

TESTEMUNHAS DE *BULLYING* EM CONTEXTO ESCOLAR

Ana Carita, PhD

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal

Ana Cristina Macedo, MSc

Universidade Regional do Cariri, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Educação Física, Brasil.

RESUMO

Potenciar intervenção educativa sustentada foi uma das motivações da pesquisa, que tomou como objeto principal o papel das testemunhas de *bullying* em contexto escolar. Foi objetivo principal identificar os papéis por elas adotados face ao *bullying* e a sua posição relativa, bem como a relação entre o papel e variáveis como *clima escolar* (tipo, frequência e gravidade do *bullying*), *experiência prévia de bullying* e *emoções*. Esperou-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, compromettesse a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas gerasse igual resposta por parte das testemunhas (H2). Esperou-se, ainda, verificar relação positiva entre emoções como o medo e o prazer em observar e a não ajuda à vítima (H3, H4). Participaram na pesquisa 240 estudantes da 6ª à 9ª séries, de ambos os géneros, entre 11 e 16 anos, a maioria com experiência direta e diversificada de *bullying*. Frequentavam uma escola localizada num bairro periférico e problemático de uma cidade do nordeste brasileiro. Os principais resultados mostram (i) igual distribuição nos papéis *observador* e *apoio à vítima* e representação residual de *apoio aberto ao agressor*; (ii) não confirmação das H1 e H2; (iii) verificação parcial das H3 e H4: o medo apenas está ausente nos que ajudam o agressor; o prazer apenas está presente no mesmo grupo. Os resultados aconselham intervenções no *continuum* preventivo, multidimensionais (dimensões afetiva, moral, social e cívica), destinadas a toda a população estudantil e articuladas a ações interinstitucionais na escola toda e na e com a comunidade.

Palavras-Chave: Testemunhas *Bullying*; Papel das Testemunhas; Emoções; Clima de Escola.

ABSTRACT

Enhance sustained educational intervention was one of the motivations of the research, which took as its main subject the role of bullying bystanders in schools. Main objective was to identify the roles adopted by them against the bullying and their relative position, and the relationship between the roles and variables such as school climate (type, frequency and severity of bullying), previous experience of bullying and emotions. It was hoped that the school climate if defined with high frequency of bullying, to enhance habituation, commit to helping the victims (H1) and if recognized as harmful to these generate the same response from the bystander (H2). It was also expected to verify positive relationship between emotions such as fear and pleasure to observe and not to help the victim (H3, H4). 240 Students participated in the survey, from 6th to 9th grade, of both genders, between 11 and 16 years, most of them with direct and diverse experience of bullying. Attending a school located in a peripheral and problematic area of a town in north-eastern Brazil. The main results show (i) equal distribution in *observer roles* and *victim support* and residual representation *open support to the aggressor*; (ii) failure to confirm the H1 and H2; (iii) partial examination of the H3 and H4: the fear is only absent when helping the aggressor; the pleasure is only present in the same group. The results advise interventions in the preventive *continuum*, multidimensional (affective, moral, social and civic dimensions), for the entire student population and articulated the interagency actions in every school and in and with the community.

Keywords: Bullying Bystanders; Rôle of Bystanders; Emotions; School Climate

Agradecemos a Glória Ramalho e Ana Paula Caetano o seu generoso apoio respetivamente no desenvolvimento do estudo empírico e na reflexão sobre a intervenção educativa na prevenção do bullying.

Constitui um direito fundamental dos seres humanos sentirem-se seguros nas suas vidas e tratados com respeito pela sua identidade e dignidade. O *bullying*, enquanto violência física e, ou verbal, intencional, repetida e continuada no tempo, exercida no ambiente escolar por um ou mais agressores sobre vítima(s) de menor poder (Ollweus, 1999), é exemplificativo do tipo de relações que não devem ocorrer numa escola que se pretenda justa, hospitaleira e democrática. Além disso, representa um potencial fator de risco na saúde física e psicológica dos estudantes (Craig & Harel, 2004).

Importa, por isso, preveni-lo, necessidade reforçada pela preocupante frequência do fenómeno e o número de estudantes envolvidos. Em revisão internacional da literatura sobre o *bullying*, Craig *et al.* (2004), por exemplo, verificaram que, apesar da grande variação entre regiões, países e metodologias, aproximadamente um em cada três estudantes indicou ter sido vítima de *bullying* pelo menos uma vez nos meses precedentes às pesquisas analisadas e que, para 11% das crianças, a agressão entre pares ocorreu várias vezes por mês. No Brasil, país onde se efetuou a pesquisa empírica apoiada na revisão de literatura aqui invocada, os estudos empíricos sobre o *bullying* iniciaram-se a partir de 2000 (Fante, 2005; Lisboa, 2005; Neto & Saavedra, 2004, referido por Lopes Neto, 2005), não sendo consensuais os resultados obtidos sobre o seu grau de severidade nas escolas (Fisher, 2010; Malta *et al.*, 2010). Em todo o caso, quer a nível internacional, quer a nível do Brasil, há evidência suficiente sobre a severidade do problema, pelo que é urgente aprofundar o conhecimento do fenómeno, da sua dinâmica, a fim de se prevenir na escola todas as formas de comportamento violento, e o *bullying* em particular.

INTRODUÇÃO

Com vista a satisfazer necessidade enunciada, invoca-se nesta secção literatura pertinente sobre uma das personagens do *bullying* que, embora menos estudada, vem merecendo cada vez mais atenção, quer pelo papel que se lhe reconhece na dinâmica do fenómeno, quer, por decorrência, pelo papel positivo que se espera que possa ter no desenrolar e finalização do mesmo: as testemunhas do *bullying*. Estas foram o foco da pesquisa empírica que se apresenta, definindo-se a problemática em estudo no final desta mesma secção.

As Testemunhas de Bullying: O Terceiro Elemento

Na definição e pesquisa sobre *bullying*, os investigadores começaram por dirigir a atenção sobretudo para os agressores e as vítimas e para o desequilíbrio de poderes entre eles, ainda que, na verdade, o processo se afigure mais complexo, dado que o *bullying* não ocorre num vazio social e é mesmo, geralmente, testemunhado por pares (Richard, Schneider & Mallet, 2011). Deste modo, pode dizer-se que começou por se privilegiar um modelo diádico de definição e análise, assente sobretudo nos papéis dos agressores e das vítimas. Porém, cada vez mais, o *bullying* vem sendo definido como um processo grupal em contexto, que envolve ativamente os agressores e as vítimas, mas também outros personagens, em particular aqueles que o testemunham, qualquer que seja a sua idade e estatuto (*e.g.*, Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004) *e.g.*, Craig, Pepler, & Blais, 2007; Salmivalli, 2010; Twemlow *et al.*, 1996; Twemlow *et al.*, 2004).

Emerge, então, um modelo triádico de definição e análise do *bullying*. Neste, o *bullying* é visto como um processo social inscrito num contexto social mais vasto e interagindo com ele, que no seu primeiro nível de emergência apresenta desde logo uma estrutura triádica, envolvendo interactivamente o(s) agressor(es), a(s) vítima(s) e a(s) testemunhas ou espetadores¹, de tal modo que a ação de cada um deles é vista como afetando diretamente a dos outros, bem como o resultado mais ou menos danoso do processo. A dinâmica esperada no quadro deste modelo é tanto mais complexa quanto sabemos que a posição dos indivíduos envolvidos não é estável, ou seja, há aqueles que podem atuar quer como agressores, quer como vítimas (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998), sendo por isso expectável que igual tipo de intercâmbio ocorra com a posição de espetadores.

Deste modo, e designadamente no contexto escolar, as testemunhas ou espetadores (*bystanders*) são definidos como todos aqueles indivíduos de qualquer idade ou estatuto que, embora testemunhando a violência, não agem eles próprios nem como agressores, nem como vítimas, mas acabam por ter um papel ativo na dinâmica da situação. Este reconhecimento do papel das testemunhas significa que, não obstante serem vistas como podendo adotar diversos comportamentos e desempenhar variados papéis, em qualquer circunstância a sua contribuição está sempre presente na dinâmica dos episódios. A natureza genericamente ativa do papel atribuído aos espetadores é de tal ordem que Twemlow *et al.* (2004, pp.220-21) afirmam, com base na sua experiência

¹ Testemunhas ou espetadores serão as palavras utilizadas em tradução da palavra inglesa *bystander*.

e pesquisa clínicas, que “*the bully does not act as an individual, as for example in a private vendetta, but becomes, in part, an agent of the bystanding audience, which fuels the fire, so to speak, and perhaps even intensifies the harm*”, pelo que, mesmo não desempenhando o papel de agressor, nem o de vítima, ao seu comportamento é atribuído um efeito determinante no modo como se desenrola e finaliza o processo. Tal definição do papel das testemunhas, traz consigo algum ajustamento na definição do *bullying*, no sentido de ser visto como “*the repeated exposure of an individual to negative interactions directly or indirectly inflicted by one or more dominant persons. The harm may be caused through direct physical or psychological means and/or indirectly through encouragement of the process or avoidance by the bystander*” (Twemlow *et al.*, 2004, p. 221).

Por isso, considerando a influência que as testemunhas exercem na dinâmica grupal do *bullying* e o seu papel potencialmente positivo no modo como o fenómeno se desenvolve e finaliza, a investigação mais recente sobre o *bullying* vem valorizando o foco nestes personagens (*e. g.*, Hazler, Janson, Carney & Oh, 2009; Salmivalli, Peets & Hodges, 2010; Thornberg *et al.*, 2012). Em todo o caso, o comportamento das testemunhas em situação e, *a fortiori*, a consideração de variáveis de contexto e do sistema pessoal a ele potencialmente associadas, têm reconhecidamente merecido menos atenção do que as restantes componentes do processo (*e. g.*, Paull, Omari & Standen, 2012). Daí a necessidade de conhecer melhor aquelas personagens, de modo a proporcionar evidências empíricas capazes de apoiar o desenvolvimento de intervenções educativas mais holísticas e efetivas. Tal apresenta-se tanto mais necessário quanto, por um lado, os alunos agredidos parecem preferir procurar consolo e ajuda junto dos amigos e dos espetadores pares, a fazê-lo junto dos professores ou da família (Raimundo & Seixas, 2009); por outro, as testemunhas, não obstante serem desfavoráveis ao *bullying*, tendem a comportar-se de modo mais favorável à sua manutenção do que à sua supressão na escola (*e.g.*, O’Connell *et al.*, 1999; Salmivalli, 1999). Ou seja, não obstante a sua potencial ajuda na prevenção do *bullying*, a competência e, ou motivação para ajudar parece não ser o traço dominante do desempenho dos espetadores, ainda que também se revelem capazes de ações eficazes.

As Testemunhas de Bullying: Papéis e Variáveis Associadas

Como vimos, os estudos mais recentes sobre o *bullying* valorizam o papel dos espetadores, enquanto sujeitos que o presenciam e que adotam comportamentos

diversos, reveladores, uns, de um papel de apoio e reforço, passivo ou ativo, das agressões e de energização do processo, outros, de ajuda à vítima, contribuindo para que as situações percam força. Assim, o papel dos espetadores face aos episódios tem sido definido em grande medida com base nas suas reações comportamentais, pelo que diversos estudos empíricos se interessaram pelos seus comportamentos (*e.g.*, Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2008; Hazler *et al.*, 2009; Salmivalli, 1999).

Destes estudos tem derivado por parte de alguns investigadores a proposição de uma tipologia dos espetadores em função dos diferentes tipos de atitudes ou condutas adotadas face aos episódios de *bullying*, como é o caso, por exemplo, da proposta por Salmivalli (1999), ou por Orpinas & Horne (2006), ou, num modelo mais complexo e lato, a tipologia considerada por Twemlow *et al.* (2004), focada nos espetadores de *bullying*, qualquer que seja o seu estatuto na escola.

Pelo impacto que veio a ter a proposta de Salmivalli (1999), esclareça-se que a mesma contempla quatro categorias de espectadores na escola: (a) os observadores assistentes, que se unem e ajudam o perpetrador com as agressões; (b) os observadores reforço, que não atacam a vítima diretamente, mas dão suporte emocional ao perpetrador, atuando como plateia e encorajando as ações do perpetrador; (c) os observadores transeuntes, ou forasteiros, que assistem ao espetáculo em silêncio, sem se envolver diretamente, permitindo porém que o *bullying* aconteça pela sua silenciosa aprovação; (d) e os defensores, que apresentam comportamento *anti-bullying*, tomando o partido da vítima, ajudando-a e tentando parar as agressões. Note-se que o índice de intervenção das testemunhas é baixo, havendo indicação que o número das que assiste às agressões sem manifestar nenhuma atitude é o dobro do número das que optam por ajudar a vítima ou das que se juntam ao agressor (Lopes Neto, 2005; Salmivalli & Voeten, 2004). Uma outra tipologia das testemunhas, formalmente próxima desta, mas mais recente e mobilizada em alguns estudos no Brasil, assenta nas seguintes categorias: (a) auxiliares, que participam ativamente da agressão; (b) incentivadores, que participam incitando e estimulando o agressor; (c) observadores, que se limitam a observar ou se afastam; (d) e os defensores, que se identificam com a dor da vítima, se colocam no seu lugar e se comportam protegendo o alvo, ou chamando um adulto para interromper a agressão (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005, referido por Lopes Neto, 2007).

Em suma, as diferenças detetadas nestas tipologias localizam-se bastante na terminologia e, ou no nível de especificação da análise, não parecendo verificar-se

grande oposição na identificação e tipificação dos papéis dos espetadores, ainda que, como se referiu, alguns modelos apresentem uma maior complexidade. É o caso, por exemplo, do modelo apresentado por Twemlow *et al.* (2004), construído com base na aliança entre os modelos psicanalítico e comportamental e em que a definição de cada tipo de papel se articula a variáveis internas e de contexto, a saber: (i) a mentalização (dimensões cognitivas aferidas ao auto-conhecimento, auto-agência, reflexividade e avaliação dos estados mentais do *self* e dos outros, que podem ser experienciadas, por exemplo, como colapsadas, negadas ou preservadas); (ii) os estados subjetivos (como por ex., a excitação, a calma, a compaixão); e (iii) o papel no sistema (como, por exemplo, responsabiliza a comunidade, nega responsabilidade pessoal).

A investigação sobre os comportamentos e papéis dos espetadores, por sua vez, tem suscitado o interesse pela identificação das variáveis que explicam ou estão associadas às suas variações, com base na consideração integrada ou parcelar de variáveis pessoais (*e.g.*, género, escolaridade, estatuto social,), psicológicas (cognitivas, *e.g.*, a perceção de auto-eficácia, e emocionais, *e.g.*, a empatia, a excitação, experiência passada) e de contexto (*e.g.*, tipo de *bullying*, natureza dos relacionamentos com o agressor e a vítima).

O estudo conduzido por Thornberg *et al.* (2012) é exemplificativo de uma abordagem bastante integrada ao problema. A preocupação assentou, antes de mais, na averiguação sobre as motivações para agir no sentido da ajuda ou não à vítima. A pesquisa foi conduzida, por entrevista, junto de estudantes do ensino elementar ao ensino médio, com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos. Com base nos resultados obtidos apresentaram um modelo compreensivo dos motivos que levam os espetadores a ajudar ou não a vítima, tendo identificado que aqueles, por sua vez, dependem de como os espetadores definem e avaliam a situação, do contexto social e da sua própria agência. Emergiu, então, um quadro conceptual dos motivos de ajuda, assente em cinco categorias principais: (a) interpretação do dano causado à vítima pela situação: situações interpretadas como mais danosas geram mais ajuda; já os ambientes onde o *bullying* é muito frequente, uma rotina, tendem a gerar habituação e desvalorização dos riscos, comprometendo a motivação para ajudar a vítima; (b) reações emocionais à observação, aparecendo a simpatia, o medo de ser vitimizado e a excitação: a empatia com a vítima aparece associada à ajuda; o medo de ser vítima, à não intervenção, a excitação sentida enquanto audiência, o desejo e prazer em ver, associado quer à não intervenção, quer ao apoio ativo ao agressor; (c) avaliação social da situação, em função das relações e das

posições sociais relativas entre os presentes: por exemplo, a amizade com a vítima e uma posição social superior à do agressor aparecem associadas à motivação para intervir, enquanto a amizade com o agressor, ou a não amizade com a vítima, bem como uma posição social inferior à do agressor são associadas pelos participantes à motivação para não intervir; (d) avaliação moral da situação, em termos de certo ou errado e da atribuição de responsabilidade: a crença que o *bullying* é errado e que os professores e outros adultos esperam que os espetadores ajudem a vítima aparecem como motivos morais de ação; já a não intervenção aparece associada à atribuição de responsabilidade à vítima e ao desinvestimento moral dos espetadores (Bandura, 1999); finalmente, (e) percepção de auto-eficácia, na sequência do constructo de Bandura (id), com a percepção positiva motivando à ação, e a negativa à inação.

Em termos gerais, pode dizer-se que este modelo apresenta interessante valor heurístico, já que *the findings provide guidelines to conceptualize potentially influential factors in bystander motivation to defend victims that can inform future research and might enhance anti-bullying practices at school ... Future research is needed to confirm the validity of this framework* (Thornberg *et al.*, 2012, p.251).

Outros estudos com metodologias diferentes e com participantes em idades escolares nem sempre inteiramente as mesmas, consideraram parcelarmente o impacto ou associação destas variáveis no/com o comportamento dos espetadores e igualmente verificaram o seu valor preditor. Tal pode referido, *e.g.*, para as variáveis cognitivas, com especial relevo para a percepção de autoeficácia (Gini *et al.*, 2008; Twemlow *et al.*, 2004; Thornberg *et al.*, 2012). O valor preditor das variáveis emocionais tem igualmente sido verificado. Entre as emoções positivas, a empatia com a vítima aparece como uma variável muito relevante na decisão de ajuda, assente, por vezes, nas experiências de pena ou dó da vítima e de mal-estar com o sofrimento que a situação gera (Gini *et al.*, 2008; Grossi & Santos, 2009; Twemlow *et al.*, 2004).

A anestesia emocional, por sua vez, é frequentemente invocada para se compreender o papel de emoções negativas como a excitação, o bem-estar, mesmo o júbilo e o sadismo, que por vezes transparecem no comportamento daqueles que testemunham e proporcionam audiência e apoio efetivo, mais ou menos ativo, ao agressor (Grossi & Santos, 2009; Twemlow *et al.*, 2004). Aqueles sentimentos, e também a indiferença à situação, impelem os agressores ora ao apoio e encorajamento ativo dos agressores, com aplausos e gritos de torcida, ora à adoção de uma posição de anonimato, de transeunte. Uma e outra posição, e especialmente a primeira, conferem

energia ao episódio e contribuem para o seu desenvolvimento em desfavor da vítima, aparecendo os espetadores como efetivos articuladores das agressões e mesmo, por vezes, como aqueles que, por trás, manipulando, tramam o ataque e, em seguida, aplaudem o *show* (e.g., Grossi & Santos, 2009; Salmivalli & Voeten, 2004; Silva, 2010).

Ainda no campo das emoções negativas, o medo, tem sido confirmado como uma variável com especial impacto na dinâmica comportamental das testemunhas. Cumulativamente com outro tipo de variáveis, como a perceção de auto-eficácia ou o sentimento de insegurança no ambiente escolar, o medo aparece bastante associado às testemunhas transeuntes; estas não intervêm com vista ao que creem ser a melhor defesa da sua própria segurança, pois tendo medo de se tornarem vítimas, escondem-se na multidão, onde, aliás, experimentam uma difusão de responsabilidade que facilita a negação de ajuda (Grossi & Santos, 2009; Lopes Neto, 2005; Thornberg *et al.*, 2012). Mesmo assim, vários investigadores referem-se a este tipo de observadores como sujeitos que de fato têm um papel de apoio às agressões, ainda que tratando-se de um apoio encoberto e passivo (e.g., Twemlow *et al.*, 2004). É admissível que a raiva, sendo um efeito da exposição ao *bullying*, seja também preditora do comportamento dos observadores.

O papel das emoções no *bullying* também foi investigado em outros contexto de trabalho, que não o escolar (Glaso & Notelaers, 2012). Estes investigadores analisaram, em uma amostra grande e heterogénea, o papel das emoções positivas e negativas como potenciais mediadoras entre a exposição ao *bullying* e variáveis tais como o comprometimento organizacional, a satisfação no trabalho e a intenção de deixar a organização. Tratou-se de pressupor os estados afetivos não apenas enquanto consequências do *bullying*, mas também enquanto experiências que, acumuladas, ativam posteriores atitudes e comportamentos das vítimas nas organizações, como vieram a verificar. Parece fazer sentido alargar este modelo ao contexto escolar e a outras personagens expostas ao *bullying*, como é o caso das testemunhas, indagando as suas reações emocionais ao fenómeno e a relação entre estas e o seu comportamento de reposta à situação.

Como já se referiu, o contexto social é outra das variáveis consideradas no modelo de Thornberg *et al.* (2012), em associação com a decisão de intervir ou não nas situações de *bullying* e respetiva orientação. No que respeita ao contexto escolar, a variável *clima escolar* tem sido merecedora de bastante atenção quando se pretende

explicar quer a conduta social dos estudantes, quer o processo e resultados da aprendizagem; ou seja, trata-se de uma variável cuja associação a diversas dimensões da vida na escola tem sido pesquisada e verificada (Lehr & Christenson, 2002, referido por Lehr, 2005), ainda que haja pouca pesquisa sobre o clima escolar enquanto antecedente do *bullying* (Richard *et al.*, 2011).

Esclareça-se que a variável clima social da escola, consensualmente tomada como um constructo multidimensional, apresenta variações nas dimensões específicas pressupostas pelos investigadores. Assim, *e.g.*, a sua abordagem pode incluir a consideração de dimensões tais como a *qualidade das relações interpessoais* entre todos os membros da comunidade educativa, a extensão em que a comunidade escolar é percebida como *segura* e um lugar de *atenção cuidadosa* para com e entre os seus membros, o grau em que se verifica o *envolvimento* de todos os membros da comunidade educativa na tomada colaborativa de decisões, o grau em que se verificam *elevadas expectativas sobre a aprendizagem* (Lehr, 2005). Mais próximo das preocupações da nossa pesquisa, Carra (2009) mobilizou a variável clima de escola, ou melhor, a percepção do clima, a partir de um conjunto de domínios já previamente identificados (Strauss, 1990, referido por Carra, 2009) e cuja interação averiguou, a saber: *clima de violência, clima relacional, clima relativo ao regulamento, clima de trabalho, clima educativo, clima de justiça*. De acordo com o modelo, o clima de violência na escola assenta na percepção ou experiência de violência na escola, sendo tomado como violência aquilo que os estudantes percecionam como tal, a partir de questões sobre a violência percebida, a experiência de vitimização e a de agressão autodeclarada. Os resultados indicam que, embora se trate de uma experiência bastante saliente na vivência escolar de todos os alunos entre os 7 e os 12 anos, o clima de violência varia bastante entre as escolas investigadas, contribuindo para tal os climas de trabalho, educativo e de justiça, bem como uma outra variável compósita, a variável social (Carra, 2009).

Deste modo, regista-se razoável oscilação na definição da variável em causa, mas, apesar das oscilações na sua definição teórica e empírica, parece consensual *the notion that school climate is linked with pupil attitude and behavior is by no means new, although there has been very little research focusing specifically on differences between schools in school climate broadly conceived, as antecedents of bullying and victimization* (Richard *et al.*, 2011, pp. 266/7).

Foi esta relação entre clima de escola e *bullying*, menos presente na literatura, que constituiu o foco central da pesquisa de Richard *et al.* (2011), com base numa operacionalização do clima social da escola a partir de cinco dimensões: *segurança, ligação emocional à escola, motivação académica, qualidade das relações entre alunos e professores e higiene*. Os resultados indicaram que existe globalmente menos *bullying* nas escolas percebidas como mais seguras, com melhores resultados escolares e melhores relações professores-alunos; o clima escolar e, em particular, a percepção de segurança, a qualidade das relações professores-alunos e os resultados académicos, também se revelaram bons preditores do volume de presença quer de *bullying* físico, quer verbal/relacional, diferenciando significativamente as escolas entre si. Deste modo, *results from this study add to a growing body of international research showing that positive social climate within schools is a protective factor against bullying* (Richard *et al.*, 2011, p. 278). Assim sendo, face ao valor preditor do clima de escola e à ainda relativamente baixa investigação da sua relação com o *bullying* e, em particular, com o comportamento das testemunhas, faz sentido a consideração desta variável, em particular na sua dimensão violência escolar.

Ainda sobre as variáveis de contexto, sublinhe-se o valor preditor do comportamento dos observadores de variáveis como a natureza do seu relacionamento com os agressores e as vítimas, a experiência passada como vítima e, ou agressor ou o tipo de *bullying* (Oh & Hazler, 2009).

No quadro das variáveis demográficas, o género, tem sido bastante invocado, havendo suporte empírico para a associação das meninas mais ao apoio às vítimas e ao papel de *outsider* e os rapazes mais à ajuda aos agressores (*e.g.*, Oh & Hazler, 2009).

Em suma, procurou-se analisar o modo como o comportamento dos observadores-pares de *bullying* em contexto escolar, e derivada tipificação em categorias de papel, se tem revelado na investigação empírica mais recente, bem como algumas das variáveis do sistema pessoal e de contexto, cujo valor associativo ou preditor tem sido verificado. O entendimento dos espetadores como parte do sistema *bullying* hoje não é apenas teoricamente consensual: este pressuposto encontra-se presente na generalidade da investigação empírica recente sobre o *bullying*, quer ela tome ou não os observadores como foco da pesquisa, foco este que, não sendo o central, em todo o caso, vem ganhando progressiva presença nos estudos sobre *bullying*. O reconhecimento da inerência dos observadores ao sistema *bullying* e sua dinâmica, vai a par da verificação da influência que aí exercem, como denominador comum a qualquer

dos seus potenciais papéis, mais ou menos ativos, e mais ou menos positivos, maioritariamente menos ativos e menos positivos. Além da saliência do que é comum aos observadores, as diversas tipologias de papel têm procurado esclarecer o que os distingue. Deve no entanto salientar-se que, não obstante o interesse concetual e prático das tipologias que têm emergido, não há que concluir pela fidelização dos indivíduos a este ou aquele tipo de participação no *bullying*, parecendo antes verificar-se alguma rotatividade, quer de posição, quer de papel na mesma (Twemlow *et al.*, 2004).

É menor o volume da pesquisa sobre as variáveis associadas ao papel dos observadores na dinâmica do *bullying* e, mesmo quando existente, é frequente o apelo ao prosseguimento da investigação empírica e de mais verificação, quer ao nível das variáveis do sistema pessoal, quer de contexto (Glaso & Notelaers, 2012; Oh & Hazler, 2009; Richard *et al.*, 2011; Thornberg *et al.*, 2010). Esta investigação é de grande relevo para a intervenção educativa e social, já que a identificação daquelas variáveis pode apoiar o desenho de intervenções mais sustentadas. Tal repto surgiu-nos especialmente reforçado pela necessidade de responder pela análise e pela proposta a um particular contexto escolar onde o *bullying* vinha adquirindo preocupante dimensão.

Problemática

Os estudos invocados nas secções precedentes apontam para o interesse em continuar a desenvolver a pesquisa sobre o papel dos espetadores e sobre as variáveis a ele associadas, em particular sobre aquelas que, como as emoções ou a experiência prévia de outras posições no *bullying*, carecem de mais verificação. Carece igualmente de mais verificação a relação entre a perceção de clima de escola, em particular do clima de violência na escola, e o comportamento dos observadores na situação.

Trata-se de investigação relevante para a intervenção educativa e social, já que a identificação daquelas variáveis e suas relações pode apoiar o desenho de intervenções mais sustentadas. Tal possibilidade afigura-se especialmente valiosa porquanto a presente pesquisa, além do perseguir a acumulação de mais conhecimento sobre as testemunhas de *bullying* e sobre o seu potencial de apoio a uma vida escolar mais positiva, harmoniosa, pacífica, também se propõe responder a uma necessidade de conhecimento e análise crítica de uma concreta unidade escolar, preocupada com os seus elevados índices de violência. Por isso, destacaram-se como questões geradoras da pesquisa: Podemos contar com as testemunhas para o apoio ativo a um clima positivo na escola? Ou são antes, subjetiva e, ou objetivamente, indefectíveis aliados dos

agressores e reforçadores da violência? Em que proporção adotam as testemunhas um papel preventivo do *bullying* e de ajuda à vítima? E que diferenças podemos encontrar no seu desempenho de papel, associadas a variáveis demográficas e escolares, de clima ou de situação?

Assim sendo, propusemo-nos, na pesquisa que se apresenta, tomar como foco principal o papel de estudantes do ensino fundamental na dinâmica do *bullying*, em episódios por si testemunhados e descritos, alunos que frequentavam uma escola do nordeste brasileiro. A propósito do tema perseguiu-se como objetivos centrais da pesquisa (a) a identificação e tipificação e posição relativa do papel dos espetadores de *bullying* por referência a um episódio invocado, bem como (b) a averiguação de relação com significado estatístico entre o papel e, quer variáveis de caracterização dos participantes (idade, género, série escolar, experiência anteriores de *bullying* em posição de agressor e, ou de vítima), quer variáveis definidoras do clima de *bullying* na escola (tipo de *bullying* na escola, sua frequência e gravidade), quer, ainda, outras variáveis de situação (tipo de episódio testemunhado e reação emocional experimentada).

A pesquisa qualitativa de Thornberg *et al.* (2012), conduzida junto de estudantes espetadores de *bullying*, apoia a nossa expectativa de que o modo como os participantes espetadores definem o clima de violência na escola mantém alguma relação com o papel que adotam face aos episódios. Assim, espera-se que o clima escolar, se definido com elevada frequência de *bullying*, ao potenciar habituação, comprometa a ajuda às vítimas (H1) e se reconhecido como danoso para estas gere igual resposta por parte das testemunhas (H2). E ainda, tendo em conta o modelo e os resultados interessantes obtidos por Glaso & Notelaers (2012), fez-nos sentido a sua mobilização no contexto escolar, por referência a um personagem igualmente importante nos cenários de *bullying*, as testemunhas e, muito especialmente, no que concerne à valorização da variável emocional e à relação desta com a resposta comportamental dos espetadores à situação. É assim que, na sequência do modelo invocado e de outras investigações atrás referidas (e. v., Grossi & Santos, 2009; Twemlow *et al.*, 2004), esperamos poder verificar uma relação positiva entre emoções como o medo ou o prazer em observar e a não ajuda à vítima (Hipóteses 3 e 4).

MÉTODO

Captar a representação dos observadores de *bullying* face a episódios por si invocados é um traço relevante deste estudo empírico. O objetivo foi explorar, descrever

e relacionar variáveis com que eles definiram e experienciaram a situação, na expectativa que tal averiguação ajude a compreender melhor o seu papel na dinâmica do *bullying* e a desenvolver ações mais adequadas e sustentadas ao problema. Diga-se que, por um lado, o que já se investigou sobre o comportamento e papéis dos observadores legitima a natureza relacional do estudo, mas, por outro lado, a ainda incipiente investigação sobre estes personagens, quando comparada com a dirigida às vítimas e agressores, justifica o pendor descritivo e exploratório da pesquisa.

A pesquisa realizou-se numa escola de uma cidade do interior sul do estado do Ceará, Brasil, localizada num bairro periférico, com indicadores económicos, sociais, educacionais e de qualificação muito desfavoráveis, em suma, uma população de elevado risco de marginalização social (Projeto Político Pedagógico da escola).

A escola, da rede pública, oferecia ensino infantil, fundamental e médio, e era frequentada em 2012 por 1360 alunos, com a seguinte distribuição: fundamental, 795; jovens e adultos, 280; médio, 240; tempo de avançar médio, 45. Apresentava-se como dispondo de poucos recursos financeiros, a que atribuía dificuldades no tratamento salarial dos profissionais, na manutenção física da escola, no desenvolvimento do projeto educacional. Tratava-se uma escola inserida no programa nacional de Centro de Atenção Integral à Criança, destinada a populações em risco de exclusão educativa e social. A escolha desta escola como contexto de estudo, mais do que uma escolha de conveniência, pretendeu responder a uma necessidade e pedido social resultante dos problemas identificados pela escola no domínio da violência entre pares, em especial por parte dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes.

Participaram no estudo 240 alunos (Tabela 1), das 6^a (25%), 7^a (26%), 8^a (22%) e 9^a (25%) séries do ensino fundamental, o que correspondeu a 27% da população total desse ensino. As suas idades variavam entre os 11 e 16 anos, tendo a informação sido organizada nas seguintes categorias etárias: 11/12 anos (16%), 13 (22%), 14 (24%), 15 (21%) e 16 anos (13%); eram estudantes de ambos os géneros, meninos (54%) e meninas (45%).

Tabela 1:
Características dos participantes

	Idade					Género		Série			
	1	2	3	4	5	M	F	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^o
Freq	40	54	59	52	33	131	108	60	64	53	62
%	16.8	22.7	24.8	21.8	13.9	54.8	45.2	25.1	26.8	22.2	25.9

Nota. Idade: 1=11/12 Anos; 2=13 Anos; 3=14 Anos; 4=15 Anos; 5=16/17 Anos.

Os participantes, maioritariamente, proveem e vivem com famílias numerosas, pois 218 deles (92%), afirmou morar com a família, sendo esta constituída por mais de quatro membros; a renda baixa é outro indicador comum à maioria. Estes indicadores sociais permitem-nos concluir pela existência de grande homogeneidade social na amostra, o que aliás era expectável tendo em conta as características da população de origem.

O questionário, principal instrumento de recolha da informação, construiu-se em função dos objetivos da pesquisa, nem todos abordados no presente artigo. Encontra-se organizado em cinco domínios: *Caraterização Demográfica e Sócio Escolar dos Participantes*, *Contexto e Clima de Escola*, *Situação Testemunhada*. A maioria das questões é fechada, sendo algumas abertas. No *Contexto e Clima de Escola*, busca-se a perceção avaliativa dos participantes sobre frequência, gravidade e tipo de *bullying* na escola. Na *Situação Testemunhada* pretende-se obter a descrição de um episódio de *bullying* testemunhado pelo participante no ano letivo corrente e, por referência a ele, desenvolvem-se os questionamentos seguintes (emoções e comportamento). Na escolha dos itens da variável emocional teve-se em conta indicações provenientes de estudos anteriores (e.g., Carra, 2009; Grossi & Santos, 2009), podendo os participantes, se necessário, escolher mais do que um item. Na escolha dos itens da variável comportamental teve-se igualmente em conta indicações de estudos anteriores (Lopes Neto, 2007; Twemlow *et al*, 2004; Salmivalli, 1999), devendo os participantes indicar a sua primeira reação, com base nas alternativas apresentadas, que podem ser completadas num item final aberto. Apenas um participante declarou expressamente não ter assistido a nenhum episódio no ano letivo corrente, pelo que não respondeu a esta parte do questionário. Na análise dos dados desta parte do questionário, apenas se consideraram os participantes que responderam às três questões referidas (tipo de episódio, emoções, papel).

A aplicação do questionário decorreu em turmas aleatoriamente selecionadas das séries identificadas pela equipa de gestão como aquelas em que ocorriam mais casos de *bullying*. A aplicação decorreu durante as aulas e foi precedida da apresentação dos objetivos da pesquisa e da clarificação do conceito de *bullying*, com vista a que todos, pesquisadoras e participantes, partilhassem um mesmo significado sobre o fenómeno.

As respostas às questões abertas foram objeto de análise temática de conteúdo. Foi o caso das respostas sobre os comportamentos de *bullying* mais frequentes na escola e o episódio testemunhado, para as quais se adotou a seguinte tipologia: *bullying físico*,

que inclui situações de agressão física, como pontapés, murros, bofetadas, puxões de cabelo, e *bullying verbal/social*, que inclui situações de agressão não física, como insultos, palavrões, alcunhas, ameaças, humilhação, exclusão, preconceito, racismo. A categorização das justificações de atribuição de gravidade, por sua vez, originou as seguintes categorias: *danos na vítima*, *danos nos espetadores*, *ato sem importância*, *ato grave em si*, *frequência do ato*, *indiferença da vítima* e a categoria residual *outros*. A categoria *danos na vítima* incluiu quatro subcategorias: *danos psicológicos*; *danos físicos*, *danos não discriminados* e *ambivalência de juízo*. Também a categoria *ato sem importância* se desenvolveu em subcategorias, a saber: *são só brincadeiras*, *é só chamar nomes*, *é só briga*.

A base de dados foi construída em SPSS, V. 15.0, e suportou o tratamento estatístico adequado aos objetivos da pesquisa e à natureza das variáveis, nomeadamente o recurso ao teste qui quadrado. Com o apoio da referida base, alguma informação foi aglomerada com vista a tornar mais significativa a leitura dos resultados. Foi o caso das respostas à questão sobre o comportamento dos espetadores face ao episódio, recodificadas com base numa tipologia de papéis, com a qual se passou a operar: (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).

Passemos aos resultados.

RESULTADOS

Os resultados serão sucessivamente apresentados em função dos domínios *clima de violência na escola* (perceção de tipo, frequência e gravidade do *bullying* na escola) e *situação testemunhada* (tipo de episódio, reação emocional e papel). Sendo o papel dos espetadores nos episódios invocados o foco principal da pesquisa, apresentaremos, além da descrição geral dos resultados, o seu cruzamento com as variáveis de caracterização dos participantes – como se fará para as restantes variáveis –, e com as variáveis de clima e emoções.

Previamente, veja-se a caracterização dos participantes quanto à sua experiência de outras posições no *bullying*, em episódios prévios ao narrado. Assim, verificou-se que 231 participantes informaram ter experienciado outras posições além de

testemunhas, na seguinte distribuição e por ordem de importância: 32,9% identificaram-se como *só vítimas*; 30,3% como já tendo sido *vítimas e agressores*, 26,4% como *nem vítima, nem agressor* e apenas 10,4% como *só agressor* (Tabela 2). Deste modo, representam cerca de um terço os participantes que dizem não ter tido experiência direta de *bullying* na posição de vítima e, ou de agressor; a maioria já teve de algum modo essa experiência direta.

Tabela 2:
Distribuição da variável posições prévias

	Posições Prévias			
	VA	SV	SA	NVNA
Freq.	70	76	24	61
%	30.3	32.9	10.4	26.4

Nota. VA = Vítimas e Agressor; SV = Só Vítima; SA = Só Agressor; NVNA = Nem Vítima, Nem Agressor.

No cruzamento desta variável com as variáveis demográficas verificou-se uma relação estatisticamente significativa com a idade ($\chi^2 = 25.343$; $df = 12$; $p = 0,013$) e a série ($\chi^2 = 30.523$; $df = 9$; $p = 0,000$) (Tabela 3). No cruzamento com a idade, não obstante o significado estatístico verificado, a leitura do resultado não se apresenta muito clara. Porém, saliente-se, na posição de *vítima e agressor*, a baixa representação do grupo de 16/17 anos (5,7%), por oposição a uma representação relativamente aproximada dos grupos etários centrais, que oscila entre 24% e 34%. Na posição de *só agressor* a distribuição apresenta grande irregularidade, podendo destacar-se, por um lado, o grupo de 14 anos como o que mais se identificou com aquela posição (41,7%), e o de 11/12, como o que menos o fez (4,2%), localizando-se os restantes grupos entre 13% a 21% de referências. Se olharmos os resultados em função da idade, é também o grupo de 14 anos que mais se afirma na posição de *só agressor*. No que respeita ao cruzamento da *posição* com a *série* também se verifica uma distribuição muito irregular dos resultados, que dificulta a leitura. Destaque-se, porém, que é também na posição de *só agressor* que se regista maior clivagem entre os grupos, o que sugere ser aquela a posição mais diferenciadora: é o caso do grupo de 7ª série que apresenta a representação mais expressiva do conjunto dos grupos (41,7%), lugar que, aliás, a observação dos resultados em função da série também confirma. Saliente-se, também, que o grupo de 8ª série é aquele que se distingue expressivamente dos restantes na posição de *vítima e*

agressor, representando 38,6% das respostas nesta categoria, o que contraria bastante com a sua baixa afirmação na experiência de só agressor (8,3%).

Tabela 3:

Cruzamento da variável posições prévias com a idade e a série

Posições Prévias		Idade					Série			
		11/12	13	14	15	16/17	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
VA	Freq.	9	17	16	24	4	10	17	27	16
	%	12.9	24.3	22.9	34.3	5.7	14.3	24.3	38.6	22.9
SV	Freq.	15	23	17	9	12	20	28	14	14
	%	19.7	30.3	22.4	11.8	15.8	26.3	36.8	18.4	18.4
SA	Freq.	1	5	10	5	3	5	10	2	7
	%	4.2	20.8	41.7	20.8	12.5	20.8	41.7	8.3	29.2
NVNA	Freq.	12	9	16	11	13	21	9	9	22
	%	19.7	14.8	26.2	18.0	21.3	34.4	14.8	14.8	36.1

Nota. VA = Vítima e Agressor; SV = Só Vítima; SA = Só Agressor; NVNA = Nem Vítima, Nem Agressor.

Clima de escola

A distribuição dos dois tipos de *bullying* apresenta valores aproximados, com 46,8% dos participantes a referirem incidentes de *bullying físico* e 53,2% de *bullying verbal*, registrando-se duas não respostas (0,8%) (Tabela 4).

Tabela 4:

Distribuição do tipo, frequência e gravidade do bullying na escola

	Tipo		Freq				Gravidade			
	Fis	Verb	TD	MD	PD	R	MG	G	PG	NG
Freq	111	126	140	70	19	8	55	74	75	33
%	46.8	53.2	59.1	29.5	8.0	3.4	23.2	31.2	31.6	13.9

Nota. Tipo: Fis = Físico; Ver = Verbal; NR = Não Responde. Frequência: TD = Todos Dias; MD = Maioria Dias; PD = Poucos Dias; R = Raramente. Gravidade: MG = Muito Grave; G = Grave; PG = Pouco Grave; NG = Nada Grave

A relação entre a percepção da natureza do *bullying* na escola e as variáveis de caracterização apenas apresentou significado estatístico no cruzamento com a *série* ($\chi^2=17,317$; $df=3$; $p=.001$) (Tabela 5). Para este resultado parece contribuir especialmente o grupo de 7^a série, que é o que mais refere situações de *bullying físico* (39,6%), afastando-se bastante quer dos participantes das séries seguintes de escolaridade (8^a: 19,8%; 9^a: 21,6%), quer dos precedentes (6^a série: 18,9%). Complementarmente, todos os grupos indicam mais a presença de *bullying verbal* do que físico na escola, com exceção do grupo de 7^a série que é, neste contexto, o menos representado (15,9%).

Deste modo, na definição do tipo de *bullying* prevalecente na escola o grupo de 7ª série apresenta um padrão inverso ao das restantes séries.

Tabela 5:
Cruzamento tipo de bullying na escola com a série

Freq. Bul.		Série			
		6ª	7ª	8ª	9ª
Físico	Freq	21	44	22	24
	%	18.9	39.6	19.8	21.6
Verbal	Freq	38	20	31	37
	%	30.2	15.9	24.6	29.4

Sobre a percepção de frequência do *bullying* na escola no ano letivo em que decorreu a pesquisa, mais de metade dos participantes entende que se verificam situações de *bullying* todos os dias (59,1%), seguindo-se a sinalização da categoria *maioria dos dias* (29,5%); as categorias, *poucos dias* (8,0%) e *raramente* (3,4%), são bastante menos assinaladas (Tabela 4). Deste modo, quanto mais elevada é a categoria de frequência, mais elevado é o número de respostas. Se aglomerarmos os resultados em duas categorias opostas de frequência, verificamos que do lado da afirmação de elevada frequência se localizam 88,6% (210) dos participantes e na categoria menos severa de atribuição, 11,4% (27).

No cruzamento com as variáveis demográficas (Tabela 6), verificou-se que a atribuição de *frequência* se relaciona significativamente com a *série* ($\chi^2 = 22.992$; $df = 9$; $p = .006$). Nas duas categorias mais assinaladas, verificamos que em *todos os dias*, os participantes apresentam avaliações relativamente próximas, oscilando entre os 20% nos alunos de 9ª série e os 32,1% nos de 7ª série, sendo este grupo, em todo o caso, que mais sinaliza esta ordem de frequência. Na categoria *a maioria dos dias*, o grupo de 8ª série afasta-se expressivamente dos restantes: neste grupo, apenas 10% dos alunos considera que o *bullying* ocorre na maioria dos dias da semana, apresentando os restantes valores aproximados, entre os 27,1% (7ª) e os 31,4% (6ª e 9ª). Entretanto, nas duas categorias de frequência menos mobilizadas (*poucos dias* e *raramente*), há a destacar a ausência de sinalizações por parte do grupo de 7ª série; aliás, e por contraste, se olharmos os resultados em função da série, verificamos que este grupo faz incidir a totalidade das suas sinalizações no conjunto das duas categorias de frequência mais severas.

Tabela 6:
Cruzamento da percepção de frequência do bullying na escola com a série

Freq. Bul.		Série			
		6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
Todos Dias	Freq.	30	45	37	28
	%	21.4	32.1	26.4	20
Maioria D.	Freq.	22	19	7	22
	%	31.4	27.1	10.0	31.4
Poucos D.	Freq.	5	0	6	8
	%	26.3	0.0	31.6	42.1
Raramente	Freq.	2	0	3	3
	%	25.0	0.0	37.5	37.5

A atribuição de gravidade ao *bullying*, o outro indicador de clima, revelou as duas categorias extremas como as menos escolhidas, com apenas 13,9% dos participantes a atribuírem nenhuma gravidade à situação e 23,2% muita gravidade (Tabela 4). Assim, é nas categorias intermédias que se concentram mais atribuições, e com distribuição praticamente idêntica: 31,2% dos participantes a considerar a situação pouco grave e 31,6% grave (Tabela 4). Se aglomerarmos a informação em dois campos de gravidade (muito grave e grave; pouco e nada grave), verificamos proximidade na distribuição, embora com ligeira prevalência do campo de atribuição de maior de gravidade (129; 54,4% contra 108; 45,5%).

Na averiguação de relação entre a atribuição de gravidade e as variáveis de caracterização, verificou-se relação significativa daquela com o género ($\chi^2= 9,549$; $df= 3$; $p=.023$) e a série ($\chi^2= 51,109$; $df= 9$; $p=.000$) (Tabela 7). No primeiro caso, na atribuição de nenhuma gravidade, os dois grupos apresentam valores muito próximos: 51,5%, as meninas e 48,5%, os rapazes. Onde os grupos mais se diferenciam, numa percentagem praticamente constante, é nas três outras categorias de gravidade: as meninas mais presentes na atribuição de gravidade máxima (61,8%, para 38,2% nos rapazes), os rapazes mais presentes nas atribuições intermédias, com uma presença de 62,2% na categoria *grave* e 61,3% em *pouco grave*. Olhando a distribuição dos resultados em função do género, verificamos que este padrão persiste, embora menos acentuado nas meninas. No cruzamento com a *série*, salientam-se as diferenças entre os grupos das primeiras séries e das seguintes, já que há mais alunos de 6^a e 7^a séries a avaliar as situações como *muito graves* e *graves*, e há mais alunos de 8^a e 9^a séries a avaliar as situações como *pouco graves*. Assim, no nível *muito grave* os alunos de 7^a série contribuíram com o mais elevado percentual (50,9%), seguindo-se, a alguma

distância, os de 6ª série (23,6%); no nível *grave* estes dois grupos contribuem com percentual praticamente idêntico: 32,4% e 31,1%, respectivamente na 6ª e 7ª séries. Diga-se ainda que, entre os que afirmaram a inexistência de gravidade, categoria que, embora com alguma expressão, é a menos representada, apenas se verificou a presença de um aluno de 7ª série, salientando-se nesta avaliação o grupo de 9ª série com 51,5% de presenças. Deste modo, o grupo de 7ª série é o que atribui maior gravidade à situação e, complementarmente, o que menos nega a gravidade da mesma, padrão que se mantém se observarmos os resultados por série.

Tabela 7:

Cruzamento da percepção de gravidade do bullying na escola com o gênero e a série

Gravidade		Gênero		Série			
		M	F	6ª	7ª	8ª	9ª
Muito G.	Freq.	28	34	13	28	6	8
	%	38.2	61.8	23.6	50.9	10.9	14.5
Grave	Freq.	46	28	24	23	11	16
	%	62.2	37.8	32.4	31.1	14.9	21.6
Pouco G.	Freq.	46	29	14	12	29	20
	%	61.3	38.7	18.7	16.0	38.7	26.7
Nada G.	Freq.	16	17	8	1	7	17
	%	48.5	51.5	24.2	3.0	21.2	51.5

A justificação da atribuição de gravidade é efetuada por 205 participantes, registrando-se 34 não respostas. Embora alguns adiantem mais do que um tipo de justificação, aqui apenas consideramos a 1ª justificação, cuja distribuição categorial se apresenta na Tabela 8.

Tabela 8:

Distribuição das justificações de gravidade

	Freq	%
Efeitos Vítima	73	35.6
Indiferença Vítima	17	8.3
Efeitos Testemunha	7	3.4
Frequência do Ato	25	12.2
Escalada	4	2.0
Ato Sem Importância	59	28.8
Ato Grave em Si	18	8.8
Outros	2	1.0

Tendo em conta as categorias decorrentes da análise de conteúdo, as principais categorias-critério do juízo de gravidade foram então, *danos na vítima* (35,6%), com particular relevo para os danos psicológicos, *ato sem importância* (28,8%) e ainda, mas com bastante menor relevo, a *frequência do ato* (12,2%). Refira-se que não se verificou relação com significado estatístico no cruzamento da justificação da gravidade com os níveis de gravidade atribuída ao *bullying* na escola, nem com qualquer das duas outras variáveis de clima.

Situação testemunhada

Neste domínio, onde apenas consideramos os participantes que responderam às três questões (episódio, respostas emocional e comportamental), começamos pela distribuição dos mais recentes tipos de episódio de *bullying* testemunhados pelos participantes e a propósito do qual identificaram as suas emoções e comportamentos. Registaram-se 52,8% de episódios de *bullying físico* e 43,3% de *bullying verbal*, num total de 233 registos (Tabela 9).

Tabela 9:
Distribuição do tipo de episódio e papel na situação

	Tipo Episódio			Papel			
	BF	BV	Outro	Obs	AV	AA	Outro
Freq	123	101	9	113	113	4	2
%	52.8	43.3	3.9	48.7	48.7	1.7	0.9

Nota. Episódios: BF = B Físico; BV = B Verbal. Papel: Obs = Observa; AV = Apoia Vítima; AA = Apoia Agressor.

No cruzamento entre o tipo de *bullying* e as variáveis de caracterização, apresentou significado estatístico a relação com a série ($\chi^2 = 53,390$; $df = 6$; $p = .000$) (Tabela 10). Nos episódios de *bullying físico* evidenciou-se uma separação clara entre as duas primeiras séries e as duas seguintes, sendo este tipo de episódios mais invocado pelos alunos de 6ª (22,8%) e, sobretudo, 7ª série (46,3%), do que pelos de 8ª (12,2%) e 9ª (18,7%). Já a invocação de episódios de *bullying verbal* apresenta uma distribuição com uma clivagem menos clara: nas 6ª, 8ª e 9ª séries os resultados são aproximados, na casa dos 30%, destacando-se deste padrão o grupo de 7ª série, que invoca expressivamente menos episódios deste tipo (6,9%). Assim sendo, e de modo muito expressivo, o grupo de 7ª série apresenta-se como aquele que mais invoca episódios de

bullying físico e o que menos invoca episódios de *bullying* verbal, padrão que se mantém quando olhamos e comparamos os resultados pela série.

Tabela 10
Cruzamento do tipo de episódio com a série

Tipo Episódio		Série			
		6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
B Físico	Freq.	28	57	15	23
	%	22.8	46.3	12.2	18.7
B Verbal	Freq.	28	7	34	32
	%	27.7	6.9	33.7	31.7
Outro	Freq.	1	0	4	4
	%	11.1	0.0	44.4	44.4

A propósito do episódio narrado, pediu-se aos participantes que identificassem a sua resposta emocional; cinco alunos não responderam (2,1%), tendo 23 indicado uma segunda emoção (9,6%) e dois participantes (8%), ainda uma terceira, num total de 232 referências. A *raiva* foi a emoção mais referida (54%), seguindo-se o medo (25.9%) e, em terceiro e distante lugar, a *indiferença* (11,7%). Nas restantes emoções registaram-se valores mais baixos: *nojo* com 5,4% de referências, *tranquilidade*, 12; 5% e *prazer*, 0,8% (Tabela 11).

Tabela 11.
Distribuição de presença das emoções

	Prazer	Raiva	Medo	Nojo	Calma	Indif.	Outro
Freq	2	129	62	13	12	28	5
%	0.8	54.4	25.9	5.4	5.0	11.7	12.5

Entre as três emoções mais indicadas, a raiva não mostrou associação estatisticamente significativa com nenhuma das variáveis de caracterização dos participantes. A segunda emoção mais referida, o medo, apresentou-se significativamente associada com o género ($\chi^2= 4,091$; $df=0$; $p= 0,031$), e com outras posições vividas em experiências prévias de *bullying* ($\chi^2= 18,720$; $df= 3$; $p= 0,000$) (Tabela 12). Aquele resultado indica uma presença do medo mais elevada nas meninas (58,5%) do que nos rapazes (41,5%), relação que se mantém quando olhamos os resultados pelo género. O segundo resultado indica uma presença mais forte do medo entre os que têm algum tipo de experiência como vítimas (*vítima e agressor*: 22,6% e, sobretudo, *só vítima*: 54,8%), comparativamente com os que não tiveram essa

experiência (só agressor: 6,5%; nem vítima, nem agressor: 16,1%), padrão também verificado se olharmos os resultados pela variável *posições prévias*. Finalmente, a terceira emoção mais referida, a indiferença, mostrou-se significativamente relacionada com o género ($\chi^2 = 3,675$; $df = 1$; $p = 0,042$), resultado que evidencia com muita clareza esta emoção mais associada aos rapazes (71,4%) do que às meninas (28,6%), nos contextos de *bullying* invocados (Tabela 13).

Tabela 12

Cruzamento da variável medo com o género e experiência de posições prévias em situações de bullying.

Medo		Sexo		Posições Prévias			
		M	F	VA	SV	SA	NVNA
Presença	Freq.	27	35	14	34	4	10
	%	43.5	56.5	22.6	54.8	6.5	16.1
Ausência	Freq.	100	71	56	42	20	51
	%	58.5	41.5	33.1	24.9	11.8	30.2

Tabela 13

Cruzamento da variável indiferença com o género.

Indiferença		Género	
		M	F
Presença	Freq.	20	8
	%	71.4	28.6
Ausência	Freq.	107	98
	%	52.2	47.8

Relativamente ao papel dos participantes nos episódios descritos, verificou-se que as categorias *só observa* e *ajuda a vítima* concentraram quase todas as respostas e em igual percentagem (48,7%, cada), enquanto a *ajuda ao agressor* obteve uma baixíssima representação (1,7%), registando-se ainda uma categoria residual de *outros* (0,8%) (Tabela 9).

O papel dos espetadores (*só observa*, *ajuda a vítima*, *ajuda o agressor*) não evidenciou relação com significado estatístico no cruzamento com as variáveis de caracterização dos participantes, ou seja, nem com as variáveis demográficas, nem com as posições definidas em função da experiência prévia. Neste último caso, verificou-se em todos os grupos o baixíssimo apoio ao agressor, ainda que, comparados com os restantes, o pequeno grupo que se definiu como *só agressor* seja o mais representado neste papel (vítima e agressor: 1/10,7%; só vítima: 1/25%; só agressor: 2/50%; nem vítima, nem agressor: 0%). Em todo o caso, há a destacar que em todas as posições

prévias prevalecem os papéis de observador e de ajuda à vítima. Também não se registou relação significativa com as variáveis de clima, não se tendo confirmado as esperadas relações entre atribuição de frequência e de gravidade com o papel. Assim, apenas evidenciou associação estatisticamente significativa com as emoções *prazer* ($\chi^2 = 114,991$; $df = 2$; $p = .000$) e *medo* ($\chi^2 = 7,042$; $df = 2$; $p = 0,030$) face aos episódios narrados (Tabela 14).

Tabela 14

Cruzamento da variável papel com as emoções prazer e medo

Papel		Prazer		Medo	
		Presença	Ausência	Presença	Ausência
Observa	Freq.	0	113	23	90
	%	0.0	100	20.4	79.6
Ap. Vítima	Freq.	0	114	39	74
	%	0.0	100	34.2	65.8
Ap. Agressor	Freq.	2	2	0	4
	%	50.0	50.0	0.0	100

O cruzamento do papel com as experiências emocionais dos espetadores, no caso, com o prazer, é indicativa da força desta emoção no muito pequeno grupo que declarou ter ajudado o agressor (50%), por contraste com a sua total ausência nos papéis *observa* e *apoia a vítima*. Por sua vez, no que respeita ao cruzamento papel e medo, a distribuição acentuadamente não uniforme de resultados de presença (62) e ausência (168) desta emoção requer que se privilegie a sua leitura em função da referida distribuição, a qual mostra o medo apenas presente nos que observam (23) e nos que apoiam a vítima (39) e não nos que apoiam o agressor (0).

Passemos agora à discussão dos resultados.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Podemos contar com as testemunhas para o apoio ativo a um clima positivo na escola? Em que proporção adotam elas um papel preventivo do *bullying* e de ajuda à vítima? Ou são antes, subjetiva e, ou objetivamente, indefectíveis aliados dos agressores e reforçadores da violência? E que diferenças podemos encontrar no seu desempenho de papel, associadas a variáveis demográficas e escolares, de clima ou de situação?

Sabemos que na literatura sobre os espetadores (ou testemunhas) se salienta o seu papel de observador e as consequências negativas do mesmo, em virtude da assistência e energia que introduzem na situação, e que se traduzem em apoio objetivo

ao agressor (Salmivalli, 1999). Em todo o caso, as testemunhas são igualmente capazes de ações eficazes de ajuda (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Craig & Pepler, 1997). Por isso, face ao potencial positivo destes personagens na prevenção da *bullying*, faz sentido conhecê-los melhor, analisando as suas nuances e procurando identificar e entender variações no seu perfil geral de papel, a partir da exploração da relação deste com variáveis cuja consideração estudos precedentes aconselham.

Assim sendo, na sequência da pesquisa de Thornberg *et al.* (2012), afirmámos a expectativa de que o modo como os participantes definem o clima de violência na escola se relaciona com o papel adotado, no sentido em que situações escolares definidas com mais elevada frequência de *bullying* tendem a gerar habituação e desvalorização do fenómeno, comprometendo a motivação para ajudar a vítima (Hipótese 1) e que situações definidas como mais graves, mais danosas, geram mais ajuda à vítima (Hipótese 2). Por sua vez, com base na valorização do efeito da dinâmica emocional das testemunhas na sua ação, e na sequência do modelo e resultados apresentados por outras investigações (*e. g.*, Grossi & Santos, 2009; Twemlow *et al.*, 2004), afirmámos a expectativa de verificar a existência de relação positiva entre emoções como o medo ou o prazer em observar e a não ajuda à vítima (Hipóteses 3 e 4).

Como vimos, participaram na pesquisa rapazes e meninas, entre os 11 e os 16, alunos do ensino fundamental de uma escola com elevados índices de violência, situada num bairro periférico de uma cidade do nordeste brasileiro. Cerca de três quartos destes alunos, além de ter testemunhado *bullying*, teve experiência direta do mesmo como agressor e, ou vítima, sendo muita aproximada a distribuição das respostas nestas posições. Apenas a posição de *só agressor* se afasta expressivamente das restantes, sendo declarada por apenas 10% dos participantes. Deste modo, embora cerca de um terço dos espetadores tenha declarado não ter tido envolvimento direto em *bullying*, os resultados são ainda assim indicativos (i) do envolvimento direto de uma larga percentagem da população estudantil no fenómeno, como outros estudos igualmente verificaram (*e. g.*, Craig & Harel, 2004; Raimundo & Seixas, 2009); (ii) de uma experiência diversificada, que inclui a posição de espetador, mas também a de vítima e, ou de agressor; (iii) da permeabilidade das posições, dificilmente compatível com uma leitura maniqueísta do fenómeno, tal como se verificou noutros estudos (Salmivalli *et al.*, 1998).

De salientar que a posição de apenas agressor foi a que obteve menos referências, o que pode ser indicativo de alguma contaminação pelo fenómeno de

desejabilidade social. Em todo o caso, e tendo em conta a relação estatisticamente significativa entre posição e idade, observa-se que é o grupo de 14 anos que mais se destaca na afirmação daquela posição, resultado que contrasta, aliás, com a baixa afirmação da posição de *apenas agressor* pelo grupo dos mais novos. Este resultado é reforçado quando, no cruzamento posição e série, também ela com significado estatístico, se verifica que o grupo de 7ª série é o que mais se afirma como só agressor, grupo que é justamente o mais numeroso na categoria dos 14 anos. Por isso, embora a experiência ativa de *bullying* confinada à de *só agressor* seja a menos referida, parece ser nas idades intermédias do ensino fundamental da escola observada e, sobretudo, nos 14 anos em 7ª série, que ela mais se afirma, em contraste com a experiência quer dos mais novos e dos mais velhos, e quer dos menos e dos mais avançados na escolaridade

Como compreender esta saliência da experiência de só agressor, no grupo de 14 anos/7ª série? Haverá variáveis de situação escolar e, ou social, a que não acedemos, e que ajudem a compreender este resultado? E, ou, trata-se de um grupo com tardia aquisição ou manifestação da já esperada presença de uma perspetiva social recíproca (Flavel, 1985)? Quaisquer que sejam as razões, trata-se sem dúvida de um grupo especialmente vulnerável, a requerer particular atenção.

Entretanto, pressupondo que os motivos de adoção do papel de ajuda ou não à vítima dependem, por sua vez, de como os espetadores definem e avaliam a situação (Thornberg *et al.*, 2012), fomos averiguar a perceção dos participantes sobre o clima de violência na escola, com base em três indicadores: perceção de tipo – físico e verbal –, frequência e gravidade do *bullying* na escola.

Quanto ao primeiro indicador, os resultados mostram uma distribuição próxima dos dois tipos de *bullying*, com ligeira prevalência do verbal. Mais uma vez, é o grupo de 7ª série que mais se afasta dos restantes, invocando, mais do que eles, a presença de *bullying* físico na escola e, menos do que eles, a de *bullying* verbal. Os resultados das 8ª e 9ª séries parecem confirmar que a agressão física tende a diminuir na passagem da infância para a adolescência e a agressão indireta a aumentar (Björkqvist *et al.*, 1992); porém, esta análise não é inteiramente validada pelos nossos resultados, já que o grupo de 6ª série apresenta um perfil diferente do esperado, aproximando-se mais dos colegas das 8ª e 9ª séries, do que daqueles que lhe são mais próximos, os de 7ª série.

Quanto à perceção de frequência, o resultado é preocupante, já que apenas um participante alegou não ter testemunhado *bullying* na escola e mais de metade declarou ter testemunhado todos os dias da semana. Outros estudos efetuados em escolas do

Brasil também dão conta que a generalidade das escolas, quer públicas, quer privadas, convive com o *bullying* escolar, mas com uma variação dos índices de presença do fenómeno de acordo com especificidades de local, motivações de cada situação, postura que cada instituição de ensino adota para o enfrentamento do problema (Pimenta, 2011). Aliás, estudos mais recentes dão conta de uma situação que, sendo preocupante, não se apresenta tão severa quanto a que verificámos (Fisher, 2010), se supusermos que a percepção dos participantes tem sustentação na realidade. Coloca-se então a questão do porquê de uma tão elevada dimensão do problema na escola em estudo. Podemos supor que tal não é alheio à localização da escola num bairro socialmente desfavorecido e problemático, pois há evidência empírica para a relação significativa entre estas variáveis (Smith & Sharp, 1994). Esta é, porém, uma leitura parcial que não dá conta da complexidade do fenómeno da violência escolar. Para uma compreensão mais cabal de tão elevado indicador de violência há que aprofundar o conhecimento da realidade social local, mas também das políticas e práticas estadual, municipal, local, escolar, e suas articulações, no enfrentamento social e educativo ao fenómeno.

Entretanto, a percepção de frequência mostrou-se significativamente relacionada com a série, destacando-se, de novo, sobretudo o grupo de 7ª série, mas também o de 8ª série, assim: (i) a maioria das respostas tanto de uns como de outros situa a presença do *bullying* na categoria *todos os dias*; (ii) o grupo de 7ª série em nada contribuiu para a localização do fenómeno nas duas categorias de menor frequência. Deste modo, este resultado reforça a hipótese de localização de um pico de *bullying* por volta da 7ª série, onde prevalece o grupo de 14 anos, reforçando a leitura de vulnerabilidade deste grupo.

Quanto à atribuição de gravidade aos efeitos do *bullying*, a leitura dos resultados não é linear. Por um lado, verificou-se que poucos estudantes não atribuem gravidade ao fenómeno, sendo a categoria de gravidade zero a menos escolhida: trata-se de um resultado que não suporta a hipótese teórica de dessensibilização, que poderíamos derivar da elevada frequência de *bullying* e do elevado número de estudantes diretamente envolvido. A rejeição desta hipótese é reforçada pelo facto de o maior número de respostas se localizar nas atribuições intermédias de gravidade. Por outro lado, se aglomerarmos os resultados em duas categorias opostas de gravidade, salienta-se a proximidade entre elas, ainda que com prevalência em 10 pontos percentuais na atribuição de maior gravidade. Deste modo, mesmo a aglomeração dos resultados não credita a leitura de dessensibilização, decorrente de um entendimento do *bullying* como algo corriqueiro e sem importância, embora tal hipótese tenha sido invocada em outros

estudos, nomeadamente à luz da teorização de Bandura (1999). Em todo o caso, revelando a complexidade da perceção em análise, aquela aglomeração indica alguma ambivalência na atribuição de gravidade, o que em parte atenua a imagem de um clima de escola de grande severidade, sugerida pela elevada atribuição de frequência e pelo peso do *bullying* físico.

Mais uma vez, a relação com a série ajuda a uma representação mais discriminada do *bullying*, com os alunos das duas séries iniciais, sobretudo os de 7^a, a atribuírem mais gravidade do que os alunos das séries finais; correlativamente, os de 7^a série são também os que menos negam gravidade aos efeitos do *bullying*. Pode concluir-se que, no seu caso, contrariamente ao verificado noutros estudos, a hipótese de habituação e consequente desvalorização de um fenómeno a que atribuem tão elevada frequência e gravidade não colhe (*e. g.*, Melo, 2010). Também o género apresenta relação significativa com a atribuição de gravidade, salientando-se as meninas na atribuição de gravidade máxima e os rapazes nas atribuições intermédias. Trata-se de um resultado que sugere a prevalência nas meninas do cuidado com o outro, da compreensão empática, na linha de uma diferenciação de género com verificação empírica já reclamada por Gilligan (1982).

Os três principais critérios em que se apoia o juízo de gravidade, são, por ordem de importância, a avaliação de danos do *bullying* nas vítimas – psicológicos em primeiro lugar, mas também físicos –, na natureza insignificante do ato em si mesmo e ainda, mas de modo bastante menos expressivo, a frequência do ato.

Considerando que o juízo de gravidade comporta um juízo moral sobre a situação, então a argumentação, evidenciada nos principais critérios, é reveladora de um pensamento moral plural, misturado e, porventura, flutuante. Assim, olhando os dois principais critérios, verificamos que, por um lado, a atenção prestada aos danos na vítima é indicativa da presença positiva de uma moral relacional, apoiada no valor da empatia, do cuidado com o outro; trata-se de um critério cujo relevo no pensamento moral dos adolescentes sobre situações de interação social na escola tem sido verificado em outros estudos (Carita, 2002). Por outro lado, a atenção prestada à insignificância do ato, do ponto de vista formal, é indicativa de um juízo moral apoiado na consideração da qualidade do ato em si mesmo, na sua retidão normativa; porém, do ponto de vista do conteúdo moral do juízo, o que resulta de tal atenção é a desvalorização da agressão que todo o comportamento de *bullying* acarreta. Deste modo, podemos concluir que a cultura moral consubstanciada nos dois principais critérios de gravidade inclui

simultaneamente a atenção às consequências danosas do *bullying* nas vítimas e a aparente insensibilização ao fenómeno. É como se a relativa ambivalência na atribuição sobre o nível de gravidade do *bullying* tivesse alguma continuidade na ambivalência dos critérios, revelando uma cultura moral dominante em que coexistem a empatia com a vítima e alguma insensibilização face ao mal que lhe é provocado, traço este que outros indicadores mais de superfície e já sublinhados não apoiam

Em suma, o retrato geral dos participantes sobre o *bullying* na sua escola, não sendo linear, indica a existência, em proporções muito próximas, de incidentes de *bullying* físico e verbal, que ocorrem, segundo a maioria dos participantes, todos os dias da semana, e sobre cuja gravidade, não obstante as ambivalências, prevalece um juízo negativo. Por isso, embora não tenhamos uma medida geral de clima de violência, apoiados noutros estudos (Richard *et al.*, 2011) e atendendo àqueles indicadores, concluímos que se trata de um clima negativo que, somado às características gerais do bairro de inserção da escola, converge para a reprodução e reforço de um ambiente escolar pouco protetor e de elevado risco. Tal vale especialmente para os alunos da 7ª série: foram os que mais se apresentaram como *só agressores*, os que mais salientaram a presença do *bullying* físico, e os que atribuíram mais elevada frequência e gravidade ao fenómeno. Ainda sobre o ambiente, a argumentação de gravidade deu-nos acesso a traços da cultura moral estudantil, a qual, como outros estudos revelaram, se apresenta plural, misturada e porventura flutuante (Carita, 2002), mas aqui uma mistura marcada por duas dimensões que no seu conteúdo se afiguram antagónicas: por um lado, a prevalecente atenção empática às consequências do *bullying* nas vítimas, por outro, insensibilidade ao fenómeno, desvalorizando-se a sua importância, resultado que, porém, outros indicadores quantitativos atrás referidos não suportam.

Consideremos agora a análise dos episódios invocados pelos participantes espetadores: tipo, emoções, papel.

A tipologia dos episódios invocados pelas testemunhas reproduz de modo aproximado o retrato que fizeram do *bullying* na escola, embora no episódio se registre ligeira prevalência do *bullying* físico sobre o verbal. Também aqui se evidencia relação de significado estatístico entre tipo de *bullying* e série frequentada, com os alunos das duas primeiras séries, sobretudo os de 7ª, privilegiando mais que os seus colegas a invocação de *bullying* físico; já a invocação de situações de *bullying* verbal aparece menos clivada, embora se destaque a baixa representação dos alunos de 7ª série.

Atendendo aos dois contextos de resposta – *bullying* mais frequente na escola e episódio recente exemplificativo da experiência de espetador –, conclui-se que na escola os dois tipos de *bullying* têm uma presença aproximada, mas que os estudantes mais novos e, em especial, os de 7ª série, maioritariamente na casa dos 14 anos, têm uma experiência mais forte de *bullying* físico ou são especialmente sensíveis a tal experiência. Trata-se de um resultado que sugere para este grupo um desenvolvimento psicossocial aquém do esperado, marcado pelo recurso a meios expeditos e físicos de fazer valer a sua vontade, geralmente associados a uma perspetiva social não recíproca (Selman & Byrne, 1974).

Face aos episódios invocados, a raiva aparece como a emoção mais experienciada, escolhida por mais de metade dos estudantes; o medo e a indiferença – esta já com bastante menor expressão –, são as duas outras emoções mais referidas. O seu cruzamento com as variáveis de caracterização da amostra evidenciou pouca variação com significado estatístico. A raiva, aliás, não revelou associação com significado estatístico a nenhuma das variáveis de caracterização, aparecendo como a emoção negativa mais forte e menos diferenciadora dos participantes. Já o medo, cuja forte presença entre os espetadores também foi verificada em outros estudos (Grossi & Santos, 2009), aparece associado com significado estatístico ao género e às posições, evidenciando estes resultados uma associação privilegiada do medo com a experiência de *bullying* vivida pelas meninas e por aqueles que já foram, de algum modo, vítimas de *bullying*. A indiferença, por sua vez, apresenta-se como uma emoção especialmente distintiva dos rapazes espetadores de *bullying*; este resultado, em conjugação com o que vimos sobre a relação entre atribuição de gravidade e género, reforça a hipótese de um distanciamento afetivo dos rapazes face ao *bullying* superior ao das meninas, como é sustentado pelas contribuições do modelo da ética do cuidado (Gilligan, 1982). Entretanto, embora a indiferença seja a terceira emoção mais referida, deve sublinhar-se a sua baixa expressão: numa escola que é percecionada com tão severos índices de frequência de *bullying*, a baixa presença da indiferença não pode deixar de contrariar expectativas de dessensibilização associadas àqueles índices e de oferecer a expectativa de um bom apoio à intervenção.

No que respeita ao papel dos espetadores de *bullying* face aos episódios invocados, foco principal da pesquisa, os resultados apontam para igual distribuição de respostas dos papéis de *observador* e de *apoio à vítima* e para uma afirmação residual de comportamento de *apoio aberto ao agressor*. Deste modo, por um lado, os resultados

confirmam a elevada representação da observação na resposta dos espetadores, como se verificou em vários outros estudos e cuja contribuição negativa na dinâmica do *bullying* é bastante consensual, em virtude da audiência e energia que proporciona à situação (e.g., Grossi & Santos, 2009; Salmivalli *et al.*, 2010). A adoção do papel de *observador*, no volume que apresenta, representa uma resposta que a importante expressão do medo e a elevada frequência do *bullying* na escola ajudam a compreender, como noutros estudos se alegou (Thornberg *et al.*, 2012).

Porém, os resultados obtidos nesta pesquisa colocam, a par do papel de observador, o papel de ajuda à vítima, resultado do maior relevo quando se pensa em pontos de apoio para a intervenção. Ainda que sem confirmação estatística, é legítimo supor que a elevada expressão da ajuda à vítima nos resultados obtidos, menos verificada em outros estudos (e.g., Lopes Neto, 2007), pode ter como importante motivo a definição danosa que os participantes fazem da situação, na senda da leitura de Thornberg *et al.* (2012): poucos negam gravidade ao *bullying* e a afirmação de gravidade assenta, em primeiro lugar, justamente, nos danos psicológicos e físicos do *bullying* nas vítimas. É aliás interessante salientar que a negação de gravidade é a categoria menos representada no grupo que declara ter apoiado a vítima. Por isso, seria interessante verificar a hipótese de existência de uma linha de continuidade que intuitivamente dá sentido à saliência do papel de ajuda à vítima, bastante menos invocado em estudos anteriores; assim, essa linha, por hipótese, seria: (i) quando o juízo moral sobre os efeitos do *bullying* afirma a gravidade dos mesmos, (ii) e toma como critério principal a avaliação dos danos na vítima, (iii), tal pressupõe a empatia com esta e (iv) a motiva à sua ajuda.

Por sua vez, a escassa representação do papel de apoio aberto ao agressor aconselha a colocação da hipótese de contaminação das respostas pelo fenómeno de deseabilidade social. Outra hipótese, ética e civicamente mais otimista, é a de que a condenação por grande parte dos espetadores do ato agressor de *bullying* na escola (O'Connel *et al.*, 1999; Pilivm, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1982; Salmivalli, 1999; Whitney & Smith, 1993), bem como, em linha como os nossos resultados, o reconhecimento da sua gravidade e a tamanha raiva que o ato agressor suscita, poderão funcionar como motivos da baixa ajuda aberta ao agressor e, antes, da expressiva ajuda à vítima.

Entretanto, no cruzamento com as variáveis preditoras, o perfil geral do papel apresenta pouca variação estatisticamente significativa, o que dificulta uma

compreensão mais sustentada das principais razões associados a cada um dos tipos de papel e parece apontar para a força homogeneizadora do clima e da cultura escolar de pares. Por exemplo, não se verificou que as meninas ajudassem mais as vítimas ou fossem mais observadoras e os rapazes fossem apoiantes mais abertos e ativos dos agressores, como alguns estudos verificaram (*e.g.*, Oh *et al.*, 2009). Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e a experiência prévia de *bullying*, como agressor e, ou vítima, por parte dos espetadores, relação que outros estudos verificaram (*id.*). Porém, a propósito desta relação, e ainda que sem significado estatístico e com ambiguidade na leitura, é interessante observar que as testemunhas que negam experiência prévia como vítimas e apenas se definem como agressoras, quando comparadas com os grupos das restantes posições, são as que menos apoiam as vítimas, menos observam e mais apoiam os agressores: olhados os resultados deste modo há alguma indicação que a experiência prévia de agressão reforça o apoio à agressão e, assim, a sua continuidade no ambiente escolar, resultado indicador da necessidade de se prevenir tanto a experiência de vítima, quanto a de agressão, em apoio a um ambiente escolar positivo. Em todo o caso, deve dizer-se que, analisando internamente a distribuição do papel neste grupo só *agressor*, nele como nos restantes o apoio aberto ao agressor é o papel menos representado, ainda que esteja presente numa percentagem superior à dos outros grupos.

Também não se verificou relação com significado estatístico entre o papel e as variáveis de clima, perceção de frequência e gravidade do *bullying* na escola. Assim sendo, e diversamente do verificado em outros estudos (*e.g.*, Thornberg *et al.*, 2012), não foi confirmada a Hipótese 1 (que afirmava a expectativa de que uma situação definida com elevada frequência de *bullying* compromettesse a ajuda à vítima), nem a Hipótese 2 (que afirmava a expectativa de uma relação positiva entre avaliação danosa do *bullying* e ajuda à vítima). Trata-se de hipóteses sustentadas no pressuposto de que, por força da elevada frequência do *bullying*, é expressiva a possibilidade de se gerarem fenómenos de habituação e desvalorização do mesmo, que funcionam como mediadores da ação de não ajuda à vítima. Nós sustentámos atrás que, não obstante a elevada perceção de frequência do *bullying* na escola por parte dos participantes, o seu juízo de gravidade, ainda que revelador de alguma ambivalência, não suporta a tese da dessensibilização e desvalorização do fenómeno. Em todo caso, tal constatação não tem continuidade na verificação de uma relação forte entre as variáveis em causa.

Em suma, apenas se verificaram relações estatisticamente significativas no cruzamento do papel com as emoções *medo* e *prazer*.

O medo, a segunda emoção mais representada, tem sido confirmado noutros estudos como uma variável com especial impacto no comportamento das testemunhas, aparecendo associado à observação e, muito especialmente, às testemunhas transeuntes, ou seja, à não ajuda aberta à vítima (Thornberg *et al.*, 2012; Grossi & Santos, 2009; Lopes Neto, 2007; Twemlow *et al.* (2004); Salmivalli, 1999). Os nossos resultados apresentam algumas peculiaridades, confirmando apenas parcialmente esta verificação, afirmada na nossa Hipótese 3. Assim, no cruzamento papel e medo, é verdade que se destaca a ausência do medo no pequeno grupo que apoia o agressor e apenas neste; em contraste, o medo está presente no grupo dos que observam – como aqueles estudos verificaram –, mas também, e sobretudo, no grupo que ajudou as vítimas, resultado mais inesperado e não reportado naqueles estudos. Pode mesmo dizer-se que os espetadores ajudam a vítima, apesar do medo de vir a tornar-se uma delas, pois é neste grupo que tal emoção é mais assinalada. O medo apenas se acalma quando o espetador fica abertamente do lado do agressor, pois mesmo quando não se envolve abertamente na situação, quando observa, o medo também ainda está lá. Portanto, por um lado o medo está negativamente associado à ajuda ativa ao agressor – quando se adota este papel não há medo –, mas daí não deriva a ausência da ajuda ativa à vítima, não obstante a presença de medo. Em suma, não podemos concluir que quando há medo não há ajuda à vítima, ainda que possamos concluir que a sua ausência se revela muito especialmente no papel de ajuda ao agressor.

A anestesia emocional é por vezes associada ao prazer, à derivada excitação, e também à indiferença, a fim de se compreender o comportamento daqueles que ficam a observar, proporcionando audiência e apoio efetivo, mais ou menos ativo, ao agressor (Thornberg *et al.*, 2012; Grossi & Santos, 2009; Twemlow *et al.*, 2004). Não obstante a baixa representação deste papel e desta emoção no conjunto dos nossos resultados, é interessante sublinhar a confirmação daquela associação, pois no cruzamento entre papel e prazer destaca-se a exclusiva presença deste no pequeno grupo que declarou ajuda aberta ao agressor, confirmando-se assim a Hipótese 4. O prazer, a excitação, funcionam como elemento de ligação emocional entre agressores e testemunhas, ligação com forte impacto no desfecho da situação em desfavor da vítima. Já quanto à indiferença, emoção que embora não muito representada, é a terceira reportada por mais

participantes, a relação com o papel das testemunhas não apresentou significado estatístico.

Face ao exposto, e como indicado pelo modelo de Glaso & Notelaers (2012), podemos concluir que a dinâmica emocional dos espetadores, em particular o medo e o prazer, ajuda à compreensão do seu papel, daquilo que o anima durante o processo e na sua finalização mais ou menos favorável às vítimas, como avançado, entre outros, por Thornberg & *et al.* (2012) ou por Twemlow *et al.* (2004). Do ponto de vista do apoio à intervenção, não deixa de ser animador que os participantes, não obstante a definição severa que fazem da frequência do fenómeno de *bullying* na escola, não só não retiram gravidade ao mesmo, como se sentem animados a ajudar as vítimas, não obstante o medo. É verdade que a adoção do papel de observador é tão expressiva quanto a de ajuda à vítima, mas, justamente este inesperado equilíbrio, a par de uma escassa assunção do papel de apoio aberto ao agressor, configuram uma interessante base de apoio para a intervenção. Como noutros estudos se verificou, as testemunhas também são capazes de ações eficazes (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), e é justamente esse papel que importa reforçar.

Em suma, vimos que a ajuda à vítima ocorre não obstante a desordem gerada pela raiva, o poder inibidor do medo ou o convite à indiferença, provocado pelos elevados índices de *bullying* na escola; estes, apesar de alguma ambivalência, também não induzem uma leitura não danosa da situação: o *bullying* é percecionado maioritariamente como grave e é-o, em primeiro lugar porque afeta negativamente as vítimas, psicológica e fisicamente. Por isso, não obstante uma cultura moral perpassada por valores contraditórios, parece haver, por parte dos estudantes do ensino fundamental daquela escola, uma definição e avaliação da situação que é severa, e que, mesmo que com ambivalências, se afigura apoiada por uma atitude lúcida e ética. Por tudo isto, parece legítimo concluir que podemos contar com as testemunhas para o apoio ativo a um clima positivo na escola, para a prevenção do *bullying* e para a ajuda aberta à vítima, pois elas não são um contingente inteiramente homogéneo na sua cultura, nem na sua resposta às situações.

Deste modo, em termos de ação educativa parece ser relevante que, sem ignorar os aspetos agravadores da situação, se apoie e puxe os traços mais positivos identificados, e se aposte numa intervenção integradora de dimensões dos campos da educação social (o reconhecimento da violência e dos seus danos, a prevenção e a resposta, a dinâmica dos grupos, os papéis nos grupos, o poder, *e.g.*), afetiva (o

reconhecimento das emoções em mim e no outro, saber lidar com umas e outras, *e.g.*) e moral (o justo e o injusto, os valores da solidariedade e do cuidado, os direitos e os deveres, *e.g.*). É desejável que tal intervenção educativa pessoal, social e moral, para ser efetiva, se destine a toda a população escolar, já que, como vimos, são muitos os estudantes com experiência mais ou menos direta de *bullying*, é diversa a sua experiência do fenómeno e são intercambiáveis as posições experienciadas. Tal intervenção de perfil universal não deve obstar a uma intervenção simultaneamente focada em grupos que a avaliação em contexto evidencie como especialmente vulneráveis, como pareceu ser o caso do grupo que ao tempo frequentava a 7ª série.

Por fim, espera-se que a ação educativa junto dos estudantes se articule com ações na comunidade e na escola toda, instâncias cujas dificuldades de várias ordens se referiram e cujo poder modelador se deve acentuar. Tornar estes sistemas melhores ambientes de vida e trabalho, com mais competências e mais poder, com mais clareza na distribuição e partilha de responsabilidades, com mais cooperação entre si são objetivos a perseguir. Tal supõe que a ação, devendo ser educativa, não pode ser apenas educativa, requerendo-se, por isso, políticas públicas e práticas sociais e interinstitucionais articuladas e continuadas no tempo, capazes de promover de modo sustentável ambientes mais justos e hospitaleiros. Deste modo a resposta à violência deve ser, simultaneamente, um modo de a prevenir ou de prevenir o seu agravamento.

Em suma, os resultados da pesquisa, por um lado, permitiram verificar expectativas e confirmar alguns resultados de estudos precedentes sobre a estrutura de papel das testemunhas e variáveis a ele associadas; por outro, acrescentaram informação interessante sobre o contributo de variáveis demográficas, de contexto e do sistema pessoal potenciando a compreensão daquela dinâmica e da sua complexidade. Acresce que os resultados permitem inferir algumas orientações para a intervenção e proporcionam excelentes pontos de apoio para a mesma, satisfazendo assim um importante desígnio da pesquisa. Entretanto, tratando-se de uma pesquisa que, na sequência da deteção de uma necessidade social, se foca numa só escola e se apoia num instrumento aqui usado pela primeira vez, os resultados, naturalmente, não são generalizáveis; porém, proporcionam apoio na aproximação à compreensão e ao desenho da ação educativa em escolas com dinâmicas de violência semelhantes e inscritas em contextos semelhantes.

Em termos de prosseguimento da investigação, faz-nos sentido insistir numa investigação tipo intensivo, melhorando o instrumento onde necessário e diversificando

o tipo de escola e respetiva inserção social, com o objetivo de se aprofundar a compreensão da contribuição de cada um destes sistemas sociais na dinâmica de papel das testemunhas de *bullying*. Em simultâneo, parece-nos promissor uma abordagem qualitativa que aprofunde a compreensão das dinâmicas emocional e cognitiva associadas a grupos definidos por tipo de papel, para uma melhor compreensão das potencialidades das testemunhas na prevenção e na resposta positiva ao *bullying*.

Esperamos que o desenvolvimento da investigação sobre o *bullying* e, em particular, sobre as testemunhas possa proporcionar apoio a políticas públicas e a práticas sociais e educativas capazes de gerar contextos de vida mais justos, seguros e acolhedores.

REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 03 (3), p.193-209.
- Carra C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat d'école. *International Journal of Violence and School*, 8, pp. 2-23.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, V. B. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. HBSC study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO, HPCA, N° 4, p. 133-144
- Craig, W., Pepler, D. 1997. Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*. 13: 41-59.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465–477.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Ed. Versus.
- Flavell, J. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fisher, R. M. (Coord.) (2010). *Bullying escolar no Brasil. Relatório final*. S. Paulo: CEATS. FIA.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants' of adolescents active defending and passive bystanding behavior in *bullying*. *Journal of Adolescence*, 31, (1), p. 93-105.
- Glaser, L. & Notelaers, G. (2012). Workplace bullying, emotions, and outcomes. *Violence and Victims*, 27, (3), p. 360-377.

- Grossi, P.,K. & Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista da Educação*, 22 (2), p.249-267.
- Hazler, R. J., Janson, G. R., Carney, J. L. V. & Oh, I. (2009). Bystanders' reactions to witnessing repetitive abuse experiences. *Journal of Counseling & Development*, 87, (3), p.319-326.
- Lehr, C. A. (2005). School Climate. In S. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 472-473). Thousand Oaks: SAGE Publ..
- Lisboa, C.S.M. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: Fatores de risco e proteção*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lopes Neto, A.A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal da Pediatria, RJ*. 81 (5) pp. 164-172.
- 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: Resultados da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE)*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15 (2), pp. 3065-76.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, (4), p. 437-452.
- Oh, I. & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, (3), p. 291-310.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Paull, M., Omari, M. & Standen, P. (2012). *When is a bystander not a bystander? A typology of the roles of bystanders in workplace bullying*, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 50, (3), p.351-366.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R.D. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- Pimenta, A. C. (2011). *Bullying: A responsabilidade civil das instituições de ensino*. Monografia do curso de Direito do Centro Universitário de Brasília-DF

- Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de *bullying* no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações*, 5(13), p.164-186.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3) p.263–284.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 2 (4), p.453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, M. (1998). Aggressive behavior. *Journal of Adolescence*, 24(3), p.205-218.
- Salmivalli, C., Peets, C., & Hodges, V. E. (2010). Bullying. In Peter K. Smith & Hart, C. H. (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Wiley-Blackwell, Part VII, 510-528, 2nd ed..
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral*, 28, p.246-258.
- Smith, P. k. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G., (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), p.247-252.
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, (1), p. 215-232.
- Twemlow, S., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2010) The etiological cast to the role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in school* (p. 73-86). New York: Routledge.
- Twemlow, S., Sacco, F., & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60: 296-313.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools. *Educational Research*, 35: 34-39.