- () nojo (fiquei com náusea, vontade de vomitar, enjoo)
- () tranquilidade (fiquei calmo, sereno, porque ações agressivas não me abalam)
- () indiferença (fiquei desinteressado pela agressão, não me chamou atenção)
- () outro sentimento. Qual? _____

16. A observação da situação de bullying teve impacto na sua vida? Suas atitudes e seus sentimentos foram afetados? O que mudou? Responda sinalizando os itens que forem adequados a você, podendo marcar mais de um.

- () não mudou nada.
- () fiquei mais violento, agressivo
- () fiquei mais medroso
- () fiquei com dificuldade para dormir
- () fiquei com dificuldade para me alimentar
- () fiquei mais atento às situações

17. Você deseja comentar, salientar mais algum aspeto, sobre a situação de bullying em que foi observador e que acima descreveu? Se o desejar, use as próximas linhas para fazer.

18. Além da sua situação (ou vivência) enquanto observador de bullying, já esteve no papel de vítima de Bullying no presente ano letivo?

Sim () Com que frequência?

Geralmente, todos os dias da semana.

Geralmente, na maioria dos dias da semana.

Geralmente, poucos dias da semana.

Geralmente, é raro acontecer.

Não ()

19. E já esteve no papel de agressor no presente ano letivo?

Sim () Com que frequência?

Geralmente, todos os dias da semana.

Geralmente, na maioria dos dias da semana.

Geralmente, poucos dias da semana.

Geralmente, é raro acontecer.

Muito obrigado por ter respondido a este questionário.

Anexo II

Quadro Demonstrativo das Variáveis Estudadas

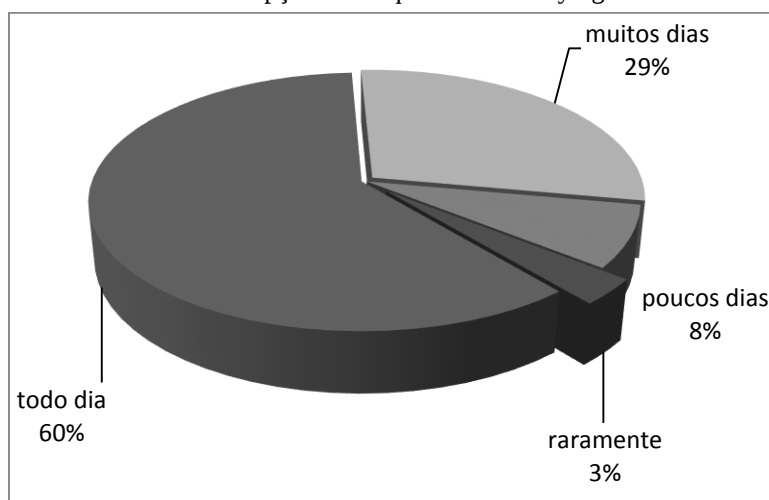
Variáveis Predictoras	Variáveis Critério	Tratamento da Informação
Variáveis sócio-demográficas: - Idade - Gênero - Escolaridade - Caraterísticas do Agregado Familiar (composição da família; situação de emprego.	Percepção dos participantes sobre a situação de <i>bullying</i> na escola, em particular sobre: - Frequência das Situações - Local das Ocorrências - Natureza da Agressão - Protagonistas Diretos - Assistência - Gravidade Atribuída às Situações	Descreve e organiza em tabelas e gráficos as características dos participantes no estudo em função das variáveis sócio-demográficas (frequência de cada categoria e respectivo %) Descreve e organiza tabelas sobre a frequência, local, natureza, protagonistas, assistência, severidade (frequência e percentagem das categorias de cada uma destas variáveis) Verifica, com apoio estatístico se as características (percepcionadas) da situação variam, em função das variáveis sócio-demográficas consideradas.
	Percepção dos participantes sobre o papel e dinâmica dos observadores: - Comportamento dos Observadores - Emoções dos Observadores (associadas à observação/efeitos imediatos) - Efeitos nos observadores (associados à observação/efeitos diferidos)	Descreve e organiza tabelas ou gráficos sobre comportamento, emoções e efeitos do <i>bullying</i> nos observadores (frequência e percentagem das categorias de cada uma destas variáveis) Verifica, com apoio estatístico, se papel e dinâmica dos observadores variam, em função das variáveis sócio-demográficas consideradas.

	Verificação de eventual contaminação das posições de observador, agressor e vítima nas situações de <i>bullying</i> ocorridas na escola	Descreve a frequência e % de cada uma das categorias (só obs; obs e vítima; obs e agressor) Verifica, com apoio estatístico, se as posições variam, em função das variáveis sócio-demográficas consideradas
Variáveis psicossociais: ▪ Emoções ▪ Outros papéis já assumidos pelo observador em outras situações (observador; obs/vítima; obs/agressor)	Percepção dos participantes sobre o papel e dinâmica dos observadores: Comportamento dos observadores nas situações de <i>bullying</i> b. Emoções dos observadores associadas à observação (efeitos imediatos) Efeitos nos observadores associados à observação (efeitos diferidos: não mudou nada em mim/ fiquei mais violento, agressivo/ fiquei mais medroso/ fiquei com dificuldade para dormir/ fiquei com dificuldade para me alimentar/ fiquei mais atento às situações de risco	Verifica, com apoio estatístico, se existe relação significativa entre cada uma das emoções e a variável outros papéis. Descreve o resultado. Verifica, com apoio estatístico, se existe relação significativas entre cada uma das emoções e cada um dos comportamentos. Descreve o resultado. Verifica, com apoio estatístico, se existe relação significativas entre cada uma das emoções e os efeitos diferidos da observação. Descreve o resultado. Verifica, com apoio estatístico, se existe relação significativas entre a variável outros papéis e cada um dos comportamentos. Descreve o resultado. Verifica, com apoio estatístico, se existe relação significativa entre e a variável outros papéis e os efeitos diferidos da observação. Descreve o resultado.

Anexo III

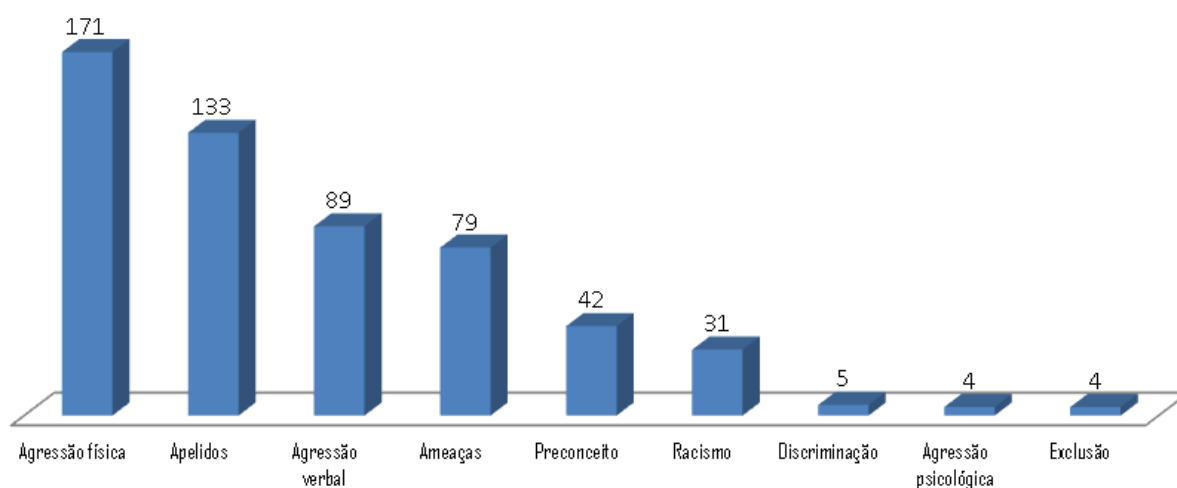
Gráfico dos Resultados

Gráfico 4 - Percepção de Frequência do Bullying na Escola



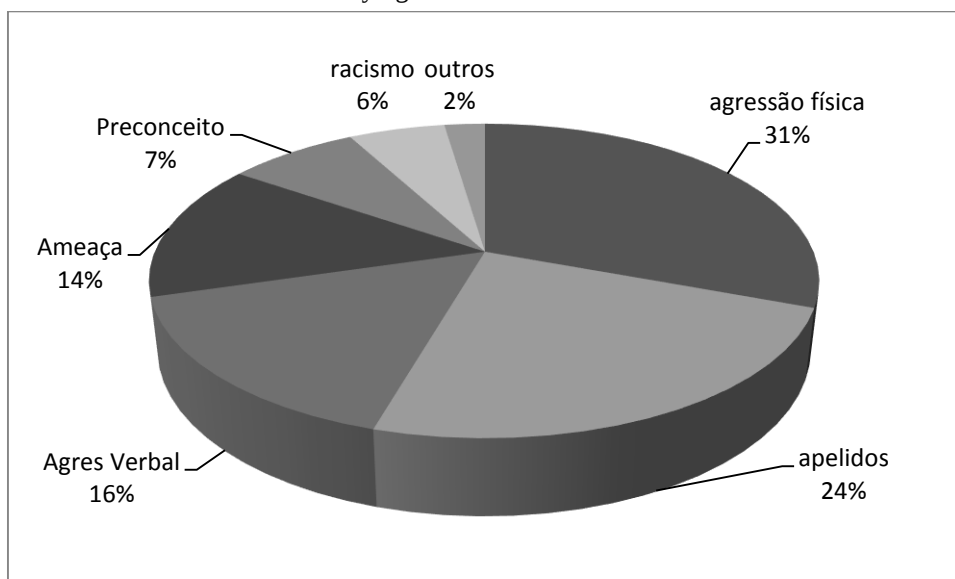
Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012.

Gráfico 5 - Formas de Bullying Percebidas Pelo Aluno Pesquisado



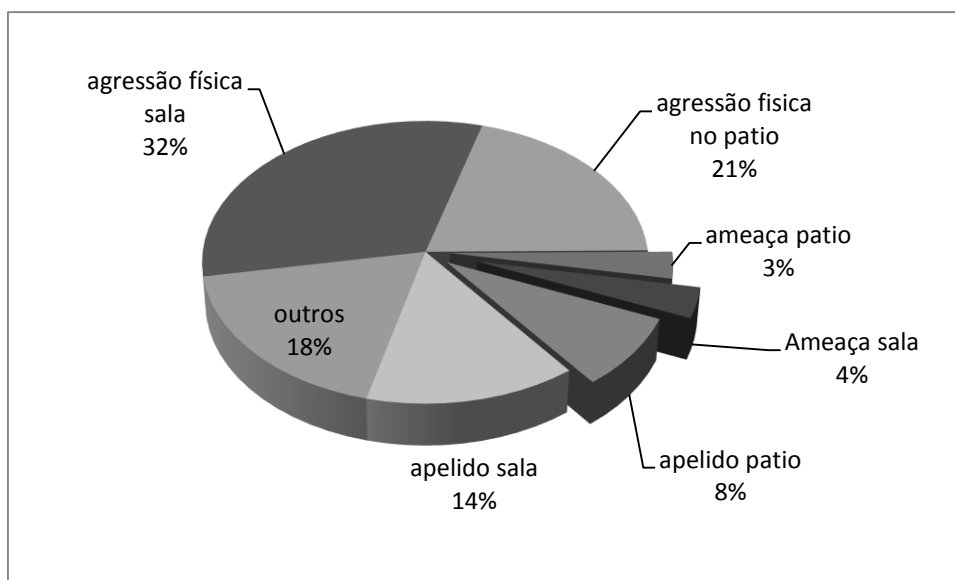
Fonte: Pesquisa empírica (2012).

Gráfico 6 - Formas de Bullying Percebidas Pelos Alunos



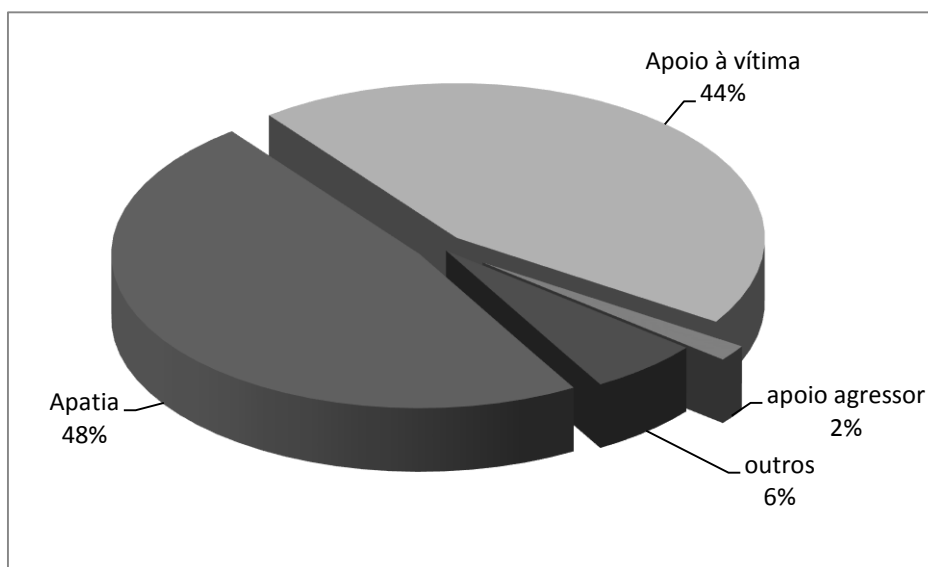
Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012

Gráfico 7 - Formas de Bullying Observadas Pelos Alunos Pesquisados



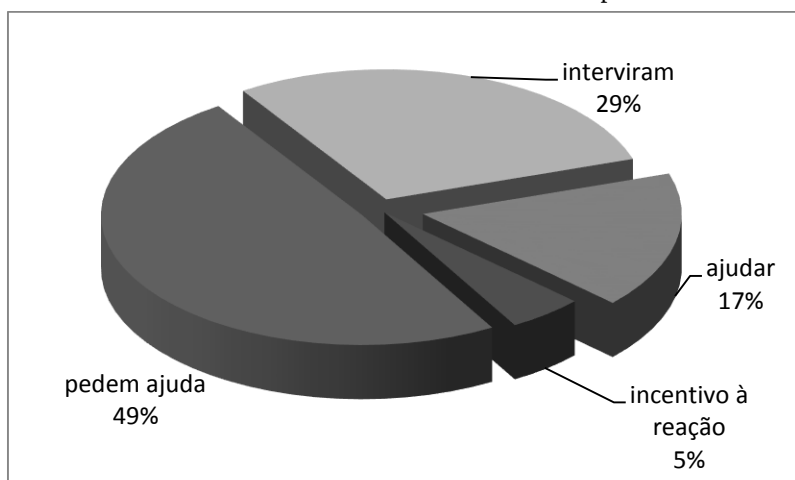
Fonte: Pesquisa empírica (2012).

Gráfico 8 - Forma de Agir do Aluno Observador de Bullying



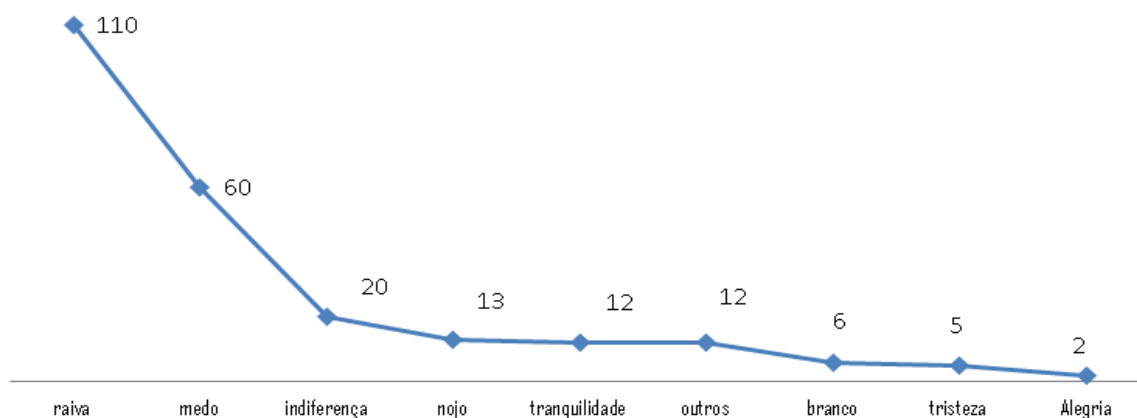
Fonte: Pesquisa empírica (2012).

Gráfico 9 - Atitudes dos Alunos Observadores Apoiadores de Vítimas de Bullying



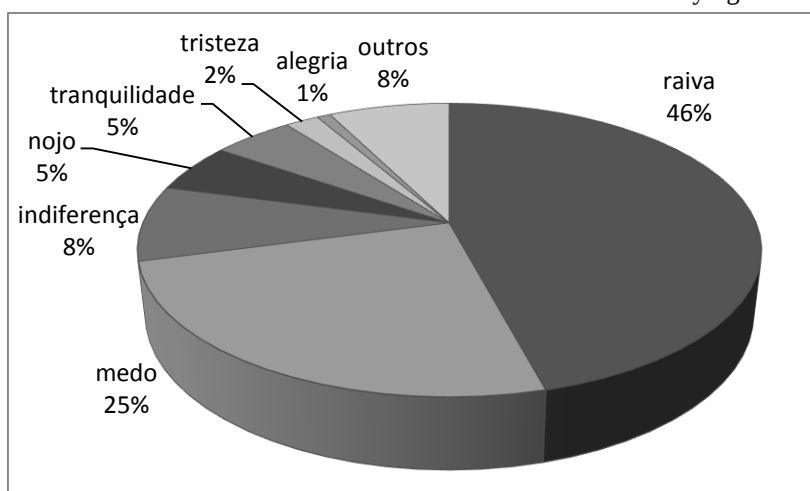
Fonte: Pesquisa empírica (2012).

Gráfico 10 - Sentimento dos Alunos Observadores do Bullying



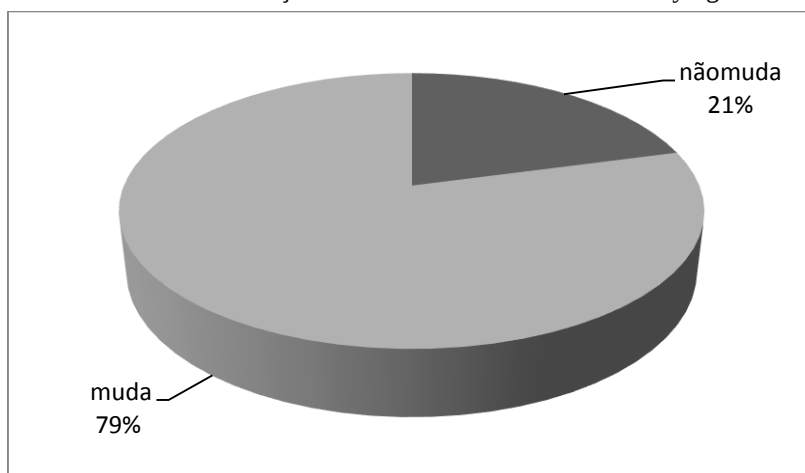
Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012.

Gráfico 11 - Sentimento dos Alunos Observadores do Bullying



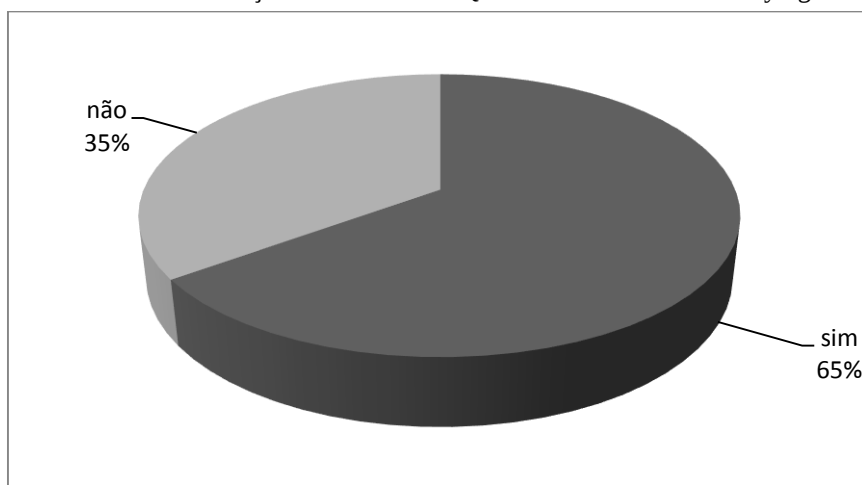
Fonte: Pesquisa empírica (2012).

Gráfico 12 - Mudança de Atitude do Observador do Bullying Caso Visse Novamente o Fenômeno



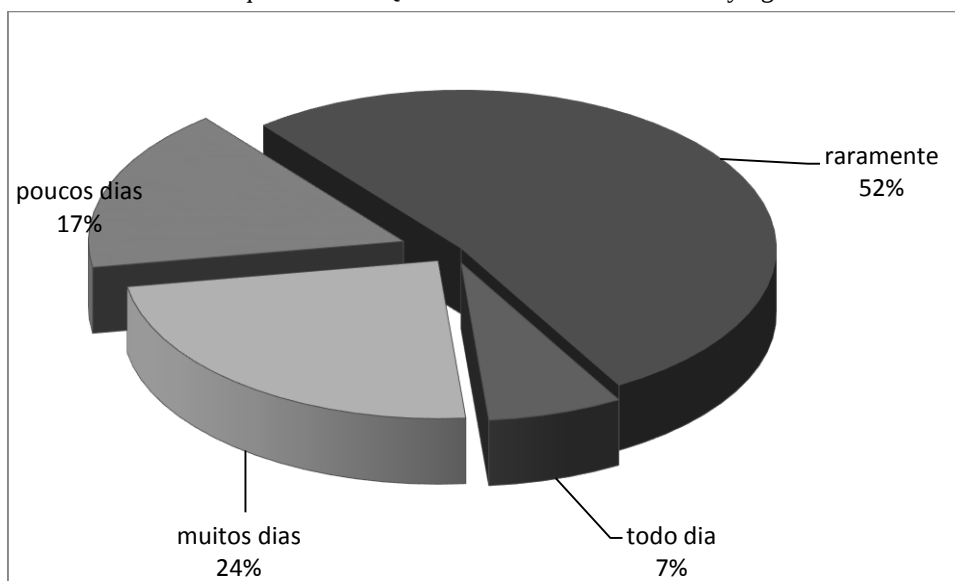
Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012.

Gráfico 13 - Situação do Observador Quanto a Ser Vítima de Bullying



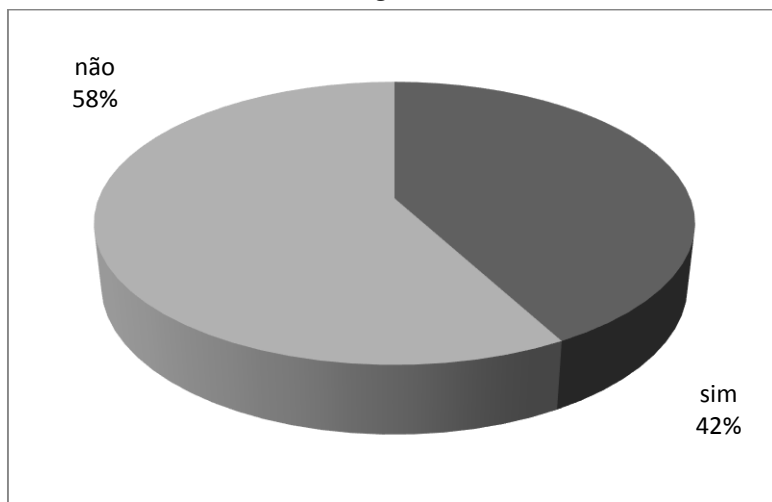
Fonte: Pesquisa empírica 2012.

Gráfico 14 - Frequência com Que o Aluno Foi Vítima de Bullying



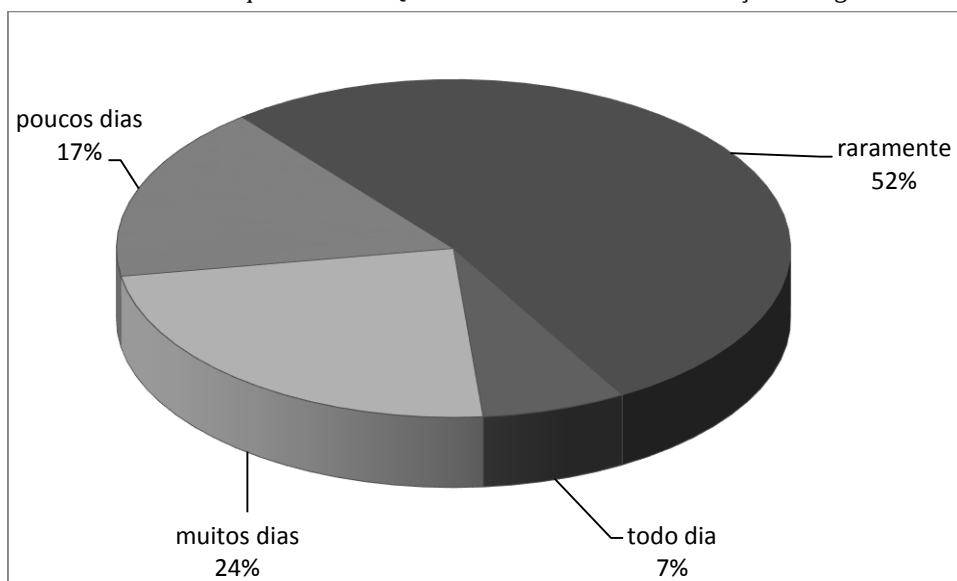
Fonte: Pesquisa empírica 2012.

Gráfico 15 - O observador Agressor



Fonte: Pesquisa empírica 2012.

Gráfico 16 - Frequência Com Que o Observador Está na Condição de Agressor



Fonte: Pesquisa empírica realizada em novembro de 2012.