



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM
A AVALIAÇÃO DE ALUNOS QUE SOFREM, PRATICAM E TESTEMUNHAM O
*BULLYING***

Franciele da Silva Del Ponti

SÃO CARLOS - SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM
A AVALIAÇÃO DE ALUNOS QUE SOFREM, PRATICAM E TESTEMUNHAM O
*BULLYING***

Franciele da Silva Del Ponti

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

SÃO CARLOS - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Franciele da Silva Del Ponti, realizada em 27/02/2020:

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette
UFSCar

Prof. Dr. Diego Costa Lima
UNIFENAS

Profa. Dra. Monalisa Muniz Nascimento
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Diego Costa Lima e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à Deus, por ter me dado forças e sabedoria durante os momentos bons e ruins. Aos meus pais, Rosilene e Luiz Fernando e meus irmãos, Nicolly e Fernando, por sempre acreditarem na conclusão deste sonho; e pela tolerância aos muitos períodos de reclusão dedicados aos estudos, que lhes custaram à falta da merecida atenção.

Ao meu namorado Marcelo, pelo apoio dedicado, pela paciência e companheirismo ao longo de toda a pesquisa. Obrigada por todo carinho.

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Zilda Aparecida Pereira Del Prette, pela paciência e criticidade que de modo tão competente me permitiu a conclusão do trabalho, com você aprendi a fazer pesquisa além da importância das habilidades sociais em nossas vidas. A todos os meus colegas de laboratório, principalmente Patrícia Moraes que me motivou desde o início da pesquisa.

Aos professores Monalisa Muniz Nascimento e Diego Lima que estiveram nas minhas bancas de qualificação e defesa. Obrigada pela dedicação em ler minha dissertação e pelas contribuições, as quais foram muito importantes para o aprimoramento do meu trabalho.

Gostaria de agradecer também as escolas em que realizei a coleta de dados, todos os funcionários foram muito atenciosos e principalmente aos alunos que participaram da minha pesquisa disponibilizando o tempo deles e sempre tão queridos comigo!

Agradeço a todos meus familiares, que sempre foram atenciosos, e a todos os meus amigos que me inspiraram e ajudaram nesta caminhada.

Por fim, agradeço ao Programa CAPES/PROEX pelo financiamento e apoio à produção e pesquisa científica.

Del Ponti, F. S. (2020) *Habilidades sociais educativas do professor e sua relação com a avaliação de alunos que sofrem, praticam e testemunham o bullying*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

RESUMO

O *bullying* representa um problema social e de saúde pública que demanda a elaboração de estratégias de intervenção remediativa e preventiva do fenômeno nas escolas. Visto que no Brasil o *bullying* ocorre com maior frequência na sala de aula, destaca-se o papel do professor no combate deste fenômeno. Há uma escassez de estudos na literatura analisando o fenômeno do ponto de vista das habilidades sociais educativas do professor, em particular na perspectiva dos envolvidos em *bullying*. O objetivo do estudo foi investigar relações entre as habilidades sociais educativas autoatribuídas pelos docentes e as atribuídas aos seus docentes pelos alunos que praticam, sofrem ou testemunham. A amostra foi composta por 242 alunos e seus respectivos professores de Língua Portuguesa (N = 8). Os instrumentos respondidos pelos professores foram: nove questões complementares de HSE relativas à *bullying* extraídas do Portfólio de Del Prette e Del Prette (2017) e a versão reduzida do Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof) apenas com as questões potencialmente anti-*bullying*. Com os alunos, estes dois instrumentos foram utilizados, porém adaptados na redação para se referir à avaliação do aluno sobre o desempenho do professor. Os alunos também responderam a Escala de Violência Escolar (EVE) que possibilitou a classificação da amostra em 25 alunos como vítimas, 11 como agressores, 13 alunos “vítimas-agressoras” e 193 testemunhas. O gênero feminino foi considerado condição de maior vulnerabilidade para todas as classificações. As autoavaliações dos docentes no IHSE-Prof foram predominantemente melhores do que as recebidas pelos estudantes. Nos Itens Complementares segundo os alunos, as ações educativas mais frequentes dos professores referem-se ao manejo de disciplina. As avaliações dos docentes no inventário de HSE foram mais parecidas com a do grupo dos agressores em termos de frequência e efetividade. Entre os grupos de alunos envolvidos no *bullying*, não houve diferença significativa principalmente nos escores de F1 (Mediação da Aprendizagem e Desenvolvimento). Os resultados sugerem uma reflexão o papel das HSE do docente para a redução do fenômeno, além de mostrar diferenças entre os subgrupos na forma como avaliam as ações educativas do professor. Adicionalmente, mostram diferenças na forma como os professores lidam com esses alunos e/ou como são percebidos e a importância de considerar a avaliação dos alunos envolvidos em *bullying*, sugerindo novas perspectivas no combate ao *bullying* na escola, baseadas nas habilidades sociais educativas dos professores. Pesquisas futuras podem focar em aumentar o conhecimento existente sobre as especificidades dos grupos para o aumento da eficácia das intervenções.

Palavras chave: Bullying; habilidades sociais educativas; professores.

Del Ponti, F. S. (2020) *Teacher's educational social skills and their relationship with the evaluation of students who suffer, practice and witness bullying*. Master's thesis. Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP.

Abstract

Bullying represents a social and public health problem, which requires the development of strategies for remedial and preventive intervention of the phenomenon in schools. Since in Brazil bullying occurs more frequently in the classroom, the role of the teacher in combating this phenomenon stands out. There is a scarcity of studies in the literature analyzing the phenomenon from the point of view of the teacher's social educational skills, particularly from the perspective of those involved in bullying. The aim of the study was to investigate relationships between the educational and social skills self-attributed by teachers with those attributed to their teachers by students who practice, suffer or witness. The sample consisted of 242 students and their respective Portuguese language teachers (N = 8). The instruments answered by the teachers were: nine complementary HSE questions related to bullying extracted from the Portfolio of Del Prette and Del Prette (2017) and the reduced version of the Social Educational Skills Inventory (IHSE-Prof) with only potentially anti-bullying questions. With students, these two instruments were used, but adapted to refer to the student's assessment of the teacher's performance. The students also answered the School Violence Scale (EVE), which made it possible to classify the sample in 25 students as victims and 11 as aggressors, 13 "victim-aggressor" students and 193 witnesses. The female gender was considered a condition of greater vulnerability for all classifications. Teachers' self-assessments at IHSE-Prof were predominantly better than those received by students. In the Complementary Items according to the students, the most frequent educational actions of the teachers refer to the handling of discipline. The teachers' assessments in IHSE were more similar to the group of aggressors in terms of frequency and effectiveness. Among the groups of students involved in bullying, there was no significant difference, mainly in the F1 scores, in mediation of learning and development. The results suggest a reflection on the role of the teacher's HSE to reduce the phenomenon, in addition to showing that differences between the subgroups in the way they evaluate the teacher's educational actions. Additionally, the data show differences in the way teachers deal with these students and/or how they are perceived and the importance of considering the evaluation of students involved in bullying, suggesting new perspectives in combating bullying at school, based on the teachers' educational social skills. Future research may focus on increasing the existing knowledge about the specifics of the groups to increase the effectiveness of interventions.

Keywords: Bullying; educational social skills; teachers.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
Especificidades do <i>bullying</i>	13
Intervenções no <i>bullying</i>	19
Papel do professor no fenômeno <i>bullying</i>	21
<i>Bullying</i> , Habilidades Sociais dos alunos e Habilidades Sociais Educativas do Professor.....	27
Problema e objetivos de pesquisa.....	31
Objetivo Geral.....	33
Objetivos Específicos.....	33
MÉTODO.....	34
Participantes.....	34
Instrumentos.....	35
Procedimento.....	37
Tratamento de dados.....	38
RESULTADOS.....	42
DISCUSSÃO.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXO 1 - Perguntas sobre <i>bullying</i> (Itens complementares).....	82
APÊNDICE 1 – Justificativa para a escolha dos itens do IHSE (Prof).....	83
APÊNDICE 2 – Estudo piloto do IHSE-Prof versão aluno.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra de alunos e professores.....	34
Tabela 2. Quantidade total e porcentagem de alunos de cada professor participante e suas classificações nos grupos: vítimas, agressores, testemunhas ou vítimas-agressoras de <i>bullying</i>	43
Tabela 3. Caracterização de gênero, idade e ano para cada um dos grupos de alunos: vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras.....	44
Tabela 4. Porcentagem total de respostas dos alunos em cada uma das categorias das questões abertas.....	45
Tabela 5. Escore geral e fatorial do IHSE (Prof) para frequência e efetividade das autoavaliações dos professores, comparados com a média normativa.....	46
Tabela 6. Respostas dos professores em cada item comparados com a média normativa.....	48
Tabela 7. Escore geral e fatorial do IHSE (Prof) para frequência e efetividade das autoavaliações dos grupos de alunos, professores e média normativa.....	49
Tabela 8. Comparação das médias do grupo das vítimas com os professores pelo <i>teste t</i>	56
Tabela 9. Comparação das médias do grupo dos agressores com os professores pelo <i>teste t</i> ..	57
Tabela 10. Comparação do grupo das testemunhas com os professores pelo teste de <i>Mann-Whitney</i>	58
Tabela 11. Comparação das médias do grupo das vítimas-agressoras com os professores pelo <i>teste t</i>	59
Tabela 12. Média de alunos e de professores – Itens Complementares Frequência.....	60
Tabela 13. Média de alunos e professores – Itens Complementares efetividade.....	61
Tabela 14. Teste de Qui-Quadrado em diferentes condições dos itens Complementares.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Médias por item (relacionado à frequência) e desvio padrão da avaliação de todos os alunos e da avaliação por grupos dos envolvidos no <i>bullying</i>	52
Figura 2. Médias por item (relacionado à efetividade) e desvio padrão da avaliação de todos os alunos e da avaliação por grupos dos envolvidos no <i>bullying</i>	53
Figura 3. Comparação dos escores do IHSE-Prof entre grupo de alunos pelo <i>test t</i> (branco), <i>Mann-Whitney</i> (cinza) e tamanho do efeito (<i>d de Cohen</i> , entre parênteses).....	55

O *bullying* é um fenômeno mundial e, de acordo com a literatura nacional e internacional, requer atenção dos estudiosos e da comunidade por conta das possíveis consequências negativas que provoca a todos os envolvidos. O fenômeno *bullying* teve seus primeiros estudos na década de 1970, através de Dan Olweus (Toro, Neves, & Rezende, 2010). Contudo a temática passou a ser dialogada em 1982, quando três adolescentes com faixa etária entre 10 e 14 anos, residentes na Noruega, cometeram suicídio e o *bullying* foi identificado como o principal motivo (Toro, Neves, & Rezende, 2010). Segundo Quintanilha (2011) em decorrência disso, em 1993 as autoridades norueguesas, pressionadas pela população, efetuaram em escala nacional a Campanha Anti-Bullying nas escolas. Voors (2010) relatou que a campanha Nacional Norueguesa Anti-Bullying reduziu a evasão escolar e os índices de *bullying*, proporcionando melhora no desempenho acadêmico.

Segundo Koo (2007) conforme as descrições em documentos antigos do século 19 e início do século 20, o fenômeno *bullying* era descrito como algo “natural” e inerente ao ser humano, inclusive, os próprios professores se envolviam em situações compreendidas atualmente como *bullying*. Tais agressões descreviam apenas assédio físico, frequentemente associado a um alto isolamento, morte ou extorsão entre estudantes (Koo, 2007). Era compreendido como agressões que ocorriam apenas entre meninos os quais atacavam geralmente indivíduos que não iam revidar (Koo, 2007). No contexto atual, Koo (2007) afirmou que as formas de intimidação envolvem também agressões verbais e psicológicas.

A Organização Mundial de Saúde indica que o *bullying* é visto como um problema em nível mundial (Matos, 2010), exibindo taxas de ocorrência que variam de 7% a 43% para vítimas e de 5% a 44% para os agressores (Silva et al., 2015). Nos Estados Unidos, de acordo com o *Centers for Disease Control and Prevention* (2016), a violência juvenil corresponde a segunda principal causa de morte para adolescentes. Neste cenário, de acordo com Lunneblad e Johansson (2019) há uma tendência cada vez maior das escolas em lidar com o *bullying* e

violência como crimes, o qual pode ser analisado como produto da mudança política geral do estado de bem-estar nas sociedades pós-industriais com maior ênfase em medidas legais.

Nesse contexto, o fenômeno se transformou numa questão de saúde pública, exigindo um trabalho multidisciplinar (Comodo, 2016). Em consequências disso, várias instituições têm se mostrado apreensivas com essa realidade, dentre elas a Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) (Comodo, 2016). Isso porque o *bullying* está inserido de forma expressiva na sociedade e as consequências podem ser severas para os envolvidos: ansiedade, depressão, baixa autoestima, suicídio, problemas acadêmicos e interpessoais e o envolvimento em álcool e drogas (Silva et al., 2017).

O *bullying* e o *cyberbullying* remetem à compreensão de um fenômeno maior, denominada violência escolar (Stelko-Pereira, & Williams, 2010). Para o presente trabalho, foi excluído o *cyberbullying* – que segundo Pereira, Santini, & Williams, 2012; Zaine, Reis e Padovani (2010) é um tipo de violência caracterizada pela utilização da tecnologia para afrontar a vítima - da investigação, pois de acordo com sua definição, isto implicaria num conjunto de comportamentos a serem apresentados em outros contextos e não especificamente na sala de aula. Contudo, tal avaliação não isenta a aprendizagem de habilidades que o docente poderia apresentar diante de situações de *cyberbullying* que também ocorrem na sala de aula.

O termo *bullying* é descrito por Silva et al. (2017) como uma forma de violência (física, verbal, psicológica e sexual) que ocorre entre pares. O fenômeno interfere de forma negativa no desenvolvimento e no processo de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes (Silva et al., 2017). Seus aspectos fundamentais envolvem: intenção de causar

sofrimento em outro indivíduo, desequilíbrio de poder entre os envolvidos, sua prática é constante e se repete ao longo do tempo (Silva et al., 2017).

Para Zaine, Reis e Padovani (2010) o ambiente escolar é o local que mais possibilita interações entre pares e, por consequência, onde o *bullying* ocorre de forma mais expressiva. Esse dado também foi encontrado em uma pesquisa efetuada por Lamas, Freitas e Barbosa (2013), em que apontaram que 60,2% dos casos de *bullying* no Brasil acontecem nas salas de aula, já com base em estudos internacionais o recreio é local que se evidencia o maior número de agressões (Olweus 1993/2006, como citado em Lamas et al., 2013). Por este motivo, a escola representa um papel significativo tanto no enfrentamento ao *bullying*, assim como no sentido de orientar os pais acerca das experiências de intimidação de seus filhos.

Apesar do fenômeno se dar, principalmente, na escola, os pais possuem função relevante para o seu enfrentamento. O papel dos pais envolve auxiliar na identificação de alterações comportamentais dos filhos que indiquem que ele seja vítima do *bullying* e/ou *cyberbullying*, como: labilidade emocional, isolamento social, alteração no rendimento escolar até alertarem seus filhos sobre o uso racional das tecnologias, e conscientizar os pais da importância do monitoramento de forma ativa (Bandeira, & Hutz, 2010).

Este dado foi apresentado no estudo de Stives, May, Pilkinton, Bethel e Eakin (2018) o qual tinha como objetivo investigar a orientação que os pais ofereciam a seus filhos caso fossem uma vítima ou testemunha de *bullying* e qual o medo dos genitores em seu filho em se tornar uma vítima. Os resultados encontrados foram de que os genitores tomam como referência os dados oferecidos pela instituição para lidar com situações de *bullying* e isso sugere que os pais estão reforçando os discursos feitos pelos professores (Stives et al., 2018). Segundo os autores, em relação à vitimização, a resposta mais frequente dos pais foi de pedirem para os filhos relatarem a situação para um adulto da escola e caso fossem

testemunhas, 49,1% dos pais responderam para enfrentar o agressor e defender a vítima, seguido por falar para um adulto na escola (34%).

Visto que a literatura brasileira aponta que o fenômeno acontece com maior frequência na sala de aula, torna-se interessante investigar quais habilidades seriam importantes do docente apresentar no enfrentamento ao *bullying* de acordo com a avaliação dos alunos e com sua própria avaliação nesse contexto. Apesar da violência escolar ser composta pelo *bullying* e pelo *cyberbullying*, o foco do presente trabalho, entretanto, foi apenas no *bullying* presencial. E, dessa forma, a seguir serão explicadas as especificidades deste tipo de violência escolar e a sua relação com as habilidades sociais e com as habilidades sociais educativas do professor.

Especificidades do *bullying*

Uma das especificidades do *bullying* é que ele pode ocorrer de duas formas – direta ou indireta. De acordo com Zaine, Reis e Padovani (2010) o *bullying* direto pode ser caracterizado por agressões físicas ou formas verbais - xingamentos. As indiretas possuem características de promover isolamento, sentimento de não pertencer a um grupo. Coelho (2016) afirmou que a execução do *bullying* direto se reduz ao longo da infância para a adolescência. Por outro lado, segundo a autora, é visto que a prática do *bullying* indireto aumenta.

Sua ocorrência envolve a participação de vítimas, agressores, testemunhas e as vítimas-agressoras (Coelho, 2016). Os agressores são caracterizados como populares, e comumente, intimidam aqueles indivíduos que não vão revidar (Zaine, Reis, & Padovani, 2010). Já a vítima, segundo Bandeira e Hutz (2010) é identificada por um comportamento social passivo. Os autores apontam que alguns indivíduos podem atuar tanto como vítimas e também como agressores, sendo designados de vítima/agressor. Há, também, as testemunhas.

Estas podem ter a missão de ser reforço e, na maior parte das vezes, não se manifestam por terem medo de se transformarem em vítimas (Zaine, Reis, & Padovani, 2010). Diversos estudos, para melhor compreender as especificidades do *bullying*, investigaram fatores de risco em relação ao fenômeno, como a idade, fatores gerais para vitimização e autoria, gênero e saúde mental.

Em relação à idade, a literatura aponta que o fenômeno tem maior probabilidade de acontecer na idade entre 11 a 13 anos (Fischer, 2010), devido ser um período de desenvolvimento que engloba alterações físicas, emocionais, sociais e cognitivas (Gonçalves, Cardoso, & Argimon, 2019). Outra especificidade, encontrada em estudos internacionais, é relacionada ao ano escolar dos estudantes, visto que em geral os alunos mais avançados são menos intimidados (Byrnes, & Ruby, 2007; Cook, MacCoun, Muschkin, & Vigdor, 2008; Schwartz, Stiefel, & Rothbart, 2016). Contudo, existem situações específicas em que a literatura tem pouco explorado, no que concerne a relação entre idade e ano escolar, pois existem casos de alunos mais velhos que podem ter repetido e mesmo assim praticar *bullying* naquele ano anterior. Estes dados são relevantes para facilitar a identificação dessa violência e para a elaboração de intervenções.

Além da idade, outros aspectos importantes de serem destacados para vitimização: obesidade, orientação sexual não heterossexual favorecem sua ocorrência; já os problemas de aprendizagem também preveem vitimização e autoria em *bullying* (Fischer, 2010). Há também questões relacionadas às instituições de ensino, visto que o fenômeno pode ocorrer tanto em instituições particulares como em escolas públicas, assim como em cidades grandes como cidades pequenas (Fante, 2005).

Também, vários estudos têm apontado que existem diferenças de gênero na forma de se praticar o *bullying*: os meninos praticam em especial, o *bullying* direto, enquanto que as meninas apropriam-se de formas indiretas de *bullying* (Bandeira, & Hutz, 2010; Sousa, &

Stelko-Pereira, 2016). Em direção à isso, numa revisão sistemática da literatura efetuada por Silva et al. (2017) foi encontrada a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2012, cujos resultados exibiram que 7,2% dos envolvidos investigados eram vítimas de *bullying*, sendo que a maior probabilidade se mostrava entre os indivíduos mais novos, do gênero masculino, de etnia negra e indígena. Por outro lado, de acordo com os autores, os agressores representaram 20,8% da amostra, com maior chance entre os adolescentes mais velhos, do gênero masculino, de etnia negra e amarela. Isso aponta que existe uma dominância do gênero masculino como agressores e como vítimas de *bullying*, se comparado as meninas (Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2013; Zaine, Reis, & Padovani, 2010).

Por fim, sobre a saúde mental, a compreensão acerca da autoestima também é considerada como um aspecto significativo, visto que é um indicador de saúde mental na adolescência (Bandeira, & Hutz, 2010). Adolescentes com baixa autoestima são mais propensos a desenvolver mecanismos que provavelmente deformam a comunicação de seus sentimentos e sua cognição, criando obstáculos na sua interação grupal, e com isso podem tornar-se mais vulneráveis ao processo de vitimização do *bullying* (Bandeira, & Hutz, 2010). A autoestima é também influenciada de forma diferente nos adolescentes. Visto que as meninas preferem passar a maior parte do seu tempo compartilhando segredos com os pares, os relacionamentos desempenham um papel significativo para o aumento de sua autoestima (Bandeira, & Hutz, 2010). Já como os meninos almejam maior desempenho nas atividades e nos desafios pessoais, a autoestima é motivada para atingir suas metas (Bandeira, & Hutz, 2010).

Outro aspecto relevante sobre a saúde mental são as estratégias compensatórias. Segundo Beane (2010), crianças e adolescentes que são vítimas do *bullying* podem utilizar estratégias compensatórias para não entrar em contato com o estímulo aversivo, buscando dessa forma, alcançar algum alívio contra os maus-tratos. Segundo o autor, é comum adoecer

um dia antes de ir à escola ou apresentar sintomas físicos, como dores de cabeça ou náuseas para não ter que proximidade com os agressores. Conforme Beane (2010), dados da American Medical Association apontam que aproximadamente 160 mil alunos deixam de ir para a escola devido ao *bullying*.

Visto que o *bullying* parece exercer um impacto significativo na saúde mental dos envolvidos o estudo de Sansone, Bohinc e Wiederman (2015) avaliou como cinco variáveis relacionadas ao *bullying* se articulavam com sete medidas de adesão à saúde em uma amostra de pacientes ambulatoriais adultos. Os resultados apontaram que ser vítima no *bullying* não evidenciava nenhuma associação estatística no que concerne a adesão à saúde (Sansone, Bohinc, & Wiederman, 2015). Contudo, ser um agressor constatou múltiplas relações estatísticas com a adesão à saúde sinalizando menor aderência às orientações oferecidas pelos profissionais de saúde (Sansone, Bohinc, & Wiederman, 2015). Posto que o envolvimento em *bullying* traga prejuízos a curto e longo prazo, é fundamental elaborar medidas para evitar ou minimizar as consequências do fenômeno.

Existem estudos na literatura brasileira que apontam a taxas de ocorrência do *bullying* no Brasil. Dentre entre eles, no estudo de Oliveira et al. (2016 como citado em Silva et al., 2017) foi detectado que a incidência de *bullying* nas escolas em 2015 foi de 28%. Em um estudo efetuado pelas Nações Unidas em 2017 com 100 mil crianças e jovens de 18 países apresentou que, em média, metade deles sofreu algum tipo de *bullying*. No Brasil, esse percentual é de 43%. Outros países indicaram valores similares: Colômbia (43,5%), Argentina (47,8%), Uruguai (36,7%) e Chile (33,2%). Assim como em países desenvolvidos como Noruega (40,4%), Espanha (39,8%) e na Alemanha é 35,7%. Segundo o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) os dados do relatório indicaram que um em cada dez estudantes no Brasil é vítima frequente de *bullying* (Agência Brasil, 2019). Não obstante, de acordo com os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) o cenário das escolas brasileiras é duas vezes mais suscetível ao *bullying* do que a média geral das escolas em 48 países (Campos, 2019). O estudo avaliou mais de 250 mil docentes e diretores ao redor do mundo. O percentual ultrapassa os resultados encontrados em pesquisas com amostras da América Latina (13%) e amostras mundiais (14%): no Brasil, no ensino fundamental, corresponde a 35% e no ensino médio a 23% (Campos, 2019).

Dada a abrangência do fenômeno e gravidade, tem se elaborado leis para lidar com o fenômeno. Um exemplo disso seria a Lei nº 13.185/15, designada “intimidação sistemática”, que elabora uma política nacional de combate à prática e decreta às instituições “assegurar medidas de conscientização e combate à violência e à intimidação sistemática”. Em 2018, uma nova lei foi aprovada (Lei 13.663/2018) para reforçar a regulamentação do combate ao *bullying* e exigir que as escolas promovam a conscientização e formas de combate a todos os tipos de violência. Logo ressalta-se que tais instituições devem viabilizar a conscientização dos indivíduos acerca do fenômeno, auxiliando-os sobre como agir perante tais situações. Um exemplo disso seria a criação de projetos que enfatizem a solução do *bullying*. Como ocorreu em Pernambuco, onde foi aprovada a Lei n.º 13.995, de 22 de dezembro de 2009, que ordena a inclusão de medidas de prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico planejado por escolas privadas e públicas de Educação Básica.

Segundo Coelho (2016) no Brasil, as pesquisas sobre *bullying* foram iniciadas no final da década de 1990 e se aprimoraram na década de 2000. Medeiros (2012) apontou que a partir do ano 2000 a docente Cléo Fante elaborou alguns estudos avaliados como pioneiros no Brasil, iniciados em instituições de ensino do Distrito Federal e interior paulista. O primeiro estudo consistiu em aplicação de questionários com estudantes de 5ª a 8ª ano escolar do ensino fundamental e de 1ª e 2ª ano escolar do ensino médio, em uma escola particular de Barretos. Teve como objetivo investigar as taxas dos envolvidos em *bullying*. Os resultados apontaram que 81% dos estudantes se envolveram em comportamentos de *bullying* no

decorrer do ano 2000. Dentro desse grupo, 18% eram vítimas, 14% agressores e 9% vítimas/agressores. O segundo estudo (Medeiros, 2012) foi efetuado por Fante em 2001, aplicado em 431 alunos, de 7 a 16 anos, em cinco escolas da rede pública e particular. As análises dos resultados indicaram que 15,61% eram agressores, 21,38% eram vítimas e 10,1% vítimas agressoras. Já no terceiro estudo produzido em 2002 por Fante, em São José do Rio Preto, foram aplicados diversos questionários dirigidos aos estudantes, funcionários e docentes numa escola municipal. Os dados apontaram que dos 450 alunos envolvidos na pesquisa, 22,4% eram agressores, 25,56% eram vítimas, e 19,32% vítimas/agressores (Medeiros, 2012). Contudo, Coelho (2016) colocou que se torna imprescindível a execução de mais estudos que envolvam o contexto brasileiro, exibindo avaliações de estratégias/ programas de prevenção e, especialmente, estudos que investiguem o papel dos docentes e da instituição de ensino frente ao fenômeno *bullying*.

Para intervenção, a elaboração de políticas *anti-bullying* propõe a comunicação entre escola, família, jovens e funcionários da escola (Crisp, & Humphrey, 2008; Ttofi, & Farrington, 2011) e, para isso, é necessário entender todas as variáveis que permeiam o fenômeno. Diante dos fatores de risco que maximizam o envolvimento em *bullying*, observa-se que a quantidade de crianças e adolescentes em idade escolar que sofrem os impactos acarretados pelo fenômeno é grande, e que isto poderá repercutir no desenvolvimento como um todo (evasão escolar, impasses nas relações interpessoais e até aquisição de transtornos psicológicos) (Beane, 2010; Comodo, 2016). Acerca desse cenário, torna-se imprescindível investigar quais estratégias ou ainda, qual agente poderia promover intervenções eficazes contra o fenômeno *bullying*.

Intervenções no *bullying*

Visto que foram expostas as características, e o impacto do fenômeno nos envolvidos, vale ressaltar a importância de se verificar quais os fatores que podem minimizar ou prevenir o *bullying*. Comodo (2016) destacou que o primeiro programa *anti-bullying*, foi elaborado por Olweus na década 1980, o qual sugeria reuniões com docentes e pais, grupos de trabalho com professores e diálogo entre autores e vítimas (Comodo, 2016). A seguir serão apresentados quais elementos são eficazes nos programas de intervenção e o papel do professor no fenômeno *bullying*.

- *Programas de intervenção*: Através de um estudo de revisão sistemática realizado por Gonçalves, Cardoso e Argimon (2019), foi verificado que as intervenções mais eficazes envolvem estratégias de intervenção mediadas por docentes. Para Ansary, Elias, Greene e Green (2019) os programas *anti-bullying* mais eficazes apresentam três tópicos: (1) fornecer informações do *bullying* para a escola (2) avaliação de sua eficácia e o empenho do docente para lidar com situações de intimidação (3) expor o que fazer quando o fenômeno acontecer. Além do mais, é essencial que os agressores recebam consequências para seu comportamento. A consequência deve ser seguida por diálogo, atividades reflexivas e descrição do comportamento (Ansary, Elias, Greene, & Green, 2019). Neste ponto, vale ressaltar que a consequência punitiva para o comportamento do agressor, seja apresentada pelos docentes ou por outros alunos (testemunhas), mesmo que por simples reprovações não verbais, já podem afetar a probabilidade daquele comportamento voltar a acontecer.

Um programa de intervenção bastante utilizado no combate ao *bullying* é o denominado KIVA, elaborado na Finlândia (Comodo, 2016). De acordo com Hubbard (2015) o programa se caracteriza por: ações mais gerais *anti-bullying* por parte dos adultos e promoção de habilidades sociais de todos os estudantes, principalmente a assertividade a fim de buscar auxílio de adultos e reprovar comportamento dos agressores e desenvolvimento de

empatia com as vítimas. Outro elemento empregado é a promoção de ações com professores e pais com a finalidade de que esses agentes sociais do mesmo modo sejam capazes de colaborar no combate ao *bullying* (Comodo, 2016).

Todavia, pouco tem sido tratado acerca das medidas empregadas pelas escolas para enfrentar a questão (Rigby, 2017). Um marco importante em direção a isso foi a publicação na Austrália do Nacional Seguro Escolas Framework (Conselho do Ministério da Educação, Desenvolvimento da Primeira Infância e Juventude, 2004), o qual envolve um agrupamento de fundamentos para a promoção de ambientes seguros. Segundo Rigby (2017) e Smith (2015) as formas que o *bullying* geralmente é tratado são: aplicação de sanções diretas, reforçar a vítima (treinamento das habilidades assertivas), solicitar que duas pessoas em conflito se reúnam com um mediador para solucionar a questão, prática restaurativa (compreende uma reunião que integra a vítima, os agressores para tentar restaurar a boa relação entre as crianças envolvidas) e o Método Grupo de Apoio (requisita que cada pessoa presente comunique a maneira que eles irão ajudar o indivíduo que tenha sido vítima de *bullying*). Segundo Rigby (2017) a prática restaurativa, mediação e fortalecimento da vítima foram considerados medidas mais efetivas do que a aplicação de sanções diretas.

O investimento em habilidades sociais vem sendo cada vez mais reconhecido como uma alternativa promissora para enfrentamento ao *bullying*. Isso vale tanto para o fortalecimento do repertório dos estudantes (como no Programa KIVA) como para o repertório de ações dos alunos tanto como dos professores. Em relação às habilidades sociais dos docentes, é válido afirmar que num levantamento realizado por Salgado, Senra e Lourenço (2014) foi encontrado os indicadores mais frequentes de eficácia dos programas: (a) a formação dos docentes e o desenvolvimento de habilidades para manejar com situações de *bullying* (30,9%) e b) a conscientização do *bullying* (26,1%). Dentre os aspectos menos citados foram: o apoio aos estudantes (23,6%) e a parceria com a comunidade e a família

(19,4%). Portanto, uma vez que o *bullying* se caracteriza como um fenômeno multideterminado, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao educador (Salgado et al., 2014). A parceria entre escola e família embora não seja apontada como o aspecto mais efetivo nos programas de intervenção, deve ser também considerada, haja visto que padrões de comportamentos agressivos apreendidos no núcleo familiar, podem ser emitidos em outros contextos, como no contexto educacional (Stephan et al., 2013).

Papel do professor no fenômeno *bullying*

Os efeitos acarretados pelo *bullying* requerem o planejamento de intervenções com a finalidade de reduzi-lo ou preveni-lo no ambiente escolar, dessa forma a participação dos docentes é essencial (Silva et al., 2013). Um dos principais agentes a serem acionados no enfrentamento ao *bullying* são os docentes (Coelho, 2016) visto que eles possuem proximidade com os envolvidos. No Brasil, diferente de outros países, o local de maior ocorrência do *bullying* é na sala de aula, com frequência, na presença dos professores (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Esta condição, além de viabilizar a execução de ações, resulta num maior comprometimento dos docentes diante do fenômeno e aponta indagações relevantes, no sentido de quais seriam os seus papéis frente tais situações (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013).

Uma hipótese é de que o professor possui um olhar fragmentado acerca do *bullying* (Coelho, 2016). A questão colocada é se estaria o professor em condições de evitar ou resolver problemas de *bullying* na sua sala de aula, ou ainda, se o professor tem conhecimento e habilidades suficientes para isso. Segundo Santos e Souza (2013) o docente não sabe intervir em tais situações, já que muitas vezes avalia as agressões como simples “brincadeiras” ou “briguinhas” de crianças (Silva et al., 2017), tendo inclusive, mais dificuldade em intervir sobre o *bullying* indireto (Coelho, 2016). Nesse panorama, segundo Silva et al. (2017) aponta-se a importância de se analisar a formação do professor. Segundo os

autores, foi observado que os professores que possuíam maior domínio teórico acerca do assunto, as intervenções propostas eram mais estruturadas, à medida que as intervenções propostas por aqueles docentes que apresentavam menor conhecimento, articulavam com propostas punitivas e não interventivas. Vale ressaltar que efetuar intervenções muito rígidas aos estudantes colabora para a evasão escolar; apesar de produzir resultados positivos a curto prazo, como o controle disciplinar, a longo prazo; maximizam os problemas disciplinares e a ocorrência de *bullying* (Silva et al., 2013).

Segundo Silva et al. (2015), o docente propõe, na maior parte das vezes, debates aos alunos como forma de intervenção, os autores ainda apontam que as reflexões são importantes por possibilitarem a conscientização acerca do problema e dessa forma, auxiliam na redução do *bullying*. Entretanto, conforme tais autores, cada estudante pode compreender o conteúdo exposto sob aspectos distintos, de acordo com as particularidades que eles possuem. Além disso, observando a complexidade que envolve o fenômeno, constata-se que a reflexão pode não ser eficiente como uma única ação no enfrentamento ao *bullying* (Silva et al., 2015). Um dos aspectos a serem questionados do docente não saber reconhecer tais agressões e por promover na maior parte das vezes debates, pode estar articulado à sua formação. Assim, nota-se que a falta de validação dos sentimentos negativos ocasionados pelo fenômeno, acentua ainda mais os efeitos acarretados pelo fenômeno (Silva et al., 2015).

Nesse cenário, o sofrimento psíquico dos alunos acarretado pelo *bullying*, na percepção de Coelho (2016), é em geral desconhecido pelos docentes, apesar de ser um fato em que todos presenciam cotidianamente. Uma das explicações relatadas por Silva et al., (2015) seria devido à dificuldade do docente em identificar e lidar com tais ocorrências, o que maximiza a dificuldade das vítimas em lidar com tais situações de intimidação, sem o suporte do docente (Silva et al., 2015). Segundo Lamas, Freitas e Barbosa (2013) na visão dos estudantes, os professores não estão preparados para intervir, visto que em geral, quando as

vítimas denunciam tais ocorrências, os docentes não se manifestam. Propor intervenções em tais situações está articulado com a ideia de capacitação do docente, uma vez que apresentar conhecimento, pode favorecê-lo à intervir (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Conforme os autores, tal comportamento reforçaria o comportamento das testemunhas, que, ao comunicar tais agressões, não seriam ignoradas. Conseqüentemente, aumentaria também, a probabilidade do comportamento do agressor deixar de ser reforçado (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013).

Provavelmente, uma das razões do professor desconhecer as conseqüências do *bullying*, pode ser devido ele não apresentar um conhecimento específico acerca da temática (Silva et al., 2017). Num levantamento de dados realizado por Silva e Rosa (2013) observou-se que este assunto tem se mostrado incipiente na formação inicial de pedagogos. Evidencia disto é que em trabalhos apresentados nos últimos cinco anos nas reuniões da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), não foi encontrado nenhum estudo nos fóruns de divulgação científica que retratava a questão do *bullying* na formação dos professores (Silva, & Rosa, 2013). Ainda nessa perspectiva, os autores não identificaram nos órgãos representativos dos docentes como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e no órgão regulador de políticas nacionais para o ensino e formação docente (o CNE) pauta de reivindicação para a formação de licenciados que apresentasse como tema o *bullying*.

Por conseqüência, muitas vezes, ele não consegue identificar as agressões que ocorrem na sala de aula, promovendo intervenções desarticuladas e pontuais (Silva et al., 2017). Todavia, de acordo com Silva e Rosa (2013) as discussões acerca do *bullying* engloba também uma questão mais ampla do que simplesmente um olhar direcionado aos órgãos representativos dos docentes.

Diante do exposto, Silva e Rosa (2013) afirmaram que o assunto é pouco explorado tanto nos processos de formação inicial, quanto na formação continuada dos docentes e até mesmo de outros profissionais da educação, como coordenadores e gestores. Neste cenário, nota-se a relevância de reexaminar os programas de formação inicial e continuada dos docentes (Silva, & Rosa, 2013) a fim de viabilizar condições para que estes sejam capazes de identificar e intervir sob o fenômeno que ocorre entre os alunos.

Todavia, apesar da relevância do papel do professor no sentido de influenciar diretamente na redução e prevenção do fenômeno (Trevisol, & Campos, 2016), em um levantamento bibliográfico realizado por Silva e Bazon (2017) identificaram-se poucos estudos que dizem respeito às intervenções realizadas junto a professores tendo como foco o *bullying*. Mesmo o fenômeno sendo social e multifacetado, onde diversas variáveis devem ser consideradas; o professor ainda pode ser a solução. Destaca-se que existem elementos que influenciam na postura do professor para promover intervenções diante das agressões que ocorrem na sala de aula: conhecimento acerca do fenômeno, crenças, gênero do aluno e do professor, experiência com o fenômeno e a relação que o docente estabelece com os alunos.

De acordo com Silva e Bazon (2017) é preciso destacar que além das crenças gerais que o docente possui acerca do fenômeno, o entendimento em relação às diversas formas de agressão que lhe são intrínsecos, também influenciará na maneira que ele irá responder diante de tais agressões na sala de aula (Silva, & Bazon, 2017). As agressões físicas, por promoverem ferimentos visíveis no corpo, são analisadas como mais preocupantes, logo tendem a agir prontamente, ou ainda parecem não considerar importantes intervenções diante de agressões que envolvem o sexo masculino (Silva, & Bazon, 2017). Não há dúvidas de que as crenças podem ser alteradas, através de formação com a aquisição de conhecimento sobre como identificar e intervir de modo eficaz. Segundo Silva e Bazon (2017) se os professores agirem em determinada situação e se avaliarem como bem-sucedidos, provavelmente

desenvolverão um senso de autoeficácia, no sentido de julgarem como capacitados e aptos a intervirem perante agressões futuras. Ao contrário, se autoavaliarem como mal-sucedidos, a tendência pode tender à omissão.

O gênero do professor parece interferir nas intervenções propostas pelos docentes. Conforme Silva e Bazon (2017) pontuaram é comum as professoras classificarem o *bullying* como mais grave se comparado aos professores do gênero masculino (Green, Shriberg, & Farber, 2008). Os motivos podem estar relacionados com as crenças e pressupostos do que cada gênero avalia como sendo importantes no combate ao *bullying* (Silva, & Bazon, 2017).

Assim como o conhecimento, as crenças e questões de gênero entre aluno e professor, segundo Silva e Bazon (2017) a experiência que os próprios professores tiveram com o *bullying* também está associada na forma de intervir. Por exemplo, é comum o docente que foi vítima do *bullying* se engajar mais diante de tais situações, quando comparados àqueles que foram agressores, que tendem a caracterizar o fenômeno como natural. Já os docentes que foram testemunhas costumam-se dirigir a outros profissionais para buscar ajuda para as vítimas (Silva, & Bazon, 2017).

Além dos pontos destacados anteriormente, de acordo com Lamas, Freitas e Barbosa (2013), aponta-se que a maneira como o docente interage com os alunos e como intervém quando requisitado, irá interferir na busca ou não por auxílio das vítimas ou das testemunhas. Averiguou-se que as vítimas-agressoras e os agressores exibem valores inferiores na qualidade de relação com o docente (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Portanto, além de oferecer conhecimento é preciso investigar a relação que o docente estabelece com os alunos (Coelho, 2016).

Por último, a qualidade das relações professor-aluno influencia as denúncias realizadas pelas vítimas e testemunhas. No estudo realizado por Lamas, Freitas e Barbosa (2013) os

discentes afirmaram que a frequência de relatar ocorrências de *bullying* aos professores ainda é baixa. Simultaneamente, pontuam que frente a pedidos de ajuda, a postura de tais professores era não fazer nada, ou ainda solicitar para o agressor silêncio (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Logo, de acordo com o autor os docentes não buscam entender as relações interpessoais entre os alunos, atentando-se na maior parte das vezes, em cumprir o conteúdo programático. Em seguida, serão apresentados estudos que tiveram como propósito examinar a importância da qualidade na relação estabelecida entre professor-aluno.

Volungis e Goodman (2017) destacaram que a qualidade das relações entre os funcionários da escola e os alunos é um fator que pode estar atrelado a possíveis incidentes de violência escolar. A principal ideia é que quanto mais os estudantes se sentem ligados aos seus professores, menos incidentes de violência escolar acontecem (Brookmeyer et al., 2006; Henrich et al., 2005; Karcher, 2004; Volungis, 2008, 2016). Estabelecer relações de qualidade professor-aluno permite que os estudantes acreditem que seus sentimentos e pensamentos são validados e dessa forma, a chance de apresentar comportamentos violentos é menor (Brookmeyer et al., 2006; Henrich, Brookmeyer, & Shahar, 2005; Karcher, 2004).

Em uma pesquisa realizada por Brinkley e Saarnio (2006) foi descoberto que dentre os 33% dos alunos que tinham ciência de uma situação violenta, aproximadamente 75% afirmaram que estavam dispostos a comunicar tal ocorrência a um adulto. Os alunos que acreditavam ter uma relação mais confiante com pelo menos um docente, era mais propenso a relatar o que sabia ao mesmo. Nesse sentido, é essencial que os programas de treinamento ratifiquem para os professores e demais membros da escola a importância de se estabelecer o vínculo com os estudantes a fim de prevenir a violência escolar (Volungis, 2016).

Por outro lado, torna-se fundamental examinar a visão do professor sobre o *bullying* em sala de aula. Segundo Silva e Bazon (2017) há docentes que superestimam suas habilidades de identificação do *bullying*, bem como sua competência para intervir

eficazmente. Por exemplo, no estudo de Bradshaw, Sawyer e O'Brennan (2007, citado em Silva, & Bazon, 2017) os estudantes afirmaram que a taxa de ocorrência estimada de vítimas em uma escola seria de 33%, já 70% dos professores indicaram que a prevalência estimada seria menor que 10% (Silva, & Bazon, 2017).

Nota-se que existem algumas pesquisas que focaram a atuação do professor para lidar com o *bullying*. Contudo, ainda não há estudos que apontam que tipo de habilidade que estão em déficit no professor ou que poderiam de fato fazer diferença para que este consiga oferecer suporte social aos alunos envolvidos, especialmente às vítimas. Este estudo buscou verificar a autoavaliação dos professores e a avaliação dos estudantes acerca das habilidades sociais educativas do docente que podem ser importantes no combate ao *bullying*.

Bullying, Habilidades Sociais dos alunos e Habilidades Sociais Educativas do Professor

A seção anterior destacou a importância da formação dos professores acerca do *bullying*. De acordo com Salgado, Senra e Lourenço (2014) a capacitação dos docentes é essencial para propor de resolução de conflitos e treino de habilidades sociais entre os estudantes. Nessa perspectiva, destacam-se duas direções de intervenção: as habilidades sociais dos estudantes e as habilidades sociais educativas dos professores. As duas podem ser consideradas foco de intervenções diante do *bullying*. A primeira visto que o fenômeno é um processo de interação que acontece entre os pares e a segunda, posto que este é um agente fundamental no enfrentamento ao *bullying*. Estes dois tópicos serão explicados a seguir.

Primeiramente focado nos alunos, pode-se afirmar que trabalhar com as habilidades sociais dos estudantes favorece as interações sociais saudáveis nas escolas. Uma vez que o *bullying* é um fenômeno que ocorre entre os pares, as habilidades sociais dos envolvidos poderiam se configurar como um fator de proteção e os déficits nessa área como fatores de

risco, tanto às vítimas como aos agressores e testemunhas. No que diz respeito aos déficits no repertório de habilidades sociais dos estudantes, Terroso, Wendt, Oliveira e Argimon (2016) afirmaram que, em geral, os agressores têm maiores dificuldades em relação às habilidades sociais de autocontrole e civilidade, empatia e desenvoltura social. Com relação às vítimas, os autores pontuaram que elas têm grandes dificuldades em manifestar comportamentos referentes a habilidades sociais de: empatia, autocontrole, abordagem afetiva e assertividade. Nesse sentido, desenvolver habilidades sociais aos vitimizados de acordo com Silva et al. (2018) é importante para viabilizar maior competência social e emocional, contribuindo na redução da condição de vulnerabilidade ao *bullying*.

Na escola, os principais agentes potencialmente promotores de habilidades sociais dos alunos e de controle do *bullying* nas interações entre os alunos são os professores. Para atuarem decisivamente nesse cenário, eles precisam lidar com o fenômeno por meio de atuação junto às vítimas, aos agressores e às testemunhas. Torna-se importante investigar como o professor está atuando na prevenção e no combate ao *bullying*, ou seja, é necessário avaliar o desempenho do professor e o seu impacto sobre a redução do *bullying*, complementada pela avaliação dos alunos. Z. Del Prette e A. Del Prette (2013) pontuaram que as interações sociais educativas são aquelas que viabilizam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Para planejar e conduzir essas interações o professor deve dispor de um bom repertório de habilidades sociais assim como, apresentar competência social (a fim de executá-las). Tal qual os estudantes, a fim de se beneficiarem melhor dessas interações. Nessa perspectiva, um elaborado repertório de habilidades sociais de docentes e alunos integram um aspecto positivo para alcançar o sucesso escolar.

Uma vez que as habilidades sociais precisam ser apreendidas, a escola também tem como função contribuir para o desenvolvimento interpessoal e socioemocional do aluno (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2014). Ainda nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) representa uma proposta de políticas para o Ensino Fundamental voltada para uma educação integral que articula a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento interpessoal e socioemocional (MEC) (Nova Escola, 2018) nas chamadas competências gerais definidas como direitos educacionais de todos os estudantes. A definição de competência, presente na BNCC, é definida por Ricco (2018) com :

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Rico, 2018, p.4)

Segundo Rico (2018), na prática, a noção de competências gerais destaca a necessidade dos estudantes serem aptos a utilizar os conhecimentos que aprendem em seu cotidiano, sempre seguindo os princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Além disso, estabelece que as instituições de ensino possibilitem o desenvolvimento social, o físico, o emocional e cultural e não somente o intelectual (Rico, 2018). Segundo a autora, o propósito não é criar uma aula particular, mas sim articular essas competências à aprendizagem e as outras habilidades associadas às áreas do conhecimento, isto envolve processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação. Considerando a abordagem do presente estudo, cabe destacar que “habilidades sociais” e “competências socioemocionais” não são sinônimos. As habilidades sociais, como comportamentos sociais valorizados pela cultura (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2017), abrangem também habilidades socioemocionais como empatia, expressão de sentimentos “negativos” de forma assertiva, expressar solidariedade entre outras.

Na prática, a adoção da BNCC nas escolas significa que o desenvolvimento socioemocional (e as habilidades sociais a ele relacionadas) deveria permear todas as disciplinas. Segundo Rico (2018), em várias escolas já são realizados trabalhos que envolvem empatia e cooperação, no entanto, agora o foco é expandi-las e aquelas que já trabalham

estimular a reflexão a fim de que o planejamento seja efetuado com intencionalidade. Em 2019, com a aprovação da Lei 13.935, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, torna-se importante também discutir a formação desses profissionais acerca do desenvolvimento das habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional. Dessa forma, o psicólogo também poderia desenvolver intervenções para a promoção desses requisitos nos alunos e, ainda, nos professores, via formação continuada.

Considerando-se a necessidade de desenvolvimento de habilidades sociais nos estudantes e, também, focado no combate ao *bullying*, não se poderia dispensar o foco nas habilidades sociais educativas dos docentes. Segundo A. Del Prette e Z. Del Prette (2014) as habilidades sociais educativas são aquelas direcionadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo, em contexto informal ou formal. O cenário educativo é dinâmico na maior parte das vezes imprevisível, o que requer mediações eficazes no gerenciamento das interações entre alunos (A. Del Prette, & Z. Del Prette, 2014) e segundo os autores, um repertório elaborado de habilidades sociais educativas para manejar situações de ensino-aprendizagem. Exemplos de habilidades sociais educativas podem ser: criatividade para proporcionar múltiplas condições de interações educativas, a flexibilidade a fim de alterar a direção da própria ação em função do desempenho do educando, a observação, a análise de contingências dos processos alcançados e o encorajamento de solução de problemas (Del Prette, & Del Prette, 2014).

A habilidade de explicar englobaria vários aspectos, conforme pontua Hargie, Saunders e Dickson (1981/1994, citado em Del Prette, & Del Prette, 2014): apresentar e dividir informações, simplificar fenômenos, esclarecer dúvidas, relatar a opinião, e exibir métodos e habilidades. Del Prette e Del Prette (2014) propõem quatro classes de habilidades sociais educativas: (a) habilidades de apresentação das atividades, diz respeito apresentar o

objetivo desejado pela atividade e os comportamentos necessários, (b) habilidades de transmissão de conteúdos: manifestar oralmente com transparência os conteúdos e investigar o entendimento, (c) habilidades de mediação de interações educativas entre os estudantes: encaminhar o questionamento de um aluno para outro estudante, requisitar e ressaltar a cooperação e (d) Habilidades de avaliação da atividade: esclarecer critérios, aprimorar habilidades de autoavaliação dos estudantes para que estes analisem o exercício e o próprio comportamento. Salienta-se ainda a relevância de ensinar aos estudantes em trabalhar em grupos a fim de oportunizar habilidades e valores (respeito, tolerância e cooperação) seguir regras, instigar a participação dos amigos e solicitar alteração de comportamento.

Visto que uma série de fatores aumentam a probabilidade de ocorrência do *bullying*, é necessário refletir sobre quais elementos poderiam ser protetivos para a violência que ocorre no ambiente escolar. Dentro desse panorama, destaca-se a importância de se investigar a avaliação dos alunos acerca dos comportamentos dos docentes para lidar com situações de *bullying* que acontecem na sala de aula. Esses estudos poderiam trazer subsídios para ações educativas voltadas à prevenção e combate ao fenômeno.

Problema e objetivos de pesquisa

Visto que a literatura aponta que a faixa etária mais vulnerável a se envolver em comportamentos de *bullying* seja dos 11 aos 13 anos, é importante investigar essa faixa etária, em sua maioria correspondente aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ainda que esses anos escolares contemplem alunos mais novos ou mais velhos também.

Investigar a avaliação dos alunos é significativo para compreender, por exemplo, se a criança que está sofrendo o *bullying* considera que tem o apoio do professor, por exemplo, diante de uma situação de *bullying*, o professor saber identificá-la e consegue promover uma

intervenção eficaz. Além disso, pode contribuir para entender que tipo de habilidade está faltando no docente para oferecer este suporte social aos alunos, servindo como um passo inicial para a elaboração de intervenções junto com os professores.

Nessa lógica, uma hipótese é que as ações do professor podem ser avaliadas de forma diferente por parte daquele que sofre, que pratica e que testemunha o *bullying* em relação a suas habilidades sociais educativas e isto poderia sinalizar um conjunto de medidas a serem incorporadas pelos docentes no combate ao *bullying*. Pode-se supor que enquanto para a vítima poderia ser importante habilidades sociais educativas de suporte e orientação, para os agressores poderia ser importante habilidades de autocontrole e orientação e as testemunhas poderiam de algum modo auxiliar na tarefa do professor em relação a esses dois grupos, tanto no sentido de acolher a vítima e buscar ajuda de um adulto, como não reforçar o comportamento do agressor. Nesse sentido, torna-se relevante investigar se, na avaliação dos alunos, o professor possui aquelas habilidades que podem ser consideradas importantes para isso e como essa avaliação se diferencia para esses quatro grupos.

Há na literatura uma escassez de estudos que relacionam habilidades sociais educativas do professor com o *bullying*. Além disso, é relevante verificar como os diferentes envolvidos no *bullying* avaliam quais as habilidades do professor seriam importantes para atuar no combate ao fenômeno, já que não há estudos que investigaram esta visão do aluno sobre o tema.

Os estudos têm mostrado que os professores têm dificuldades em identificar e intervir sob o *bullying*. Posto que ao longo de sua formação como já citado anteriormente, o professor não aprendeu aspectos relacionados ao fenômeno, isso pode explicar a dificuldade em reconhecer e propor intervenções, ou ainda avaliam situações de violência a partir de aspectos culturais e temporais, naturalizando o fenômeno. Isso pode explicar a razão do fenômeno ocorrer com maior frequência na sala de aula, onde os sofrimentos dos alunos não são

validados e reconhecidos. Nessa perspectiva, em geral os docentes desconhecem da situação, e se avaliam como habilidosos para atuar no manejo do *bullying*.

Dadas as considerações anteriores embasadas nos estudos sobre *bullying* e a importância das HSE dos professores, o foco deste estudo se volta para os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar relações entre as habilidades sociais educativas autoatribuídas pelos docentes com o fenômeno *bullying* e as atribuídas aos docentes pelos alunos que praticam, sofrem ou testemunham o *bullying*.

Objetivos Específicos

- (1) Identificar a situação dos alunos em relação ao grupos envolvidos em *bullying*: vítimas, agressoras, testemunhas e vítimas-agressoras.
- (2) Identificar características sociodemográficas de maior vulnerabilidade (gênero, idade e ano escolar) associadas a cada um dos grupos envolvidos no *bullying*;
- (3) Identificar as especificidades do *bullying* na amostra (local em que ocorre a vitimização e agressão, quem está por perto quando ocorre e para quem é pedido ajuda);
- (4) Caracterizar a auto atribuição de HSE dos professores da amostra;
- (5) Caracterizar e comparar a avaliação dos alunos que sofrem, praticam e testemunham *bullying* sobre os comportamentos do professor diante deste fenômeno.

MÉTODO

Participantes

Foram selecionadas duas escolas públicas de São Carlos. Foram convidados a participar todos os alunos de 6º ao 9º ano e seus respectivos professores de Língua Portuguesa. Esta escolha foi baseada porque a disciplina “Língua Portuguesa” é a que possui mais aulas por turma e porque o acesso a estes professores foi facilitado pelas escolas participantes. Os dados gerais e sociodemográficos da amostra são apresentados na Tabela 1. Participaram da pesquisa, 242 alunos e oito professores.

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra de alunos e professores

		Alunos (N= 242)		Professores (N=8)		
Escola	Escola 1	173	71,5%	6	75%	
	Escola 2	69	28,5%	2	25%	
Gênero	Feminino	139	57%	7	87,5%	
	Masculino	103	43%	1	12,5%	
Idade	10	1	0%	35	2	25%
	11	67	27,8%	36	1	12,5%
	12	67	27,8%	39	1	12,5%
	13	53	22,0%	48	2	25%
	14	53	22,0%	49	1	12,5%
	15	1	0,4%	54	1	12,5%
	Média	12,5		Média	43	
	Mínimo	10		Mínimo	35	
	Máximo	15		Máximo	54	
	Ano escolar	6º	89	36,8%	-	-
7º		63	26%	-	-	
8º		57	23,6%	-	-	
9º		33	13,6%	-	-	

Da amostra de alunos, 139 eram do gênero feminino e 103 do gênero masculino, sendo a sua maioria 71,5% da Escola 1. A idade variou entre 10 e 15, sendo a média de 12,5. Dos oito professores, somente um do gênero masculino e as idades variaram de 35 a 54 anos.

Instrumentos

Inventário de Habilidades Sociais Educativas relativas ao *bullying* (IHSE-Prof-Del-Prette, 2013). Trata-se uma versão do instrumento original de 64 itens (IHSE-Prof, Z. Del Prette, & A. Del Prette, 2013) reduzida para 34 itens que avaliam comportamentos sociais dos professores de Educação Básica em sua relação aos estudantes. Os itens são respondidos em duas etapas a partir da escala Likert: (1) relacionada à frequência, com os valores entre 0 (quase nunca) e 4 (muito frequentemente); (2) relacionada à efetividade do aluno, significando eficácia do comportamento, com valores entre 0 (não funciona) e 4 (funciona sempre).

Para essa versão reduzida do presente estudo, foi feita uma redução dos itens por duas pesquisadoras do campo das habilidades sociais, selecionando-se aqueles que descreviam ações potencialmente preventivas de *bullying*. Nessa seleção, para cada item foi descrita uma justificativa para sua seleção, por exemplo, para o item “*Demonstrar apoio a aluno com problema*” foi destacada a importância de o professor demonstrar preocupação para as vítimas ou até mesmo com as testemunhas quando realizam uma denúncia” (ver as justificativas de cada um dos itens selecionados no Apêndice 1). Essa seleção foi discutida entre os pesquisadores, chegando-se a uma escala de 34 itens, utilizada na pesquisa. Após a adaptação, foi criada uma versão em que foram eliminadas as justificativas, para que o instrumento fosse entregue aos professores. Com essa versão reduzida, foi realizada uma análise fatorial pelos autores do instrumento original (Del Prette & Del Prette, s.d.). A estrutura fatorial da versão reduzida conta com três fatores, que reteve 26 dos itens selecionados foi composta de três fatores com boa consistência interna: (F1) Mediação aprendizagem/desenvolvimento (8 itens, $\alpha=0,843$) (F2) Suporte socioemocional (10 itens, $\alpha=0,820$) e (F3) Disciplina indutiva (8 itens, $\alpha=0,766$).

Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Prof-Del-Prette, 2013 - Versão aluno). Trata-se de uma adaptação, para o aluno, da versão reduzida de 34 itens, explicada anteriormente. A adaptação ocorreu apenas na redação, para que os alunos avaliassem seus professores, mantendo-se a fidelidade ao conteúdo da versão professor. Por exemplo, um item originalmente redigido como “Quando algum aluno, grupo de alunos ou a classe age de maneira diferente dos combinados, chamo a atenção” foi modificado para “Quando algum aluno, grupo de alunos ou a classe age de maneira diferente dos combinados, o professor chama nossa a atenção”. Para garantir que a adaptação utilizasse linguagem acessível ao público alvo, foi realizado um teste piloto com quatro crianças entre 11 e 13 anos. Durante a aplicação, três participantes apontaram dúvidas de compreensão, ao todo em 16 itens. Logo após a solução da dúvida, a pesquisadora reescreveu os itens e verificou novamente a compreensão dos participantes. Assim, os 16 itens ficaram compreensíveis a todos os participantes do estudo piloto. A numeração dos itens, as dúvidas dos participantes e as alterações realizadas encontram-se no Apêndice 2.

Itens complementares de HSE relativas à *bullying*, versão professor. Conjunto de nove itens adaptados de A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) para habilidades assertivas (adaptadas para a relação com agressores) e empáticas (adaptadas para a relação com as vítimas), visando principalmente as testemunhas para atuarem de forma no combate ao *bullying*. O instrumento foi entregue aos professores. Os nove itens são apresentados no Anexo 1.

Itens complementares de HSE relativas à *bullying*, versão aluno. Adaptação do texto para avaliação das habilidades sociais educativas do professor pelo aluno.

Escala de Violência Escolar (EVE, de Stelko-Pereira, Williams, & Freitas, 2010). É um instrumento de autorrelato, com 40 itens que abordam a vitimização e autoria em *bullying*, excluindo-se, para este estudo os itens relativos a *cyberbullying* e de violência na escola.

Nessa versão reduzida foram mantidos 22 itens: 11 sobre vitimização, que avaliam frequência e impacto e 11 sobre autoria de *bullying*, ambos respondidos em escala *Likert* de cinco pontos de frequência (nenhuma a sete vezes ou mais nos últimos seis meses). O resultado permite classificar a criança como vítima ou autor, dependendo da posição do escore a menos ou a mais de um desvio-padrão acima da média do grupo. O instrumento apresenta confiabilidade aceitável a ótima (*alpha de Crombach* varia de 0,61 a 0,95 das subescalas. Foram adicionadas quatro perguntas abertas sobre *bullying*: locais em que ocorrem e para quem os alunos pedem ajuda.

Procedimento

A pesquisadora entrou em contato com algumas escolas, apresentando resumidamente os objetivos e solicitando autorização. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar, (Parecer CAAE: 99683118.5.0000.5504). Em seguida a pesquisadora entrou novamente em contato com as duas escolas que autorizaram a coleta de dados e os TCLEs foram entregues para que os alunos entregarem a seus pais ou responsáveis e somente participaram da pesquisa os alunos que entregaram TCLE devidamente assinado. A coleta de dados foi efetuada em uma sala de aula em horário acessível a estudantes e professores.

Coleta de dados junto aos alunos: A coleta ocorreu em sala de aula e começou com explicação dos objetivos da pesquisa aos participantes, recepção de uma das cópias do TCLE assinada pelos pais e entrega e assinatura do Termo de Assentimento pelo aluno. A sequência da coleta foi: EVE, IHSE (Prof) - versão aluno e Itens Complementares, todos em presença da pesquisadora e o tempo médio de preenchimento foi de 40 minutos. O instrumento foi aplicado na presença do professor que estava ministrando a disciplina no momento da

aplicação. Quando era o respectivo professor de Língua Portuguesa, era destacado ainda mais a questão do sigilo. Para agradecer a participação do aluno, foram entregues doces (pirulitos).

Coleta de dados junto aos professores. Os professores que davam aulas aos alunos participantes foram indicados pela direção das instituições participantes. Foram explicitados os objetivos da pesquisa e recolhidos os TCLEs assinados. Em seguida, foram aplicados o IHSE (Prof) e os Itens Complementares em presença da pesquisadora. A coleta durou em média 30 minutos.

Tratamento de dados

Os instrumentos aplicados foram avaliados conforme suas normas de apuração, calculando-se os escores (gerais e fatoriais) de cada participante. Foi realizada a tabulação dos escores conforme manual ou instrução dos autores e organizados em planilhas do *software estatístico SPSS 25.0.0.0*. As etapas de análise de dados estão descritas a seguir:

A. Caracterização da amostra de alunos

(1) Identificação, na amostra total, da porcentagem de alunos classificados como vítimas, agressoras, testemunhas e vítimas-agressoras, conforme os seguintes critérios:

(i) Vítimas: alunos acima da linha de corte para vitimização

(ii) Autores: alunos acima da linha de corte para agressão

(iii) Vítimas - agressoras: alunos classificados nos dois grupos

(iv) Testemunhas: alunas que ficaram abaixo da linha de corte das vítimas e abaixo da linha de corte dos autores.

(2) Estatística descritiva (frequência e porcentagem) de alunos por professor classificados vítimas, agressoras, testemunhas e vítimas-agressoras.

(3) Identificação e caracterização das condições de maior vulnerabilidade (gênero, idade e ano escolar) para cada um dos grupos envolvidos no *bullying* (vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras). Para esta etapa, foi realizada estatística descritiva de frequência e porcentagem.

B. Caracterização do *bullying*

Para a análise de conteúdo foi criada uma planilha do Excel, na qual foram alocados todos os alunos e colunas referentes a classificação (vítima, agressor, vítimas-agressoras e testemunha), ao lado foram criadas colunas referentes às respostas sobre o contexto em que ocorriam os comportamentos de agressão e vitimização e indivíduos que presenciavam ou estavam por perto. Foram criadas categorias de respostas semelhantes e analisadas as frequências e porcentagens com que foram citadas.

C. Autoavaliação do professor em HSE

Escores do IHSE (Prof): foram calculados os escores geral e fatoriais a partir da análise fatorial realizada exclusivamente para a presente versão de 26 itens utilizada neste estudo e, depois, foi realizada uma média para cada um destes escores, totalizando as avaliações de cada professor.

Análise de itens: Os valores das respostas de cada item na autoavaliação do professor foram comparados com a média normativa de cada item (disponível com os autores), verificando se a média da amostra de professores estava acima ou abaixo da média.

D. Avaliação dos alunos sobre HSE dos professores

Escores do IHSE (Prof): As respostas dos alunos ao IHSE (Prof) foram computadas em escore geral e escores fatoriais. Foi calculada a média de todos os alunos para cada um dos escores e, depois, calculada a média por grupo (vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras).

Análise de itens: Foi realizado o cálculo dos valores médios das respostas de cada item na avaliação dos alunos para os professores. Considerando as possibilidades de resposta da escala *Likert* (0 a 4), foram destacadas duas categorias de médias: (1) as médias maiores de 2,80 e (2) as médias menores de 2.

E. Comparação entre avaliação dos alunos e autoavaliação do professor

Para comparação entre grupos, foi feito teste de normalidade para os escores gerais e fatoriais por grupo de alunos e para os professores. Para o grupo de testemunhas, o único com amostra maior de 50, foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov*, enquanto para os outros (amostras menores de 50) foi realizado o teste *Shapiro-Wilk*. Todos os escores foram considerados normais para todos os grupos, com exceções: no grupo de testemunhas (F1 e F3 – frequência e todos os escores de efetividade), grupo de vítimas agressoras (F1-frequência), grupo de vítimas (F3 – efetividade).

Comparação entre os grupos de envolvidos no bullying: a comparação entre as notas atribuídas pelos envolvidos no *bullying* para o IHSE (Prof) foi realizada pelo teste *t de student*, com exceção das comparações envolvendo o grupo de testemunhas, cujos escores atribuídos pelos alunos não obtiveram normalidade, a comparação foi realizada a partir do teste não paramétrico: *Mann-Whitney*. Foi realizada a análise do tamanho do efeito (*d*), com

os seguintes critérios interpretativos: entre 0,20 e 0,50 (pequeno), entre 0,50 e 0,80 (médio) ou maior do que 0,80 (grande) (Cohen, 1988).

Comparação entre os grupos de alunos e os professores: A fim de comparar a autoavaliação dos docentes com a avaliação de cada um dos grupos de estudantes acerca das HSE dos docentes (IHSE-Prof), foram utilizados os dados médios dos docentes, considerando-os como um grupo e os valores médios de cada grupo de estudantes. Nessa situação, foi utilizado *teste t* (paramétrico) para as comparações: Professores-Vítimas, Professores-Agressores, Professores-Vítimas-agressoras. Para o *teste t* foi realizado o *Teste de Levene*, quando a significância era menor ou igual a 0,05 foram utilizados os resultados de variações iguais não assumidas e, quando maiores de 0,05, foram utilizados os resultados de variações iguais assumidas. Foi utilizado teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para a comparação Professores-Testemunhas. Foi novamente realizada a análise do tamanho do efeito (*d*), com os mesmos critérios interpretativos: entre 0,20 e 0,50 (pequeno), entre 0,50 e 0,80 (médio) ou maior do que 0,80 (grande) (Cohen, 1988).

Resultado dos Itens complementares e comparação entre grupos de alunos e professores: as respostas a cada item também foram organizadas no SPSS, tanto em termos de efetividade como de frequência, com análise em separado de cada grupo e por professor. Na comparação de grupos foi utilizado o teste Qui-Quadrado, cruzando-se as respostas dos grupos de alunos (agressores, vítimas, vítimas-agressoras e testemunhas) com as respostas dos docentes com cada um dos grupos separadamente.

RESULTADOS

Os dados obtidos são apresentados conforme a ordem do tratamento de dados.

A. Caracterização da amostra de alunos

(1) Identificação, na amostra total, da porcentagem de alunos classificados como vítimas, agressoras, testemunhas e vítimas-agressoras.

Para a avaliação de violência (EVE) foi verificado que na amostra deste estudo, o escore da vitimização variou de 0 a 41 (escore máximo possível de 44), com média foi de 7,73 e o desvio padrão 8,603. Com estes dados, foi possível calcular a linha de corte, segundo padrão do instrumento (um desvio padrão somado à média), totalizando 16,33 que, por questões práticas foi arredondado para 16. Escore de agressão variou de 0 a 32 (escore máximo de 44) com média de 3,61 e desvio padrão 5,44. A linha de corte, calculada a partir dos parâmetros do instrumento, foi de 9,05 (um desvio padrão somado à média), arredondada para 9. A partir desses critérios, foram identificados na amostra 25 estudantes vítimas, 11 agressores, 193 testemunhas e 13 vítimas-agressoras.

(2) Estatística descritiva (quantidade e porcentagem) de alunos por professor classificados vítimas, agressoras, testemunhas e vítimas-agressoras.

Na Tabela 2 são apresentados a quantidade total e porcentagem de estudantes de cada professor participante e suas classificações nos grupos: agressores, vítimas, vítimas-agressoras ou testemunhas de *bullying*. É importante ressaltar que o número total de participantes por professor não corresponde ao total de alunos nas salas de aulas, pois nem todos os alunos

tiveram interesse em participar, estavam na sala de aula no dia da aplicação ou receberam autorização dos pais/responsáveis para a participação. Assim, a porcentagem apresentada na Tabela 2 é do total de alunos classificados por professor dentro da amostra.

Tabela 2. Quantidade total e porcentagem de alunos de cada professor participante e suas classificações nos grupos: vítimas, agressores, testemunhas ou vítimas-agressoras de *bullying*.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
Vítimas	<u>N</u>	0	1	14	1	4	2	3	0	25
	<u>%</u>	0	7,7	14,4	6,2	13,8	5	10,7	0	10,3
Agressores	<u>N</u>	1	0	1	0	4	0	4	1	11
	<u>%</u>	10	0	1	0	13,8	0	14,3	11,1	4,5
Testemunhas	<u>N</u>	9	7	80	13	21	38	20	5	193
	<u>%</u>	90	53,8	82,5	81,2	72,4	95	71,4	55,6	79,8
Vítimas-agressoras	<u>N</u>	0	5	2	2	0	0	1	3	13
	<u>%</u>	0	38,5	2,1	12,5	0	0	3,6	33,3	5,4
Total de alunos	<u>N</u>	10	13	97	16	29	40	28	9	242

Observa-se que o P3 apresentou maior porcentagem de alunos classificados como vítimas (14,40%), já o P7 maior porcentagem de agressores (14,30%). Por outro lado, o P6 apresentou maior porcentagem de testemunhas (95%) e o P2 maior porcentagem de alunos classificados como vítimas-agressoras (38,50%).

(3) Identificação e caracterização dos fatores sociodemográficos e condições de maior vulnerabilidade para cada um dos grupos envolvidos no *bullying* (vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras)

Na Tabela 3 são apresentadas as características de cada grupo (vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras) separado por gênero, idade e ano. Nota-se que as condições

de maior vulnerabilidade para o grupo de vítimas foi gênero feminino (68%), idade de 12 anos (40%) e aluno do 6º ano (48%).

Tabela 3. Caracterização de gênero, idade e ano para cada um dos grupos de alunos: vítimas, agressores, testemunhas e vítimas-agressoras.

Característica da amostra		Vítimas (n=25)		Agressores (n=11)		Testemunha (n=193)		Vítimas-agressoras (n=13)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Gênero	F	17	68	7	63,6	106	54,9	9	57,4
	M	8	32	4	36,4	87	45,1	4	42,6
Idade	10	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	11	7	28	1	9,1	59	30,6	0	0
	12	10	40	1	9,1	54	28	2	15,4
	13	3	12	6	54,5	40	20,7	4	30,8
	14	5	20	3	27,3	38	19,7	7	53,8
	15	0	0	0	0	1	0,5	0	0
	Ano	6º	12	48	1	9,1	75	38,9	1
7º		5	20	0	0	56	29	2	15,4
8º		5	20	7	63,6	35	18,1	10	76,9
9º		3	12	3	27,3	27	14	0	0

Percebe-se que nos demais grupos o gênero feminino também apareceu como uma condição de maior vulnerabilidade: agressores (63,6%), testemunhas (54,9%) e vítimas-agressoras (57,4%). No que concerne ao grupo dos agressores, a condição principal foi: idade de 13 anos (54,5%) e estudante 8º ano (63,6%). Já para as testemunhas foi: idade de 11 anos (30,6%) e aluno do 6º ano (38,9%). Observa-se que as condições de maior vulnerabilidade para o grupo de das vítimas-agressoras foram: idade 14 anos (53,8%) e estudante do 8º ano (76,9%).

B. Caracterização do bullying

Na Tabela 4 estão apresentados os resultados das quatro questões abertas realizadas aos alunos sobre o contexto em que ocorrem os comportamentos de vitimização e agressão relacionados ao *bullying*.

Tabela 4. Porcentagem total de respostas dos alunos em cada uma das categorias das questões abertas.

Grupo/Perguntas	Categorias	Total	%	
Vitimização	Quando você sofre estes comportamentos violentos, onde acontece?	Fora da Escola	26	11,2
		Corredor	7	3,0
		Escola Geral	76	32,8
		Pátio	21	9,1
		Recreio	22	9,5
		Sala de aula	80	34,5
	Para quem você pede ajuda?	Pessoas fora da escola	34	21,9
		Amigos (as)	24	15,5
		Diretores, coordenadores ou mediadores	29	18,7
		Inspetora	16	10,3
Professor (a)		52	33,5	
Autoria	Quando você pratica estes comportamentos violentos, onde acontece?	Fora de escola	29	18,1
		Corredor	13	8,1
		Escola Geral	44	27,5
		Pátio	11	6,9
		Recreio	12	7,5
		Sala de aula	51	31,9
	Quem está perto quando isso acontece?	Pessoas fora da escola	11	8,2
		Alunos, colegas ou amigos	82	61,2
		Diretores, coordenadores ou mediadores	5	3,7
		Inspetores	11	8,2
Professor (a)		25	18,7	

Sobre o local do *bullying*, vítimas e autores relataram que o *bullying* ocorre principalmente em sala de aula ou em qualquer lugar da escola, mostrando concordância dos dois grupos sobre isso. Verificou-se a predominância da sala de aula e a “escola em geral”. As vítimas relataram pedir ajuda principalmente ao professor e, juntando esse dado com “outras pessoas da escola” (como pais, família, vizinhos...), tem-se que os pedidos são direcionados

majoritariamente aos funcionários escolares (62,5%) e, em segundo lugar a pessoas de fora da escola em geral (21,9 %) e em menor proporção a amigos (15,5 %).

Por fim, quando perguntados sobre quem está perto quando praticam *bullying*, nota-se que 120 alunos responderam que uma pessoa ou mais pessoas estão por perto. Todavia, 122 responderam que ninguém está por perto. Dos que citaram uma ou mais pessoas, verificou-se que 61% das respostas se referiram a alunos, colegas ou amigos, enquanto 19% citaram que praticam *bullying* na presença do professor (a).

C. Autoavaliação do professor em HSE

Escores do IHSE (Prof)

Os dados descritivos geral e fatorial da autoavaliação dos professores no IHSE (Prof) são apresentados na Tabela 5. Nela se incluiu também a média normativa da amostra de 563 professores, de Z. Del Prette e A. Del Prette (2013), para situar a posição dos professores desta amostra.

Tabela 5. Escore geral e fatorial do IHSE (Prof) para frequência e efetividade das autoavaliações dos professores, comparados com a média normativa.

	IHSE (Prof) respondido pelos professores	\bar{x}	DP	Normativa
F	F1. Mediação da aprendizagem/desenvolvimento	23,88	5,083	23.0
	F2. Suporte socioemocional	31,38	4,37	33.67
	F3. Disciplina Indutiva	28,63	2,615	25.0
	Escore Geral	83,88	11,18	81.67
E	F1. Mediação da aprendizagem/desenvolvimento	23,00	5,806	23.0
	F2. Suporte socioemocional	29,38	4,69	33.67
	F3. Disciplina Indutiva	22,88	5,11	25.0
	Escore Geral	75,25	14,42	81.67

Os professores participantes ficaram abaixo da média normativa no fator relativo ao suporte socioemocional quando relacionado à frequência, enquanto obtiveram autoavaliações acima da média nos outros fatores desta análise. Quando analisada a efetividade, os professores se autoavaliaram abaixo da média em todos os fatores, com exceção do F1 (Mediação da aprendizagem/desenvolvimento).

Análise de itens

Em análise mais específica, o valor da avaliação dos professores a cada um dos 34 itens da presente versão do IHSE (Prof) também foi comparado com a média normativa (Del Prette & Del Prette, 2013) conforme Tabela 6.

Os resultados mostraram que nos itens 4 (Expressar satisfação por conquistas do aluno – frequência e efetividade), 8 (Expressar aprovação a comportamentos desejáveis do aluno – frequência e efetividade), 9 (Fazer referência positiva a comportamentos desejáveis do aluno – frequência e efetividade), 11 (Pedir comportamento desejável contingente ao desempenho o indesejável - frequência) e 57 (Expressar discordância a comportamentos de aluno que contrariam a boa convivência - frequência) a maioria dos professores se avaliou melhor que a média normativa. No item 2 (Demonstrar apoio a aluno com problema - frequência), apenas um professor se avaliou acima da média. Já no item 41 (Expressar desaprovação a comportamentos indesejáveis de meus alunos - frequência), todos os professores se avaliaram acima da média.

Tabela 6. Respostas dos professores em cada item comparados com a média normativa.

ITENS DO IHSE (Prof)	MÉDI	DP	P	P	P	P	P	P	P	P	P
1. Fazer perguntas de verificação de aprendizagem	3,67	0,65	3	3	3	4	4	4	4	4	2
2. Demonstrar apoio a aluno com problema	3,30	0,92	2	2	2	4	2	3	2	3	
3. Relembrar regras quando ocorre comportamento	3,67	0,67	4	4	4	3	4	4	4	3	
4. Expressar satisfação por conquistas do aluno	3,76	0,56	4	4	4	4	4	4	4	2	
8. Expressar aprovação a comportamentos desejáveis do	3,58	0,71	4	4	4	4	4	4	4	3	
9. Fazer referência positiva a comportamentos desejáveis do	3,55	0,77	4	4	4	4	4	4	4	3	
11. Pedir comportamento desejável contingente ao	3,41	0,83	4	4	4	4	4	4	4	3	
13. Demonstrar atenção quando um aluno conta alguma coisa	3,61	0,65	4	4	4	3	4	3	4	4	
14. Elogiar comportamentos desejáveis do aluno	3,67	0,64	4	4	4	3	4	4	4	3	
16. Incentivar perseverança do aluno para realizar algo difícil	3,71	0,58	4	4	4	4	4	2	4	2	
19. Perguntar aos alunos opinião a respeito de determinados	3,18	0,89	1	1	1	4	4	3	1	3	
20. Ao final de uma atividade, pedir aos alunos avaliação do	2,06	1,08	1	1	1	2	1	1	0	1	
21. Conversar com os alunos sobre os planos deles	2,55	1,02	1	1	1	4	3	2	4	2	
24. Aproveitar acontecimentos externos à sala de aula, para	2,94	1,07	1	1	1	3	4	4	3	3	
26. Aproveitar ocorrências do dia a dia para explicar	2,74	1,12	2	2	2	4	4	4	3	2	
28. Interromper comportamento indesejável do aluno	3,32	0,84	4	4	4	4	4	4	3	2	
29. Explicar que a forma pode ser tão ou mais importante que	3,03	1,04	3	3	3	4	3	2	4	2	
30. Dar feedback para a classe sobre comportamentos	2,91	1,00	2	2	2	4	3	3	3	2	
31. Expor aos alunos os comportamentos desejáveis e	3,45	0,81	2	2	2	4	2	4	4	3	
33. Fazer perguntas de sondagem sobre as dificuldades	3,00	1,01	2	2	2	4	4	4	3	2	
35. Mediar consequências positivas de alunos a	2,14	1,33	2	2	2	2	1	2	1	1	
39. Fazer uso do lúdico e do humor para melhorar o clima da	3,18	0,94	3	3	3	4	2	4	4	3	
40. Pedir a aluno ou ao grupo para reagir ao que o outro	2,36	1,14	3	3	3	4	4	1	1	1	
41. Expressar desaprovação a comportamentos indesejáveis	3,31	0,91	4	4	4	4	4	4	4	4	
42. Participar de jogos e brincadeiras com os alunos	2,91	1,13	3	3	3	4	2	2	3	2	
43. Aproveitar episódios para abordar temas escolares ou	2,85	1,00	3	3	3	4	4	4	2	2	
46. Perceber quando aluno está feliz e satisfeito	3,32	0,80	2	2	2	4	4	2	3	2	
47. Conversar com os alunos sobre o cotidiano deles	2,99	0,99	2	2	2	4	2	2	4	1	
48. Circular pela sala aproximando	3,71	0,59	3	3	3	4	4	3	4	3	
49. Fazer um resumo dos comportamentos da classe após	2,57	1,11	2	2	2	4	2	3	2	2	
53. Ser alvo de atenção e afeto dos alunos	3,27	0,87	4	4	4	4	3	4	3	2	
57. Expressar discordância a comportamentos que contrariam	3,44	0,80	4	4	4	4	4	4	4	3	
60. Descrever comportamento indesejável e indicar o	3,09	0,96	2	2	2	3	4	4	4	4	
62. Aproveitar fatos do cotidiano para discutir questões de	3,18	0,93	3	3	3	4	4	4	3	3	

D. Avaliação dos alunos sobre HSE dos professores

Escores do IHSE (Prof)

Os dados descritivos geral e fatorial da avaliação dos alunos para os professores no IHSE (Prof) estão apresentados na Tabela 7, são apresentadas a média e o desvio padrão por grupo

e por todos os alunos participante. Como o grupo das testemunhas não obteve distribuição normal, é apresentada também a mediana para todos os escores. Para facilitar a comparação entre a avaliação dos alunos com os professores, na Tabela 7 também são apresentadas a média, o desvio padrão e a mediana das notas autoatribuídas pelos professores e a média normativa.

Tabela 7. Escore geral e fatorial do IHSE (Prof) para frequência e efetividade das autoavaliações dos grupos de alunos, professores e média normativa.

Classificação		Frequência				Efetividade			
		ESCOR E	F1	F2	F3	ESCOR E	F1	F2	F3
Vítimas	χ	62,16	16,16	22,84	23,16	58,32	16,96	22,84	18,52
	DP	20,613	7,658	8,849	6,829	22,992	7,430	9,490	7,605
	Mediana	63	15	23	25	61	18	23	18
Agressores	χ	72,18	18,73	28,27	25,18	59,82	15,55	25,27	19,00
	DP	13,819	6,589	8,603	5,582	13,797	7,581	6,182	4,243
	Mediana	70	19	30	27	56	17	25	18
Testemunhas	χ	63,04	15,61	24,11	23,31	60,17	16,04	24,04	20,09
	DP	19,817	8,272	8,715	6,126	20,296	7,854	8,646	6,617
	Mediana	63	14	25	24	63	16	24	21
Vítimas-agressoras	χ	45,38	10,77	17,38	17,23	41,77	10,62	16,00	15,15
	DP	18,751	9,934	6,049	8,238	18,494	9,079	5,276	7,809
	Mediana	43	5	18	14	48	9	16	15
Total	χ	62,41	15,55	23,81	23,05	58,98	15,82	23,54	19,62
	DP	20,024	8,295	8,747	6,427	20,565	7,922	8,657	6,769
	Mediana	65	15,5	24	25	61	16	24	20
Professores	χ	83,88	23,88	31,38	28,63	75,25	23	29,38	22,88
	DP	11,18	5,083	4,37	2,615	14,42	5,806	4,69	5,11
	Mediana	85	24	31,5	29	76,5	24	30	24
Média normativa	χ	81,67	23,0	33,67	25,0	81,67	23,0	33,67	25,0

F1. Mediação da aprendizagem/desenvolvimento

F2. Suporte socioemocional

F3. Disciplina Indutiva

Na Tabela 7 é possível verificar que a maior média para a frequência de comportamentos sócio-educativos dos professores foi proveniente do grupo dos agressores, tanto no escore geral, como nos escores fatoriais. As menores médias, na frequência, foram encontradas no grupo de vítimas-agressoras, também em todos os escores. Quando relacionado à efetividade, no escore geral e no F3 (Disciplina Indutiva) as maiores médias foram do grupo de testemunhas, no F1 (Mediação da aprendizagem/desenvolvimento) no grupo de vítimas, no F2 (Suporte socioemocional) no grupo de agressores. As menores médias, relativas à efetividade, também foram do grupo de vítimas-agressoras.

Análise de itens

A Figura 1 mostra as médias por item (relacionado à frequência) para todos os grupos envolvidos no *bullying* e a média total de todos os participantes alunos. Na figura estão sinalizados os itens com média abaixo de 2 em cinza escuro e os itens com média acima de 2,8 com cinza claro. Os itens foram organizados por ordem decrescente baseada na média da amostra total. Na amostra geral, ações educativas mais frequentes do professor estão relacionadas principalmente a manejo de disciplina e as menos frequentes à mediação de aprendizagem.

As crianças vítimas e as testemunhas apresentam um padrão similar ao da amostra geral, o que faz supor que, mesmo investindo em disciplina, isso não tem sido suficiente para protegê-las das agressões. Já os agressores foram os que atribuíram alta frequência a uma maior diversidade e quantidade de ações educativas do professores (47% das ações avaliadas, mas somente cinco relacionadas a manejo de disciplina) e baixa frequência a apenas duas ações educativas. É possível que essa avaliação esteja ligada ao fato de atribuírem esse papel ao professor como algo dissociado das ações indesejáveis que praticam. A baixa frequência de

atribuição de ações educativas de manejo de disciplina sugere que não se sentem afetados pelas eventuais “chamadas” e “reprimendas” do professor, ou que consigam evitá-las via dissimulação. As crianças vítimas-agressoras atribuíram menor frequência a cerca de 65% das ações avaliadas e frequência mais alta a apenas uma ação, também ligada a manejo de disciplina.

A Figura 2 mostra as médias por item (relacionado à efetividade) para todos os grupos envolvidos no *bullying* e a média total de todos os participantes alunos. Os itens foram organizados por ordem decrescente baseada na média da amostra total e sinalizados em cinza escuro aqueles com média abaixo de 2 e em cinza claro os com média acima de 2,8. De maneira geral, as médias obtidas pelos professores para a efetividade de seus comportamentos educativos foram menores do que as relativas à frequência com que estes comportamentos são apresentados, visto que apenas oito itens receberam ao menos uma média maior do que 2,80, considerando as cinco condições (todos os alunos ou cada grupo envolvido no *bullying*). Dentre os oito, cinco foram obtidos pelas avaliações dos agressores e são relacionados ao estabelecimento de vínculo e à explicitação de regras/normas sociais. O grupo de vítimas atribuiu três notas acima de 2,8 para os professores, em itens relacionados à mediação entre a aprendizagem e as relações interpessoais.

Itens do IHSE (Prof)	Todos		Vítimas		Agressores		Test.		VA	
	X1	DP	X2	DP	X3	DP	X4	DP	X5	DP
03. Relembrar regras se ocorre comportamento indesejável	3,31	1,01	3,36	1,11	3,73	0,91	3,33	0,99	2,69	1,03
11. Pedir comportamento desejável diante do indesejável	3,12	1,22	3,28	1,31	3,36	1,21	3,31	1,24	3,3	0,91
28. Interromper comportamento indesejável do aluno	2,99	1,27	3,3	1,38	3,55	1,04	3,3	1,22	2,31	1,65
31. Explicitar comportamentos desejáveis e indesejáveis	2,96	1,28	2,96	1,34	3,64	0,67	3,3	1,27	1,92	1,26
16. Incentivar perseverança do aluno para realizar algo	2,93	1,30	3,16	1,18	2,82	1,4	2,99	1,33	2,62	1,56
01. Fazer perguntas de verificação de aprendizagem	2,88	1,28	3,3	1,23	3,45	0,93	2,99	1,26	2,15	1,73
13. Demonstrar atenção quando um aluno conta algo	2,88	1,24	2,88	1,39	2,82	1,08	2,99	1,23	2,69	1,25
60. Descrever a ação indesejável e indicar desejável	2,77	1,35	2,77	1,35	3,36	1,21	2,88	1,31	2,08	1,61
57. Expressar discordância a comportamentos indesejáveis	2,77	1,42	2,77	1,42	2,2	1,55	2,88	1,34	1,92	1,44
41. Expressar desaprovação a comportamentos indesejáveis	2,62	1,49	2,52	1,61	2,55	1,86	2,77	1,44	1,46	1,85
29. Explicar: forma é mais importante que conteúdo da fala	2,61	1,39	2,72	1,46	3,36	0,81	2,77	1,35	1,23	1,59
30. Dar feedback sobre comportamentos importantes	2,67	1,43	2,63	1,53	2,45	1,57	2,66	1,42	2,08	1,26
48. Circular pela sala aproximando	2,57	1,44	2,57	1,44	2,45	1,51	2,66	1,44	2,2	1,47
19. Perguntar aos alunos opinião de determinados temas	2,57	1,35	2,44	1,26	3,3	1,1	2,66	1,36	1,85	1,41
21. Conversar com os alunos sobre os planos deles	2,55	1,40	2,36	1,52	2,91	1,51	2,66	1,39	1,69	0,95
26. Aproveitar situações para explicar antecedentes de ações	2,52	1,43	3,16	1,07	2,18	1,6	2,55	1,45	2,15	1,35
14. Elogiar comportamentos desejáveis do aluno	2,47	1,33	2,24	1,44	2,91	1,3	2,55	1,32	2,54	1,27
46. Perceber quando aluno está feliz e satisfeito	2,42	1,48	2,42	1,48	2,09	1,45	2,55	1,45	1,23	1,69
39. Fazer uso do lúdico e do humor para melhorar o clima	2,41	1,50	2,92	1,47	2,91	1,22	2,44	1,48	1,31	1,55
09. Fazer referência positiva a comportamentos desejáveis	2,38	1,37	2,32	1,22	2,36	1,5	2,44	1,37	1,92	1,66
53. Ser alvo de atenção e afeto dos alunos	2,36	1,46	2,36	1,46	2,18	1,83	2,44	1,42	1,15	1,46
08. Expressar aprovação a comportamentos desejáveis	2,36	1,41	2,16	1,55	2,64	1,5	2,44	1,38	1,69	1,49

35. Mediar consequências a comportamento desejável	2,3 2	1,5 5	2,0 4	1,6 7	3,27	1,35	2, 4	1,5	1,0 8	1,5
49. Fazer um resumo dos comportamentos após atividade	2,3	1,4 4	2,3	1,4 4	2,45	1,81	2, 4	1,3 9	1,4 6	1,7 1
40. Pedir a aluno para reagir ao que colega fez /disse	2,2 4	1,4 8	2,1 2	1,3 9	2,55	1,57	2, 3	1,4 8	1,6 9	1,5 5
04. Expressar satisfação por conquistas do aluno	2,2	1,4 5	2,0 4	1,4 3	3,09	1,38	2, 2	1,4 4	2	1,5 8
02. Demonstrar apoio a aluno com problema	2,1 7	1,5 1	1,8	1,2 9	2,64	1,75	2, 3	1,5 1	1,0 8	1,2 6
24. Aproveitar acontecimentos para discutir convivência	2,1 2	1,5 4	1,7 6	1,5 4	2,64	1,5	2, 2	1,5 4	1,6 2	1,5
33. Fazer perguntas sobre as dificuldades interpessoais	1,9 5	1,5 2	1,7 2	1,4 3	1,82	1,66	2	1,5 3	1,6 2	1,4 5
20. Ao final da atividade, pedir avaliação do desempenho	1,9	1,5 4	2	1,5 8	2,45	1,7	1, 9	1,5 4	1,6 2	1,4 5
47. Conversar com os alunos sobre o cotidiano deles	1,8 4	1,5 1	1,8 4	1,5 1	2,82	1,54	1, 8	1,5	1,3 1	1,6 5
43. Aproveitar episódios para abordar temas interpessoais	1,8 2	1,4 8	1,8 2	1,4 8	2,09	1,76	1, 8	1,4 7	1	1,4 7
62. Aproveitar fatos do cotidiano para discutir convivência	1,7 8	1,5 0	1,7 8	1,5 0	2,36	1,91	1, 8	1,4 8	1,3 1	1,4 9
42. Participar de jogos e brincadeiras com os alunos	1,3 8	1,4 8	1,6	1,6 6	1,55	1,75	1, 4	1,4 5	0,9 2	1,5
		Médias maiores que 2,8					Médias menores que 2			

Figura 1. Médias por item (relacionado à frequência) e desvio padrão da avaliação de todos os alunos e da avaliação por grupos dos envolvidos no *bullying*.

Itens do IHSE (Prof)	Todos		Vítimas		Agressores		Test.		VA	
	X1	DP	X2	D P	X3	DP	X 4	DP	X5	DP
13. Demonstrar atenção quando um aluno conta algo	2,7 3	1,3	2,6 8	1,5	3,1 8	1,08	2,7	1,28	2,4 6	1,3 9
1. Fazer perguntas de verificação de aprendizagem	2,6 4	1,2	2,8 4	1,2	3,2 7	0,9	2,6	1,21	1,7 7	0,9 3
16. Incentivar perseverança do aluno para realizar algo	2,6 2	1,2 7	2,6	1,3	2,2 7	1,42	2,6	1,26	2,5 4	1,4 5
3. Relembrar regras se ocorre comportamento indesejável	2,5 5	1,3	2,4 4	1,6	2,8 2	1,08	2,6	1,28	2,2 3	1,3
11. Pedir comportamento desejável diante do indesejável	2,5 2	1,3 1	2,2 8	1,5	2,0 9	1,3	2,6	1,28	2,8 5	1,2 8
9. Fazer referência positiva a comportamentos desejáveis	2,5 1	1,3 6	2,4 8	1,3	1,9 1	1,14	2,6	1,37	2,0 8	1,5 5
48. Circular pela sala aproximando	2,5	1,4 9	2,6 8	1,5	2,7 3	1,56	2,5	1,48	1,6 9	1,4 9
31. Explicitar comportamentos desejáveis e indesejáveis	2,5	1,3 8	2,4 8	1,5	2,6 4	1,21	2,6	1,34	1,5 4	1,6 6
19. Perguntar aos alunos opinião de determinados temas	2,5	1,3 5	2,0 8	1,4	2,7 3	1,35	2,6	1,34	1,9 2	1,0 4
8. Expressar aprovação a comportamentos desejáveis	2,4 9	1,4 5	2,6	1,6	2,6 4	1,43	2,5	1,43	2,0 8	1,6 6

60. Descrever a ação indesejável e indicar desejável	2,4 9	1,3 2	2,5 6	1,5	2,1 8	1,25	2,5	1,25	1,8 5	1,8 6
28. Interromper comportamento indesejável do aluno	2,4 8	1,2 8	2,4 4	1,4	2,6 4	1,12	2,5	1,27	2,0 8	1,3 8
30. Dar feedback sobre comportamentos importantes	2,4 5	1,3 4	2,5 2	1,5	2,4 5	1,44	2,5	1,32	1,6 9	1,1 1
39. Fazer uso do lúdico e do humor para melhorar o clima	2,4 4	1,5	2,9 2	1,3	2,4 5	1,44	2,4	1,5	1,5 4	1,5 6
26. Aproveitar situações para explicar antecedentes de ações	2,4 2	1,3 5	2,8	1,2	2,3 6	1,36	2,4	1,39	2,6 2	1,1 9
21. Conversar com os alunos sobre os planos deles	2,4 2	1,3 2	2,4	1,4	2,3 6	1,43	2,5	1,29	1,3 1	1,1 8
14. Elogiar comportamentos desejáveis do aluno	2,4	1,3 1	2,0 4	1,4	2,6 4	1,36	2,5	1,3	1,9 2	1,1 9
4. Expressar satisfação por conquistas do aluno	2,4	1,4 3	2,3 6	1,5	2,9 1	1,22	2,4	1,46	1,9 2	0,9 5
46. Perceber quando aluno está feliz e satisfeito	2,3 8	1,4 9	2,7 2	1,3	2,0 9	1,51	2,4	1,48	1,3 1	1,6 5
29. Explicar: forma é mais importante que conteúdo da fala	2,3 5	1,3 2	2,3 6	1,4	2,8 2	1,25	2,4	1,3	1,3 1	1,2 5
2. Demonstrar apoio a aluno com problema	2,3 4	1,4 1	2,2 4	1,4	2,3 6	1,29	2,4	1,4	1,1 5	1,3 4
53. Ser alvo de atenção e afeto dos alunos	2,3 1	1,4 6	2,5 6	1,5	2,3 6	1,91	2,3	1,42	1,3 8	1,4 5
57. Expressar discordância a comportamentos indesejáveis	2,2 9	1,4	2,3 6	1,7	1,6 4	1,21	2,4	1,35	1,3 8	1,3 9
41. Expressar desaprovação a comportamentos indesejáveis	2,2 8	1,4 3	1,8 8	1,5	2,2 7	1,79	2,4	1,37	1,3 1	1,6
40. Pedir a aluno para reagir ao que colega fez ou disse	2,1 7	1,4 1	2,1 2	1,4	2,2 7	1,27	2,2	1,41	1,3 8	1,5
24. Aproveitar acontecimentos para discutir convivência	2,1 1	1,4 3	2,2	1,6	2,0 9	1,45	2,1	1,4	1,6 2	1,6 6
35. Mediar consequências a comportamento desejável	2,0 8	1,4 3	2,0 4	1,3	2,2 7	1,35	2,1	1,45	1,1 5	1,1 4
49. Fazer um resumo dos comportamentos após atividade	2,0 3	1,4 6	1,9 6	1,5	1,8 2	1,54	2,1	1,44	1,0 8	1,4 4
20. Ao final da atividade, pedir avaliação do desempenho	1,9 6	1,4 7	1,5 6	1,6	2,5 5	1,81	2	1,44	1,3 8	1,3 3
43. Aproveitar episódios para abordar temas interpessoais	1,9 5	1,4 9	2,3 2	1,4	2,5 5	1,86	1,9	1,47	1	1,4 7
47. Conversar com os alunos sobre o cotidiano deles	1,8 8	1,4 8	1,8 4	1,5	2	1,1	1,9	1,49	1,3 1	1,6
33. Fazer perguntas sobre as dificuldades interpessoais	1,8 7	1,4	1,7 2	1,1	1,4 5	1,37	1,9	1,43	1,6 9	1,4 4
62. Aproveitar fatos do cotidiano para discutir convivência	1,8 1	1,4 7	1,9 6	1,5	1,4 5	1,51	1,9	1,46	1,0 8	1,2 6
42. Participar de jogos e brincadeiras com os alunos	1,5 9	1,5 4	1,8 8	1,7	1,2 7	1,68	1,6	1,51	1	1,4 7
		Médias maiores que 2,8					Médias menores que 2			

Figura 2. Médias por item (relacionado à efetividade) e desvio padrão da avaliação de todos os alunos e da avaliação por grupos dos envolvidos no *bullying*.

Nas médias da amostra em geral e as médias atribuídas pelos alunos classificados como testemunhas não constou nenhum valor igual ou acima de 2,8. Por outro lado, 26 itens

receberam média menor do que 2 nas avaliações do grupo de vítimas-agressoras. Dos 34 itens pertencentes ao instrumento aplicado, quatro deles receberam médias abaixo de 2 em todos os grupos, os quais estão relacionados com a criação de vínculo entre o professor e o aluno, são eles: 47. Conversar com os alunos sobre o cotidiano deles; 33. Fazer perguntas de sondagem sobre as dificuldades interpessoais dos alunos; 62. Aproveitar fatos do cotidiano para discutir questões de convivência e 42. Participar de jogos e brincadeiras com os alunos.

E. Comparação entre avaliação dos alunos e autoavaliação do professor

Comparação entre os grupos de envolvidos no bullying

Na Figura 3 são apresentadas as comparações dos escores gerais e fatoriais do IHSE (Prof) entre os grupos de alunos pelo *test t* e, para o grupo da testemunhas que não obteve distribuição normal, foi realizado o *teste Mann-Whitney*, assinalado em cinza. Nela é possível notar que as diferenças entre grupos foram significativas apenas quando comparadas com o grupo das vítimas-agressoras. No escore geral (frequência e efetividade), no F3 (frequência) e no F2 (efetividade), os escores das vítimas-agressoras apresentaram diferença significativa com todos os outros grupos (vítimas, agressores e testemunhas). No F2 (frequência) a diferença significativa encontrada com o grupo das vítimas-agressoras foi com o grupo de agressores e testemunhas, enquanto no F1 (efetividade) foi com as vítimas e testemunhas. No F1 (frequência) e no F3 (efetividade), o grupo das vítimas-agressoras se diferenciou significativamente com o grupo dos agressores e testemunhas, respectivamente.

Escore Geral – Frequência				F1 - Frequência			
Vítima	Agressore	Test	VA	Vítimas	Agressores	Test	VA

	s	s		
Vítimas	-	0,151 (0,57)	0,866	0,019 (0,85)
Agressores		-	0,13	0,001 (1,63)
Test			-	0,004
VA				-

Vítimas	-	0,342 (0,36)	0,691	0,071 (0,61)
Agressores		-	0,177	0,029 (0,94)
Test			-	0,059
VA				-

F2 – Frequência				
	Vítima s	Agressore s	Test	VA
Vítimas	-	0,096 (0,62)	0,445	0,054 (0,72)
Agressores		-	0,131	0,001 (1,46)
Test			-	0,004
VA				-

F3 - Frequência				
	Vítimas	Agressores	Test	VA
Vítimas	-	0,395 (0,32)	0,962	0,023 (0,78)
Agressores		-	0,29	0,013 (1,13)
Test			-	0,002
VA				-

Escore Geral – Efetividade				
	Vítima s	Agressore s	Test	VA
Vítimas	-	0,811 (0,08)	0,774	0,031 (0,79)
Agressores		-	0,629	0,014 (1,11)
Test			-	0,002
VA				-

F1 - Efetividade				
	Vítimas	Agressores	Test	VA
Vítimas	-	0,604 (0,19)	0,468	0,026 (0,76)
Agressores		-	0,838	0,168 (0,59)
Test			-	0,037
VA				-

F2 - Efetividade				
	Vítima s	Agressore s	Test	VA
Vítimas	-	0,368 (0,30)	0,549	0,007 (0,89)
Agressores		-	0,745	0,001 (1,61)
Test			-	0,001
VA				-

F3 - Efetividade				
	Vítimas	Agressores	Test	VA
Vítimas	-	0,846 (0,08)	0,37	0,208 (0,44)
Agressores		-	0,282	0,159 (0,61)
Test			-	0,021
VA				-

Figura 3. Comparação dos escores do IHSE-Prof entre grupo de alunos pelo *test t* (branco), *Mann-Whitney* (cinza) e tamanho do efeito (*d de Cohen*, entre parênteses).

Na Figura 8 também consta o cálculo do tamanho do efeito para os dados com distribuição normal, os dados estão apresentados entre parênteses. É possível verificar que entre o grupo de agressores e de vítimas-agressoras, o tamanho do efeito foi grande para todos os escores, com exceção do F1 e F3 de efetividade (ambos médios). Entre as vítimas e as

vítimas-agressoras, a maioria dos escores obteve tamanho do efeito médio, com exceção do Escore Geral (frequência) e F3 (efetividade), sendo que o primeiro foi considerado grande (maior que 0,8) e o segundo considerado pequeno (menor que 0,5). A maioria das comparações entre os grupos de vítimas e de agressores obteve tamanho do efeito pequeno, com exceção do Escore Geral (frequência) e F2 (frequência), ambos considerados médios.

Comparação entre os grupos de alunos e os professores

A comparação de médias de escores do grupo das vítimas com as médias autoatribuídas pelos professores está apresentada na Tabela 8.

Tabela 8. Comparação das médias do grupo das vítimas com os professores pelo teste *t*.

	Grupos	X	DP	Teste de Levene	t	Sig.	d de Cohen	
Frequência	ESCORE	Vítimas	62,16	20,613	Variações iguais assumidas	-2,829	0,008	1,31
		Professores	83,88	11,180				
	F1	Vítimas	16,16	7,658	Variações iguais assumidas	-2,653	0,012	1,19
		Professores	23,88	5,083				
	F2	Vítimas	22,84	8,849	Variações iguais não assumidas	-3,632	0,001	1,22
		Professores	31,38	4,373				
	F3	Vítimas	23,16	6,829	Variações iguais não assumidas	-3,313	0,002	1,06
		Professores	28,63	2,615				
Efetividade	ESCORE	Vítimas	58,32	22,992	Variações iguais assumidas	-1,951	0,060	0,88
		Professores	75,25	14,420				
	F1	Vítimas	16,96	7,430	Variações iguais assumidas	-2,095	0,044	0,91
		Professores	23,00	5,806				
	F2	Vítimas	22,84	9,490	Variações iguais não assumidas	-2,593	0,016	0,87
		Professores	29,38	4,689				
	F3	Vítimas	18,52	7,605	Variações iguais assumidas	-1,506	0,142	0,67
		Professores	22,88	5,111				

É possível verificar que todos os escores autoavaliados pelos professores foram maiores do que as médias atribuídas pelas vítimas e essa diferença foi estatisticamente significativa em todos os escores, com exceção do Escore geral e F3 (Disciplina indutiva), ambos relacionados à efetividade. Todos os escores obtiveram tamanho do efeito grande, com exceção do F3 (efetividade), cujo tamanho do efeito é considerado médio. A comparação entre as médias do grupo dos agressores com os professores está apresentada na Tabela 9.

Tabela 9. Comparação das médias do grupo dos agressores com os professores pelo *teste t*.

	Grupos	X	DP	Teste de Levene	t	Sig.	D de cohen		
Frequência	ESCORE	Agressores	72,18	13,819	Variações iguais assumidas	--	00,066	00,93	
		Professores	83,88	11,180					1,966
	F1	Agressores	18,73	6,589	Variações iguais assumidas	-1,842	0,083	0,88	
		Professores	23,88	5,083					
	F2	Agressores	28,27	8,603	Variações iguais não assumidas	-1,027	0,320	0,46	
		Professores	31,38	4,373					
	F3	Agressores	25,18	5,582	Variações iguais assumidas	-1,611	0,126	0,79	
		Professores	28,63	2,615					
	Efetividade	ESCORE	Agressores	59,82	13,797	Variações iguais assumidas	-2,363	0,030	1,09
			Professores	75,25	14,420				
		F1	Agressores	15,55	7,581	Variações iguais assumidas	-2,323	0,033	1,10
			Professores	23,00	5,806				
F2		Agressores	25,27	6,182	Variações iguais assumidas	-1,572	0,134	0,75	
		Professores	29,38	4,689					
F3		Agressores	19,00	4,243	Variações iguais assumidas	-1,805	0,089	0,83	
		Professores	22,88	5,111					

As médias autoatribuídas pelos professores são maiores em todos os escores, mas o teste estatístico mostrou que essa diferença só é significativa no escore geral e F1 da efetividade. Já o tamanho do efeito foi grande em todos os escores, com exceção do F2 (frequência) e do F2 (efetividade), que foram considerados pequeno e médio respectivamente. A comparação entre o grupo das testemunhas com os professores, pelo teste de *Mann-*

Whitney, está apresentada na Tabela 11. Este teste não paramétrico não é baseado nas médias, mas na Tabela 10 estão apresentadas as médias por padronização com as outras comparações apresentadas.

Tabela 10. Comparação do grupo das testemunhas com os professores pelo teste de *Mann-Whitney*.

		Grupos	X	DP	Median a	Sig.
Frequência	ESCOR E	Testemunhas	63,04	19,817	63	0,002
		Professores	83,88	11,180	85	
	F1	Testemunhas	15,61	8,272	14	0,006
		Professores	23,88	5,083	24	
	F2	Testemunhas	24,11	8,715	25	0,013
		Professores	31,38	4,373	31,5	
F3	Testemunhas	23,31	6,126	24	0,007	
	Professores	28,63	2,615	29		
Efetividade	ESCOR E	Testemunhas	60,17	20,296	63	0,032
		Professores	75,25	7,854	76,5	
	F1	Testemunhas	16,04	7,854	16	0,015
		Professores	23	5,8064	24	
	F2	Testemunhas	21,04	8,646	24	0,072
		Professores	29,37	4,689	30	
	F3	Testemunhas	20,09	6,617	21	0,322
		Professores	22,88	5,111	24	

Os resultados mostram que as médias autoatribuídas pelos professores são maiores em todos os escores, com diferenças estatisticamente significativas em todos os escores com exceção do F2 (Suporte socioemocional) e F3 (Disciplina indutiva) de efetividade. Por fim, a comparação entre as médias do grupo das vítimas-agressoras com os professores está apresentada na Tabela 11.

Tabela 11. Comparação das médias do grupo das vítimas-agressoras com os professores pelo teste *t*.

	Grupos	X	DP	Teste de Levene	t	Sig.	D de cohen
Frequência	VA	45,38	18,750	Variações iguais não assumidas	-5,893	0,000	2,49
	ESCORE Professores	83,87	11,17954				
	VA	10,77	9,934	Variações iguais não assumidas	-3,984	0,001	1,66
	F1 Professores	23,87	5,083236				
	VA	17,38	6,049	Variações iguais não assumidas	-5,670	0,000	2,65
	F2 Professores	31,37	4,373214				
VA	17,23	8,238	Variações iguais não assumidas	-4,623	0,000	1,87	
F3 Professores	28,625	2,615203					
Efetividade	VA	41,77	18,493	Variações iguais não assumidas	-4,356	0,000	2,02
	ESCORE Professores	75,25	14,41973				
	VA	10,61	9,079	Variações iguais não assumidas	-3,812	0,001	1,62
	F1 Professores	23	5,8064				
	VA	16	5,275	Variações iguais não assumidas	-5,874	0,000	2,68
	F2 Professores	29,37	4,688512				
VA	15,15	7,808	Variações iguais não assumidas	-2,477	0,023	1,17	
F3 Professores	22,875	5,111262					

Os resultados mostram que as médias autoatribuídas pelos professores são maiores em todos os escores e também com diferentes estatisticamente significativas. O tamanho do efeito foi grande para todos os escores.

Resultado dos Itens complementares e comparação entre grupos de alunos e professores

Em relação aos dados dos Itens Complementares, na Tabela 12 e 13 são apresentados os resultados de cada um dos grupos envolvidos em *bullying* na avaliação das ações dos professores e as notas da autoavaliação dos próprios professores (Frequência e efetividade).

Como alguns professores não tiveram alunos classificados em todos os grupos, os espaços em cinza na tabela representam a ausência de notas de determinados grupos.

Tabela 12. Média de alunos e de professores – Itens Complementares Frequência.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
Criar condições para integrar alunos	Professor	1,0	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	3,0	2,0	3,0
	Geral	1,3	1,1	2,5	1,8	2,7	2,5	2,2	2,2	2,3
	Vítimas		0,0	2,1	3,0	2,5	4,0	2,7		2,3
	Agressores	2,0		3,0		3,0		2,0	1,0	2,4
	Testemunhas	1,2	1,3	2,6	1,8	2,6	2,4	2,2	3,2	2,4
	Vítimas-Agressoras		1,0	0,0	1,5			2,0	1,0	1,0
Usar estratégias para evitar exclusão de alunos	Professor	1,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	2,0	3,2
	Geral	1,2	1,1	2,7	1,7	2,3	2,4	2,6	1,3	2,3
	Vítimas		1,0	2,9	4,0	2,0	1,5	1,3		2,4
	Agressores	3,0		4,0		2,0		2,2	0,0	2,1
	Testemunhas	1,0	1,3	2,6	1,8	2,5	2,5	2,9	2,2	2,4
	Vítimas-Agressoras		0,8	2,0	0,5			2,0	0,3	0,9
Conversar sobre importância de combater bullying	Professor	3,0	2,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,4
	Geral	1,8	1,3	2,6	1,9	3,2	2,6	2,8	1,6	2,5
	Vítimas		2,0	2,3	4,0	4,0	2,0	3,0		2,7
	Agressores	4,0		3,0		3,7		3,2	3,0	3,4
	Testemunhas	1,6	1,6	2,6	1,9	3,0	2,7	2,6	1,8	2,5
	Vítimas-Agressoras		0,8	2,0	1,0			4,0	0,7	1,2
Aprovar manifestações de empatia à vítima	Professor	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	2,0	3,6
	Geral	0,9	0,9	2,4	2,7	2,8	2,5	2,6	1,6	2,3
	Vítimas		3,0	2,4	4,0	3,0	3,5	3,0		2,7
	Agressores	1,0		2,0		3,0		3,2	4,0	2,9
	Testemunhas	0,9	0,9	2,4	2,8	2,7	2,4	2,4	1,8	2,3
	Vítimas-Agressoras		0,6	3,0	1,0			2,0	0,3	1,1
Aprovar manifestações de reprovação a agressores	Professor	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
	Geral	1,1	0,7	2,5	2,6	2,9	2,1	2,5	1,9	2,3
	Vítimas		1,0	2,6	3,0	2,2	1,5	-,7		2,2
	Agressores	3,0		0,0		3,5		3,0	0,0	2,6
	Testemunhas	0,9	0,4	2,5	2,5	2,9	2,2	2,7	2,8	2,4
	Vítimas-Agressoras		1,0	3,5	2,5			2,0	10	1,7
Ensinar como reagir se for vítima de bullying	Professor	1,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,4
	Geral	1,0	1,5	2,5	1,7	2,5	2,7	2,7	1,8	2,4
	Vítimas		3,0	2,3	2,0	2,2	3,5	3,7		2,3
	Agressores	2,0		4,0		2,2		3,0	2,0	2,6
	Testemunhas	0,9	1,4	2,3	1,8	2,6	2,7	2,5	2,2	2,3
	Vítimas-Agressoras		1,4	3,0	1,0			3,0	1,0	1,6
Reprovar manifestações de apoio ao bullying	Professor	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
	Geral	2,1	1,1	3,0	3,5	2,7	3,2	2,9	2,1	2,9
	Vítimas		4,0	2,8	4,0	3,7	3,0	1,3		2,9
	Agressores	4,0		0,0		1,7		3,5	4,0	2,6
	Testemunhas	1,9	1,0	3,1	3,5	2,7	3,3	3,1	2,2	3,0
	Vítimas-Agressoras		0,8	3,0	3,0			1,0	1,3	1,6
Integrar vítimas de	Professor	2,0	4,0	4,0	3,0	4,0	4,0	3,0	1,0	3,1
	Geral	0,8	1,1	2,3	1,9	2,2	2,3	1,9	1,7	2,1

<i>bullying</i>	Vítimas		3,0	2,4	3,0	2,5	4,0	1,3		2,4
	Agressores	0,0		2,0		2,2		1,2	3,0	1,7
	Testemunhas	1,0	0,9	2,3	1,9	2,2	2,3	2,2	2,4	2,1
	Vítimas-Agressoras		1,2	2,5	1,0			1,0	0,0	1,1
Alterar a situação das vítimas de <i>bullying</i>	Professor	3,0	4,0	3,0	3,0	2,0	4,0	2,0	3,0	3,0
	Geral	0,6	0,5	2,5	2,1	1,9	3,0	2,6	1,9	2,3
	Vítimas		2,0	2,3	1,0	2,0	3,0	2,7		2,3
	Agressores	2,0		1,0		1,5		3,0	4,0	2,3
	Testemunhas	0,4	0,1	2,6	2,1	2,0	3,0	2,7	2,6	2,4
	Vítimas-Agressoras		0,8	1,5	2,0			0,0	0,0	0,8

Tabela 13. Média de alunos e professores – Itens Complementares efetividade.

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
Criar condições para integrar alunos	Professor	1,0	4,0	3,0	3,0	2,0	4,0	3,0	1,0	2,6
	Geral	1,2	0,8	2,4	1,7	2,0	2,1	2,1	1,9	2,0
	Vítimas		0,0	1,9	2,0	2,7	2,5	1,7		2,0
	Agressores	1,0		3,0		1,0		1,7	3,0	1,6
	Testemunhas	1,2	0,4	2,5	1,7	2,0	2,1	2,2	2,6	2,1
	Vítimas-Agressoras		1,6	0,5	1,5			1,0	0,3	1,1
Usar estratégias para evitar exclusão de alunos	Professor	2,0	4,0	3,0	4,0	2,0	4,0	3,0	1,0	2,9
	Geral	0,8	0,9	2,5	2,0	2,0	2,3	2,4	1,3	2,2
	Vítimas		0,0	2,4	4,0	2,5	1,0	1,3		2,2
	Agressores	1,0		3,0		1,0		2,2	4,0	1,9
	Testemunhas	0,8	1,1	2,6	2,0	2,1	2,4	2,6	1,4	2,3
	Vítimas-Agressoras		0,8	2,0	1,0			2,0	0,3	1,0
Conversar sobre importância de combater <i>bullying</i>	Professor	4,0	2,0	3,0	3,0	3,0	4,0	2,0	2,0	2,9
	Geral	0,9	0,8	2,6	2,1	2,0	2,2	2,3	1,2	2,2
	Vítimas		1,0	2,6	4,0	2,5	3,0	3,0		2,7
	Agressores	2,0		4,0		1,2		2,7	0,0	2,0
	Testemunhas	0,8	0,7	2,6	2,0	2,0	2,1	2,1	2,0	2,2
	Vítimas-Agressoras		1,0	1,0	1,5			1,0	0,3	0,9
Aprovar manifestações de empatia à vítima	Professor	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	2,0	3,6
	Geral	1,0	0,8	2,4	2,1	2,1	2,2	2,5	1,0	2,1
	Vítimas		1,0	2,1	3,0	2,7	2,5	3,0		2,4
	Agressores	3,0		3,0		1,2		2,7	1,0	2,1
	Testemunhas	0,8	0,9	2,4	2,2	2,2	2,2	2,4	1,4	2,2
	Vítimas-Agressoras		0,6	2,5	1,0			1,0	0,3	0,9
Aprovar manifestações de reprovação a agressores	Professor	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	2,0	3,6
	Geral	1,3	0,5	2,3	2,5	2,2	2,2	2,2	2,0	2,1
	Vítimas		0,0	2,6	2,0	2,7	3,0	2,3		2,5
	Agressores	4,0		1,0		1,5		1,7	1,0	1,7
	Testemunhas	1,0	0,1	2,3	2,5	2,2	2,2	2,3	2,8	2,1
	Vítimas-Agressoras		1,0	2,0	3,0			2,0	1,0	1,5
Ensinar como reagir se for vítima de <i>bullying</i>	Professor	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	2,0	3,4
	Geral	0,5	1,4	2,5	1,9	1,8	2,3	2,6	1,7	2,2
	Vítimas		1,0	3,2	1,0	1,7	4,0	4,0		3,0
	Agressores	2,0		0,0		1,0		2,7	3,0	1,8
	Testemunhas	0,3	1,1	2,5	2,0	1,9	2,2	2,4	1,8	2,2
	Vítimas-Agressoras		1,8	2,0	1,5			1,0	1,0	1,5
Reprovar manifestações de apoio ao <i>bullying</i>	Professor	4,0	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0	3,0	2,0	3,2
	Geral	1,5	0,9	2,8	2,9	2,2	2,9	2,6	1,9	2,6
	Vítimas		3,0	2,9	4,0	3,0	3,5	1,7		2,8
	Agressores	1,0		4,0		1,5		3,5	2,0	2,4
	Testemunhas	1,6	0,7	2,8	3,0	2,2	2,9	2,7	2,2	2,6
	Vítimas-Agressoras		0,8	2,5	1,5			1,0	1,3	1,3
Integrar vítimas de <i>bullying</i>	Professor	3,0	4,0	2,0	3,0	2,0	4,0	3,0	1,0	2,9
	Geral	1,2	0,9	2,2	2,1	2,0	2,1	2,0	1,3	2,0

	Vítimas		1,0	1,9	4,0	1,5	1,5	2,0		1,9
	Agressores	4,0		3,0		1,5		1,0	4,0	1,9
	Testemunhas	0,9	0,7	2,2	2,1	2,2	2,2	2,2	1,6	2,1
	Vítimas-Agressoras		1,2	2,0	1,5			2,0	0,0	1,1
Alterar a situação das vítimas de bullying	Professor	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	4,0	2,0	2,0	2,6
	Geral	0,3	0,5	2,5	1,9	1,7	2,7	2,4	1,1	2,1
	Vítimas		1,0	2,9	0,0	0,7	2,0	2,7		2,3
	Agressores	0,0		2,0		0,7		2,0	2,0	1,7
	Testemunhas	0,3	0,1	2,5	2,0	2,0	2,8	2,4	1,6	2,2
	Vítimas-Agressoras		0,0	0,5	2,0			1,0	0,0	0,8

Observa-se que P1 e P8 tiveram avaliações mais parecidas (em até 1 ponto de diferença) com as dos grupos de testemunhas e de agressores, dependendo da pergunta. Os professores P4 e P6 tiveram avaliações mais parecidas com as notas atribuídas pelo grupo das vítimas. O P5 foi o único professor participante que teve avaliações semelhantes às do grupo dos agressores. E o P3 e P7 tiveram notas parecidas em praticamente todos os grupos e, também, foram os únicos professores com avaliações paralelas às de vítimas-agressoras em pelo menos uma pergunta.

Na Tabela 14 são apresentadas as médias de cada grupo atribuídas aos Itens Complementares notas da autoavaliação dos professores (Efetividade). O P1 foi o único professor cujas notas foram semelhantes, em sua maioria, à avaliação do grupo dos agressores. O P6, por outro lado, continuou com as avaliações mais parecidas com o grupo das vítimas. O P4 igualou suas avaliações entre o grupo das vítimas e das testemunhas e o P3 igualou entre o de agressores e de vítimas. Os professores P7 e P8 tiveram suas avaliações parecidas com as testemunhas.

Nas duas tabelas, nota-se que as autoavaliações dos professores foram maiores do que as recebidas pelos alunos na maioria dos casos. O comportamento do professor de não aprovar quando um aluno ri ou apoia atos de *bullying* é o que os alunos melhor avaliaram em frequência (média geral dos alunos é de 2,9) e efetividade (média geral 2,6). Na autoavaliação dos professores, os comportamentos que tiveram maiores notas em frequência foram: Reprovar manifestações de apoio ao *bullying* (4,0) e “Aprovar manifestações de reprovação a

agressores” (4,0). Já no que diz respeito à efetividade, os comportamentos que foram melhor autoavaliados foram: “Aprovar manifestações de empatia à vítima” (3,6) “Aprovar manifestações de reprovação a agressores” (3,6).

A Tabela 14 mostra os resultados do Qui-Quadrado para os Itens Complementares nas seguintes condições: (1) entre as respostas dos grupos de alunos (vítimas, agressores, vítimas-agressoras e testemunhas); (2) entre as respostas dos professores e as respostas de todos os alunos; (3) entre as respostas dos professores com cada um dos grupos separadamente.

Tabela 14. Teste de Qui-Quadrado em diferentes condições dos itens Complementares.

Item	Entre grupos	Prof - Todos	Prof - Vítimas	Prof - Agressores	Prof - Testemunhas	Prof - VA
1F	0,088	0,650	0,578	0,684	0,667	0,031
2F	0,003	0,448	0,682	0,326	0,451	0,041
3F	0,067	0,394	0,244	0,965	0,428	0,024
4F	0,060	0,111	0,449	0,504	0,099	0,007
5F	0,223	0,007	0,001	0,041	0,017	0,007
6F	0,030	0,291	0,654	0,220	0,255	0,043
7F	0,125	0,140	0,197	0,177	0,166	0,021
8F	0,541	0,465	0,759	0,367	0,503	0,046
9F	0,005	0,134	0,578	0,342	0,110	0,018
1R	0,049	0,630	0,443	0,373	0,645	0,078
2 R	0,091	0,540	0,703	0,558	0,521	0,042
3 R	0,128	0,214	0,134	0,303	0,270	0,013
4 R	0,206	0,019	0,135	0,198	0,023	0,006
5 R	0,572	0,030	0,201	0,153	0,036	0,027
6 R	0,178	0,248	0,433	0,209	0,239	0,058
7 R	0,010	0,366	0,310	0,439	0,345	0,014
8 R	0,224	0,205	0,115	0,342	0,310	0,022
9 R	0,026	0,014	0,049	0,145	0,021	0,003

A Condição 1, entre os grupos, é possível verificar diferença significativa nos itens 2F, 6F, 9F, 1R, 7R e 9R. Na Condição 2, comparação entre as respostas dos professores com todos os alunos, foi verificada diferença significativa nos itens 5F, 4R, 5R e 9R. Para a Condição 3, é possível perceber que os grupos de vítimas e de agressores possuem diferenças

estatisticamente significativas com os professores apenas no item 5F. Ainda nessa condição, o grupo de testemunhas comparado com os professores apresentou diferença significativa nos itens 5F, 4R, 5R e 9R, enquanto o grupo de vítimas-agressoras não apresentou diferença significativa apenas em dois itens: 1R e 8R. Comparando as respostas dos professores com as dos alunos, nas Condições 2 e 3, destacam-se o item 5F (diferença significativa no grupo geral e em todos os grupos) e os itens 1R e 6R (nenhuma diferença significativa encontrada).

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo apontam que, dentro da amostra, 15,4% são considerados vítimas de *bullying*. Estes dados são mais expressivos do que os apontados pela literatura, visto que esta mostrou que 7,2% eram considerados vítimas dentro de uma amostra nacional (Silva et al., 2017) ou 10%, dado do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Agência Brasil, 2019). Pode-se supor que um dos fatores para essa incoerência pode estar atrelado ao ano da realização da pesquisa, já que o estudo encontrado por Silva et al. (2017) foi efetuado em 2012, ou a representatividade da amostra, pois os estudos citados tinham caráter nacional e o presente estudo contou com uma amostra local. Por outro lado, outros estudos na literatura apresentam uma porcentagem mais acentuada de alunos que sofrem *bullying*, como 28% (Oliveira et al., 2016, citado em Silva et al., 2017). Outra hipótese para os diferentes resultados nos estudos pode ser por conta dos instrumentos utilizados para a identificação dos envolvidos no *bullying*, já que diferentes instrumentos apresentam critérios diferenciados para mensurar o constructo. Além disso, diferenças regionais devem ser consideradas, pois a cultura, costumes e valores interferem diretamente na aquisição de comportamentos sociais adequados ou inadequados (Del Prette, Z., & Del Prette, A., 2013).

Por esse motivo pode ser complicado comparar estudos nacionais e internacionais, pois a compreensão acerca do fenômeno pode ser distinta assim como outros fatores, por exemplo: práticas parentais, relação do professor com os alunos, quais comportamentos são

considerados desejáveis entre outros. Outra questão a ser considerada é a própria compreensão do que é o *bullying*, a sua incidência e quais são os fatores que interferem nas respostas dos alunos.

A amostra encontrada no grupo dos agressores foi de 4,5%, menos da metade da porcentagem encontrada na literatura mais recente (20,8%) (Silva et al., 2017). Ainda não há consenso na literatura sobre a ocorrência de agressão nesse fenômeno, sendo encontrados dados que também indicam uma taxa de ocorrência de agressão entre 5% a 44% (Silva et al., 2015). As hipóteses para as diferenças encontradas nessas pesquisas são as mesmas referentes à vitimização citadas anteriormente, todavia as acentuadas porcentagens encontradas no presente estudo destacam a relevância social do tema e justificam a importância de planejar intervenções sobre o fenômeno. Um dos achados do presente estudo, referente à identificação da quantidade de alunos classificados em cada grupo por professor participante, facilita o planejamento de intervenções por parte da escola ou dos próprios professores e demonstra a abrangência em que o fenômeno ocorre na sociedade. Visto que foi encontrado porcentagens próximas a 15% para a agressão e vitimização para um único professor e quase 40% de vítimas-agressoras também para um professor.

Considerando as condições de maior vulnerabilidade encontradas no presente estudo, destaca-se, para o grupo das vítimas, as características: gênero feminino, idade de 12 anos e estudante do sexto ano. Estes dados contrapõem em parte o que a literatura afirma, posto que Silva et al. (2017) e Silva et al. (2013) indicavam que indivíduos mais novos e do gênero masculino são mais vulneráveis a serem vítimas de *bullying*. Esse resultado pode ser um reflexo de um movimento de mudança de estruturação da sociedade, em que há um empoderamento feminino e maior aceitação de comportamentos agressivos/reativos por parte das mulheres.

Já em relação à idade, os dados da amostra vão ao encontro dos resultados apontados tanto por estes autores quanto em outros estudos (Fischer, 2010; Gonçalves, Cardoso, & Argimon, 2019). Outro dado relevante refere-se que apenas 12% dos alunos classificados como vítima estavam no 9º ano, apoiando a especificidade de que os alunos nos anos mais avançados são menos intimidados (Byrnes, & Ruby, 2007; Cook et al., 2008; Schwartz et al., 2016). Para o grupo dos agressores, as condições de maior vulnerabilidade foram gênero feminino, 13 anos e 8º ano. Reforçando a literatura que indica os agressores como adolescentes mais velhos (Silva et al., 2017). Já a questão do gênero foi incongruente com a literatura, pois estudos afirmam que o gênero masculino está mais vulnerável para a agressividade (Silva et al., 2017; Silva et al., 2013; Zaine, Reis, & Padovani, 2010).

O presente estudo encontrou condições de maior vulnerabilidade referentes aos grupos das testemunhas e de vítimas-agressoras. Em relação ao gênero as meninas foram identificadas com as maiores porcentagens para agressores, testemunhas e vítimas-agressoras. A literatura aponta que as meninas tendem a praticar o *bullying* indireto quando comparados com o gênero masculino (Silva et al., 2013; Zaine, Reis, & Padovani, 2010), mas essa diferenciação não foi investigada no presente estudo, apresentando uma limitação dos resultados. Outras condições de maior vulnerabilidade encontradas foram: idade (11 anos para testemunhas e 14 para vítimas-agressoras) e ano escolar (6º ano para testemunhas e 8º ano para vítimas-agressoras). Essas especificidades são relevantes para o planejamento de intervenções e para a compreensão de como o *bullying* está sendo instalado nas escolas.

Os resultados das questões abertas apontam que o local que mais ocorre o *bullying* é na sala de aula, como observado pela literatura (Lopes, Neto, & Saavedra, 2003; Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Quando o comportamento agressivo acontece 19% dos alunos afirmaram que o professor está presente, assim como afirmou Lamas, Freitas e Barbosa (2013). Este dado, juntamente com o resultado de que os alunos pedem mais ajuda para o

professor, reforçam o argumento de que estes são fundamentais no enfrentamento ao *bullying* (Coelho, 2016).

Outro dado importante se refere à categoria escola em geral que foi a segunda mais citada na questão referente aonde o *bullying* ocorre. Esse resultado pode ser devido à falta de discriminação na hora de responder do participante, ou ao fato do fenômeno estar acontecendo em outros contextos da escola. Dessa forma, sugere-se uma necessidade de melhoria na escrita da pergunta, principalmente considerando futuras aplicações do questionário. Nos Estados Unidos, por exemplo, foi encontrado que o local onde mais ocorre é o recreio (Olweus 1993/2006, como citado em Lamas et al., 2013). Porém, entre o Brasil e os Estados Unidos existem diferenças culturais relevantes a seres consideradas, como a valorização dos professores, a influência da comunidade na escola de aula, entre outros.

Com isso, evidencia-se os resultados sobre os pedidos de ajuda os quais são direcionados majoritariamente aos funcionários da escola (juntando as respostas referentes ao professor com “outras pessoas da escola”). As respostas referentes aos pedidos de ajuda também mostram que as vítimas confiam em pessoas fora da escola (21,9%), principalmente familiares. Considerando estes resultados e o fato dos pais tomarem como referência as informações fornecidas pela instituição para lidar com o *bullying* (Stives et al., 2018), destaca-se a relevância de todos os funcionários da escola estarem capacitados a fim de identificar e intervir em situações de *bullying* (Crisp, & Humphrey, 2008; Ttofi & Farrington 2011).

Os participantes deste estudo responderam em sua maioria que as testemunhas são amigos ou colegas, destacando a necessidade da intervenção voltada às testemunhas e torná-las agentes ativos no combate ao fenômeno. Este apontamento foi indicado por Lamas, Freitas e Barbosa (2013), que destacaram a importância destas para relatar agressões e não reforçar o comportamento agressivo, minimizando a chance de acontecer.

No IHSE (Prof) os itens mais bem avaliados pelos professores foram relacionados ao estabelecimento de regras para comportamentos indesejáveis e reprovação quando estes são apresentados pelos alunos, da mesma forma que aprovar quando os alunos seguem as regras. Na avaliação por itens realizada pelos alunos, os itens apontados como mais frequentes são relacionados à manejo de disciplina e menos frequentes relacionados à mediação de aprendizagem, podendo sugerir uma questão de visibilidade e caráter punitivo dos itens mais frequentes, mas pode também ser um indicador da dificuldade do professor em lidar com a questão da disciplina, que acaba comprometendo suas ações de promoção de aprendizagem/desenvolvimento.

Nota-se na análise de itens do IHSE por frequência e efetividade que os alunos agressores atribuíram melhores médias por item para os professores, quando comparados com os outros grupos. Na análise por escores, as avaliações estavam mais similares às médias dos docentes quando comparadas estatisticamente, colocando em questão o quanto o comportamento do professor está intervindo de fato para a redução do *bullying*, já que na literatura é apontado que a postura dos docentes frente a pedidos de ajuda é a não reprovação do comportamento agressivo ou apenas pedir para o agressor fazer silêncio (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Além disso, tal resultado pode significar que o comportamento do professor, mesmo tentando reprovar os agressores, acaba reforçando o comportamento deles por oferecer atenção. Assim, a atenção dada aos agressores pode interferir na avaliação dos alunos, avaliando-os de forma mais positiva.

Quando as médias dos professores por escore foram comparadas com as médias de seus alunos classificados como vítimas foi possível notar que a autoavaliação em geral teve melhores notas do que as atribuídas pelos alunos. Esse resultado pode sugerir que as habilidades sociais educativas dos professores para enfrentar o *bullying* não estão sendo

suficientes na visão daqueles sofrem, já sendo um dado relevante para a elaboração de alternativas para o enfrentamento do fenômeno.

Outro dado que merece destaque é relacionado aos quatro itens de efetividade que receberam médias menores do que 2 para todos os grupos de alunos, são eles: 47 (Conversar com os alunos sobre o cotidiano deles), 33 (Fazer perguntas de sondagem sobre as dificuldades interpessoais dos alunos), 62 (Aproveitar fatos do cotidiano para discutir questões de convivência) e 42 (Participar de jogos e brincadeiras com os alunos). Estes quatro itens não foram os piores avaliados pelos professores e são relacionados ao estabelecimento de vínculo entre aluno e professor. Esse resultado pode refletir um distanciamento, percebido pelos estudantes, que não está sendo validado pelos docentes, representando um aspecto importante da prevenção do *bullying*, que é o estabelecimento do vínculo com o aluno, apontado pela literatura como um fator de proteção a atos de violência (Brookmeyer et al., 2006; Henrich et al., 2005; Karcher, 2004; Volungis, 2008, 2016). Quanto maior a proximidade, maior a chance do aluno confiar no professor e comunicar possíveis situações de *bullying* (Brookmeyer et al., 2006; Henrich et al., 2005; Karcher, 2004).

Nos resultados por escore do IHSE (Prof) há aspectos relevantes de serem destacados: a pouca similaridade de notas entre os professores e dos alunos com o grupo de vítimas-agressoras, apresentando diferença estatisticamente significativa entre todos os escores (de frequência e efetividade) e tamanho do efeito grande. Enquanto na análise de itens, o grupo de vítimas-agressoras apresentaram médias menores do que 2 na maioria dos itens em efetividade e frequência. Esses resultados representam uma discrepância entre a avaliação do professor e desse grupo de alunos, sugerindo que os professores não estejam conseguindo suprir as demandas deste grupo e representando a necessidade de investir em mais pesquisas que investiguem as especificidades e necessidades destes estudantes.

Especificamente nos Itens Complementares o comportamento melhor avaliado pelos alunos foi de “reprovar manifestações de apoio ao *bullying*” tanto para a frequência como para a efetividade. Esse comportamento também foi melhor avaliado pelos professores em frequência, mas não em efetividade, sugerindo que os professores não estão percebendo a eficácia do seu comportamento tanto quanto os alunos. Os outros comportamentos indicados pelos professores como frequentes e eficazes receberam notas inferiores dos alunos, mais uma vez indicando incongruência nas interpretações das situações do *bullying*. Esses resultados podem sugerir que no geral, os professores não estão sendo percebendo os seus comportamentos como efetivos, mas os alunos que estão “de fora” observando a apresentação e consequência de tais comportamentos, percebem melhor a sua efetividade. Dessa forma, esses resultados podem constituir, também, como um *feedback* para os professores.

Nesse instrumento para os itens de frequência também foi encontrada uma semelhança entre as notas dos professores e o grupo das vítimas para três dos oito participantes. Para os outros itens houve uma distribuição igualada entre os grupos de alunos. Porém, quando analisados estatisticamente o grupo de professores apresentou apenas uma diferença significativa com o grupo de vítimas e o grupo de agressores, no item 5 de frequência (Aprovar manifestações de reprovação a agressores). Esse resultado corrobora com os achados no IHSE (Prof), em que o grupo dos agressores não obteve muitas incongruências com as notas atribuídas pelos professores, e também representa um indicativo de que os professores não estão discriminando comportamentos importantes no enfrentamento ao *bullying*.

Os resultados dos Itens complementares e do IHSE (Prof) mostram que as autoavaliações dos professores foram majoritariamente superiores do que as notas recebidas pelos alunos, tanto no grupo geral, quanto nas diferentes classificações envolvidas no *bullying*, mais uma vez apontando para a hipótese da desejabilidade social. Esses dados

sugerem que os professores não estão realizando uma avaliação acurada de seus comportamentos diante das diferentes demandas provenientes dos envolvidos no *bullying*. Essa hipótese é fundamentada pela literatura que já indicava que na visão dos estudantes os professores não estavam preparados para intervir no fenômeno (Lamas, Freitas, & Barbosa, 2013). Além disso, a literatura aponta que os docentes superestimam suas habilidades para lidar com o *bullying* (Silva, & Bazon, 2017).

Por fim, chama-se a atenção novamente para o fato de que as avaliações do grupo de vítimas-agressoras foram as únicas que tiveram menor número de semelhanças com a avaliação dos professores, contabilizando os Itens complementares e o IHSE (Prof). Além disso, o presente estudo teve o cuidado de caracterizar os grupos de testemunhas e de vítimas-agressoras considerando que possuem suas especificidades e, como visto, exigem dos professores habilidades sociais educativas diferentes das demandadas por outros grupos. Não foi encontrado na literatura estudos que fizessem a caracterização das condições de maior vulnerabilidade desses grupos ou que destacassem a relevância de intervenção específica para cada um dos grupos.

Este estudo levanta um questionamento sobre o conhecimento que os professores estão tendo sobre o *bullying* e as habilidades para lidar com o fenômeno na sala de aula. Apesar de sua relevância no contexto de ensino e no desenvolvimento de crianças e adolescentes, a literatura aponta que a temática não está sendo suficientemente abordada e divulgada como ponto de discussão para a formação de professores (Silva, & Rosa, 2013). Reflexo disso, os professores parecem obter conhecimentos fragmentados sobre o *bullying* resultando em saber alguns comportamentos relevantes para a intervenção, mas não necessariamente estão apresentando esses comportamentos de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs investigar relações entre as habilidades sociais educativas dos docentes com o fenômeno *bullying*. Os resultados mostraram que uma grande porcentagem da amostra foi classificada como envolvida no *bullying* (vítimas, agressor ou vítimas-agressoras) e que diferentes classificações dentro do fenômeno faz com que os alunos tenham avaliações diferentes das habilidades sociais educativas de seus professores. Esse dado chama a atenção, pois evidencia a importância da elaboração de intervenções de prevenção com olhares diferenciados para cada um dos grupos. Outro aspecto significativo é a relevância do papel das testemunhas para o combate ao *bullying* em sala de aula e como este papel é influenciado pelo vínculo do aluno com o professor. A identificação de condições de maior vulnerabilidade para o grupo de vítimas-agressoras e a caracterização das habilidades sociais educativas dos professores por este grupo adicionam à literatura dados relevantes sobre um entendimento específico para identificar e intervir com estes alunos. É importante que a literatura continue investindo em estudos voltados para o grupo das vítimas-agressoras, podendo assim identificar mais especificidades e propor intervenções.

Uma das limitações desse estudo foi a presença dos professores durante a coleta, o que pode ter influenciado as respostas dos alunos. A pesquisadora tentou amenizar este fator garantindo a confidencialidade da pesquisa e o sigilo com que os dados seriam analisados. Outra limitação foi a amostra específica de escolas públicas permitindo apenas um olhar estratificado sobre o *bullying* nessa região. Pela quantidade de alunos participantes houve uma delimitação para avaliação dos professores de Língua Portuguesa, impedindo um olhar mais abrangente sobre todos os professores que lecionavam para os participantes. Outra limitação consiste na ausência de análises sociológicas, impossibilitadas pelo recorte do estudo, que investigassem o contexto em que as escolas estão inseridas e a questão cultural da (des)valorização do professor em nosso país. Pesquisas futuras podem investigar o tema controlando estes aspectos e verificando o impacto deles para os resultados encontrados neste

estudo. Outros estudos futuros podem investigar o impacto da legislação contra o *bullying* no comportamento do professor e dos alunos na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Agência Brasil. (2019). Um em cada dez estudantes no Brasil é vítima frequente de *bullying*. Recuperado a partir de <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/um-em-cada-dez-estudantes-no-brasil-e-vitima-frequente-de-bullying>.
- Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) *bullying* in schools. *Phi Delta Kappan*, 97(2), 30–35. <https://doi.org/10.1177/0031721715610088>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>
- Beane, A. (2010). *Proteja seu filho do bullying*. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Brinkley, C. J., & Saarnio, D. A. (2006). Involving students inschool violence prevention: Are they willing to help? *Journal of School Violence*, 5, 93-106. https://doi.org/10.1300/J202v05n01_07

- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between K–8 and middle schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114, 101–135. <http://dx.doi.org/10.1086/520693>
- Campos, M. (2019). *Bullying no Brasil é duas vezes maior que a média internacional*. *O Globo*. Recuperado em 21 de junho de 2019, a partir de <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/bullying-no-brasil-duas-vezes-maior-que-media-internacional-23752720>
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders*, 169, 7-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.019>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Youth risk behavior surveillance — United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 65(6), 1-174.
- Coelho, M. (2016). *Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014*. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 319-330.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for behavioral sciences*. New York, Academic Press.
- Comodo, C. (2016). *Vítimas, Autores e Testemunhas de Bullying: Uma Avaliação Das Habilidades Sociais e de Indicadores da Competência Social*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Carlos.

- Cook, P. J., MacCoun, R., Muschkin, C., & Vigdor, J. (2008). The negative impacts of starting middle school in sixth grade. *Journal of Policy Analysis and Management*, 27(1), 104–121. <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20309>
- Crisp, B. R., & Humphrey, G. (2008). *Bullying* affects us too: Parental responses to *bullying* at kindergarten. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 45-49.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. (2014). *Psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático*. Editora Vozes.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2013). Inventário de habilidades sociais educativas – versão Professor (IHSE-Prof): dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado, disponível com os autores.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância – Teoria e pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz (2. ed.)*. Campinas, SP: Versus.
- Fischer, R. M. (2010). *Bullying escolar no Brasil - Sumário executivo*. São Paulo: CEATS/FIA.
- Gonçalves, F., Cardoso, N., & Argimon, I. (2019). Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de *bullying* escolar: uma revisão sistemática. *Contextos Clínicos*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.122.12>
- Green, S., Shriberg, D., & Farber, S. (2008). What's gender got to do with it? teachers' perceptions of situation severity and requests for assistance. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(4) 346-373. <https://doi.org/10.1080/10474410802463288>

- Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Shahar, G. (2005). Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health, 37*, 306-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.03.022>
- Hubbard, J. A. (2015). Importância das atitudes *anti-bullying*, empatia para com as vítimas e suporte positivo na prevenção do *bullying*. Em: *Anais, Seminário Internacional De Habilidades Sociais*. Pirenópolis, GO.
- Karcher, M. J. (2004). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. R. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-39). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). *Cyberbullying*: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet Chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>
- Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School *Bullying* in Differing Social Context. *Asia Pacific Education Review, 8* (1), 107-116.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). *Bullying* in the digital age: A critical review and meta-analysis of *cyberbullying* research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073-1137. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Lamas, K., Freitas, E., & Barbosa, A. (2013). *Bullying* e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. *Psico, 44*(2), 263-272.
- Lei n.º 13.185 de 6 de novembro de 2015. (2015, 6 de novembro). Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Diário Oficial da União. Recuperado a partir de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

Lei 13.663 de 14 de maio de 2018. (2018, 14 de maio).

Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm

Lei 13.935, DE 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

Lei nº 13.995 de 22 de dezembro de 2009. (2009, 22 de dezembro) Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Recuperado a partir de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=150119>

Lopes Neto, A. A., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga Não ao Bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. (Trabalho de Monografia). Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, Rio de Janeiro. Recuperado a partir de <http://www.observatoriodainfancia.com.br>

Lunneblad, J., & Johansson, T. (2019). Policing the school: In between dialogues and crime reports. *Power education*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1757743818801153>

Matos, M. M. N. G. (2010). Prevenção da violência interpessoal em meio escolar: os professores, as famílias e a comunidade também marcam uma diferença? *Revista de Psicologia da Criança e do adolescente*, 1(1), 65-79.

Medeiros, A. (2012). *O Fenômeno bullying: (in)definições do termo e suas possibilidades* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiás.

Nações Unidas. (2017). Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu *bullying*. Recuperado a partir de <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>

Nova Escola (2018) BNCC na prática – Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. Recuperado a partir de: <https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixar-em-pdf-o-e-book-de-competencias-gerais>

Pereira, A., Santini, P., & Williams, L. (2012). Um livro a se debater: *Bullying*: mentes perigosas nas escolas, de Ana Beatriz Barbosa Silva. *Psicologia: teoria e prática*, 14(1), 197-202.

Quintanilha, C. (2011). Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno *bullying*. Monografia (graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Rico, R. (2018). In Nova escola, *BNCC na prática: Aprenda tudo sobre as Competências Gerais*. (ebook) (pp. 3-10). Recuperado a partir de <https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixar-em-pdf-o-e-book-de-competencias-gerais#>

Rigby, K. (2017). School perspectives on *bullying* and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24–39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>

Rodríguez-Hidalgo, A., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological Predictors of *Cyberbullying* According to Ethnic-Cultural Origin in Adolescents: A National Study in

- Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506–1522.
<https://doi.org/10.1177/0022022118795283>
- Salgado, F., Senra, L., & Lourenço, L. (2014). Effectiveness indicators of *bullying* intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000200004>
- Sansone, R. A., Bohinc, R. J., & Wiederman, M. W. (2015). Childhood *bullying* and healthcare adherence in adulthood. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(8), 725–728. <https://doi.org/10.1177/0020764014567887>
- Santos, T., & Souza, I. (2013). *Bullying* nas escolas: aproximações a partir de um Estudo de Caso. *Eventos Pedagógicos*, 4(1), 183-191. <http://dx.doi.org/10.30681/2236-3165>
- Schwartz, A., Stiefel, L., & Rothbart, M. (2016). Do Top Dogs Rule in Middle School? Evidence on *Bullying*, Safety, and Belonging. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1450–1484. <https://doi.org/10.3102/0002831216657177>
- Silva, E., & Rosa, E. (2013). Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 329-338.
- Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2017). Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28082>
- Silva, J., Oliveira, W., Bazon, M., & Cecílio, S. (2013). *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(1), 121-137.

- Silva, J., Oliveira, W., Carlos, D., Lizzi, E., Rosário, R., & Silva, M. (2018). Intervenção em habilidades sociais e *bullying*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Silva, J., Oliveira, W., Mello, F., Andrade, L., Bazon, M., & Silva, M. (2017). Anti-bullying interventions in schools: a systematic literature review. *Ciência & saúde coletiva*, 22(7) .111-222. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Silva, J., Oliveira, W., Sampaio, J., Farias, M., Alencastro, L., & Silva, M. (2015). Como você se sente? Emoções de estudantes após praticarem *bullying*. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 17(4), 1-9. <https://doi.org/10.5216/ree.v17i4.32735>
- Silva, J., Oliveira, W., Silva, M., Pereira, B., & Cecilio, S. (2015). Psicologia e educação estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar. *Psicologia: teoria e prática*, 17(3), 189-199.
- Sinclair, K. O., Bauman, S., Poteat, V. P., Koenig, B., & Russell, S. T. (2012). Cyber and bias-based harassment: Associations with academic, substance use, and mental health problems. *Journal of Adolescent Health*, 50, 521-523. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.009>
- Smith, P. (2015). *Bullying*. London, United Kingdom. (Video)
- Sousa, M. M. M., & Stelko-Pereira, A. (2016). Relações entre violência escolar, gênero e estresse em pré-adolescentes. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(1), 110-127. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991304>
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1), 41-54.
- Stelko-Pereira, A. C.; Williams, L. C. A., & Freitas, L.C. (2010). Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar: versão

- estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 403-411.
- Stephan, F., Almeida, A., Salgado, F., Senra, L., & Lourenço, L. (2013). *Bullying* e aspectos psicossociais: estudo bibliométrico. *Temas em Psicologia*, 21(1), 245-258. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.1-17>
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is *cyberbullying* worse than traditional *bullying*? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of *bullying*. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 739-750. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>
- Stives, K., May, D., Pilkinton, M., Bethel, C., & Eakin, D. (2018). Strategies to Combat *Bullying*: Parental Responses to Bullies, Bystanders, and Victims. *Sage*, 51(3), 358– 376. <https://doi.org/10.1177/0044118X18756491>
- Tavares, H. (2012). *Cyberbullying* na adolescência. *Nascer e Crescer*, 21(3), 174-177.
- Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M. S., & Argimon, I. I. L. (2016). Habilidades sociais e *bullying* em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-17>
- Toro, G., Neves, A., & Rezende, P. (2010). *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), 123-137.
- Trevisol, M. T. C., & Campos, C. A. (2016). *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 275-284. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce *bullying*: A systematic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Volungis, A., & Goodman, K. (2017). School Violence Prevention: Teachers Establishing Relationships With Students Using Counseling Strategies. *SAGE Open*, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/215824401770046>
- Volungis, A. M. (2008). Preventing school violence through establishing school connectedness. *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, 2, 17-21.
- Volungis, A. M. (2016). School size and youth violence: The mediating role of school connectedness. *North American Journal of Psychology*, 18, 123-146.
- Voors, W. (2010). *The parent's book about bullying: Changing the course of your child life*. Center City, Minn: Hazelden.
- Zaine, I., Reis, M. J. D., & Padovani, R. C. (2010). Comportamentos de *bullying* e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 375-382. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300009>.

ANEXO 1 - Perguntas sobre *bullying* (Itens complementares)

Você já deve ter ouvido essa palavra – *bullying* – mas não custa recordar. Leia o que é abaixo e me pergunte se tiver alguma dúvida:

Bullying: forma de violência (física, verbal, psicológica e sexual) que ocorre entre colegas.

Agora peço que responda as questões abaixo

Aluno: _____ Data: _____ Classe: _____
Escola; _____

	CLASSE	Versão Professor	Versão Aluno
6.	DSE (anti-bullying)	Crio condições de integração de alunos negligenciados ou rejeitados junto aos demais	Meu professor cria condições para integrar alunos negligenciados ou rejeitados pelos demais.
7.	DSE (anti-bullying)	Evito que alguns alunos sejam excluídos, alterando a organização entre eles (em duplas, trios etc.).	Meu professor evita que alguns alunos sejam excluídos, mudando-os de lugar ou colocando-os em duplas ou trios nas atividades com os demais.
8.	DSE (anti-bullying)	Converso com os alunos sobre a importância de combatermos o <i>bullying</i>	Meu professor conversa com os alunos sobre a importância de combatermos a o <i>bullying</i> na escola.
9.	DSE (anti-bullying)	Expresso aprovação a alunos que consolam vítimas de <i>bullying</i> , mesmo quando elas reagem assertivamente	Meu professor demonstra aprovação (elogia, mostra que gostou) quando consolamos alunos vítimas de <i>bullying</i> mesmo quando a vítima tenta também se defender.
10.1010	DSE (anti-bullying)	Expresso aprovação a alunos que reprovam comportamentos de <i>bullying</i>	Meu professor demonstra aprovação a alunos que reprovam <i>bullying</i> .
11.	DSE (anti-bullying)	Oriento os alunos sobre como agir se forem vítimas de <i>bullying</i>	Meu professor ensina como devemos agir ou reagir se formos vítimas de <i>bullying</i> na escola.
12.	DSE (anti-bullying)	Reprovo quando alguém ri ou apoia atos de <i>bullying</i>	Meu professor demonstra que não gosta quando alguém ri ou apoia atos de <i>bullying</i> .
13.	DSE (anti-bullying)	Crio condições de integração dos alunos alvos de <i>bullying</i> junto aos demais	Meu professor cria situações para integrar os alunos vítimas de <i>bullying</i> aos demais colegas.
14.	DSE/(anti-bullying)	Quando um aluno está sendo alvo de humilhação pelos demais, consigo reverter a situação.	Quando um aluno está sendo vítima de <i>bullying</i> pelos demais, meu professor consegue mudar essa situação.

APÊNDICE 1 – Justificativa para a escolha dos itens do IHSE (Prof)

<p style="text-align: center;">ITENS</p> <p>Nota: Usamos os termos professor e aluno, em sentido genérico para ambos os gêneros</p>	<p style="text-align: center;">JUSTIFICATIVA</p>
01. Faço perguntas aos alunos para verificar aprendizagem sobre o tema que acabei de explicar.	Estabelece situações em que os alunos podem expor suas dúvidas, consequenciando corretamente aqueles alunos que fazem piadas ou “zoam” os colegas que não entenderam a matéria;
02. Quando meu aluno está passando por algum problema, eu o apoio (conversando com ele, ficando junto, ajudando etc.).	Este item destaca a importância do professor estabelecer uma boa relação com o aluno, o que aumenta a chance da vítima e da testemunha denunciar situações de <i>bullying</i> ;
03. Quando algum aluno, grupo de alunos ou a classe se comporta de maneira diferente das regras estabelecidas, chamo a atenção para os nossos combinados.	Este item pontua a importância do professor se atentar para comportamentos agressivos dos alunos e promover intervenções;
04. Quando meu aluno está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso.	Aumenta o vínculo entre aluno e professor, proporcionando relações de qualidade e de confiança;
08. Expresso aprovação quando o aluno se comporta de modo desejável.	Aqui, é ressaltada a importância do professor reforçar os comportamentos valorizados no contexto da sala de aula;
09. Quando um aluno apresenta comportamentos desejáveis (dizer <i>por favor</i> , expressar opinião, resolver uma tarefa), faço referência positiva a seu desempenho.	Reforça comportamentos adequados dos alunos, estabelecendo modelo para os outros alunos;
11. Quando meu aluno se comporta de modo indesejável, peço-lhe imediatamente que se comporte da maneira desejável.	Destaca-se a relevância do professor não reforçar comportamentos indesejáveis e também oferecer modelos de comportamentos desejáveis;
13. Quando um aluno me conta alguma coisa, demonstro atenção (olho para ele, aceno com a cabeça, faço perguntas etc.)	Este item explora bem a importância do docente construir uma relação de qualidade com os alunos, o que auxilia os estudantes a se sentirem seguros no momento de realizar denúncias;
14. Elogio quando o aluno apresenta comportamentos desejáveis.	Reforçar os comportamentos desejáveis dos alunos ajuda a estabelecer um modelo do que é esperado dos alunos;
16. Incentivo meu aluno em sua perseverança para realizar algo difícil.	Encoraja os alunos a pedirem ajuda e enfrentarem situações desafiantes, como o <i>bullying</i> ;
19. Pergunto aos alunos sua opinião quando abordo temas novos.	Explora a importância do professor ter conhecimento acerca das relações interpessoais, visto que isso é um assunto que se articula diretamente com o <i>bullying</i> , por se tratar de relações que acontecem entre os pares;
20. Ao final de uma atividade, peço aos alunos que cada um avalie seu próprio desempenho.	Estabelece condições para o estabelecimento de automonitoria (autocontrole e sensibilidade às contingências) e de autoconhecimento, requisitos necessários para que o aluno saiba se comportar em relação às situações de <i>bullying</i> em todos os papéis envolvidos.
21. Converso com os alunos sobre o que pretendem fazer ou como pretendem realizar atividades que estão planejando.	Mostra interesse do professor pelo aluno e seus problemas ou necessidades, aumentando a chance de denúncia em casos de <i>bullying</i> ;
24. Aproveito acontecimentos externos à sala de aula, por exemplo, uma disputa esportiva ou uma festa escolar, para discutir questões sobre convivência.	Realça comportamentos que ocorrem fora do contexto escolar, como por exemplo, os casos de <i>bullying</i> que a mídia expõe. Debater na própria sala de aula, as consequências que tal comportamento gera aos envolvidos.
26. Aproveito ocorrências do dia-a-dia para explicar aos alunos que o comportamento das pessoas depende do que lhes aconteceu antes (antecedentes que “disparam” o comportamento).	Destacar como que comportamentos agressivos, xingamentos, rejeição e outros elementos associados ao <i>bullying</i> , pode interferir no comportamento dos alunos;
28. Quando algum aluno inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo.	O professor que possui um maior conhecimento acerca do <i>bullying</i> , promove intervenções mais pontuais e eficazes, ao passo os professores que possuem uma consciência limitada do assunto tendem a serem omissos ou promover intervenções desarticuladas;
29. Explico aos alunos que a forma (jeito) de falar pode ser tão ou mais importante do que o conteúdo dessa fala (quando observo falha nisso).	Ensina que componentes não verbais e paralinguísticos da relação interpessoal possui influencia na interação, aumentando a possibilidade de aprendizagem de comportamentos assertivos pelos alunos;
30. Durante uma atividade, descrevo para a classe os comportamentos importantes que estão sendo apresentados pelos alunos.	Estabelece modelo de comportamentos desejáveis e destaca os comportamentos indesejáveis;
31. Exponho aos alunos quais são os comportamentos	Mostra a importância do professor se preocupar em sinalizar

desejáveis e os indesejáveis em sala de aula (ao iniciar uma atividade).	aos alunos o que é ou não permitido na sala de aula, para que estes vejam que comportamentos agressivos, por exemplo, não serão permitidos;
33. Faço perguntas de sondagem sobre as dificuldades interpessoais de meus alunos (quando abordo temas de convivência)	Importância novamente do docente estabelecer uma boa relação com o aluno, visto que isso aumenta a probabilidade de denúncias de situações que envolvam o <i>bullying</i> ;
35. Quando um aluno faz ou diz uma coisa importante na atividade, peço a um colega que diga ou faça alguma coisa boa para ela (elogiar, concordar, abraçar).	Incentiva a boa relação entre pares e reforça comportamentos desejáveis em sala de aula;
39. Faço uso do lúdico e do humor para melhorar o clima da classe	Aumenta a possibilidade de estabelecimento de relações saudáveis entre os alunos;
40. Peço a um aluno ou ao grupo para reagir ao que o outro colega fez ou disse (comentar, concordar, discordar, perguntar etc.).	O professor que compreende a importância de se trabalhar com as habilidades sociais, poderia por exemplo, perguntar a um aluno que desempenha o papel de testemunha, se ele achou correto o comportamento que agressor apresentou.
41. Expresso desaprovação a comportamentos indesejáveis de meus alunos.	Novamente o destaque na forma que o professor reage diante das agressões, que influenciará na busca ou não por ajuda do docente.
42. Participo de jogos e brincadeiras com meus alunos (quando essas atividades estão ocorrendo em sala)	Esse item pontua o vínculo estabelecido em sala de aula, aumentando as possibilidades de denúncia do <i>bullying</i> .
43. Aproveito episódios de interação entre os alunos para abordar temas escolares ou de relações interpessoais.	Envolve a importância do docente em compreender a articulação das relações interpessoais com o <i>bullying</i> , bem como sugerir materiais que envolvam a questão;
46. Percebo quando meu aluno está feliz e satisfeito (logo que reinício um período de aula)	Compreende-se a relevância a partir do inverso do item, por exemplo: “percebo quando meu aluno está triste e insatisfeito” (em relação às vítimas);
47. Converso com os alunos sobre atividades que fizeram ou comportamentos que apresentaram fora da sala de aula (ao longo de um período de aula).	Destaca-se a questão do estabelecimento do vínculo entre professor e aluno, para abordar situações que envolvam o <i>bullying</i> .
48. Circulo pela sala de modo a me aproximar regularmente de todos os alunos (quando estão realizando atividade individual ou de grupo).	Destaca a importância da interação entre docente e aluno, até mesmo para que este seja capaz de identificar e intervir situações de <i>bullying</i> ;
49. Como forma de avaliação, faço um breve resumo dos comportamentos de cada grupo ou da classe após uma atividade.	Aumenta a probabilidade de estabelecer regras de convivência, oferecer modelo de comportamento desejável e reforçar os alunos cujos comportamentos foram adequados.
53. Meus alunos me retribuem atenção e afeto (quando sou afetiva com eles).	Indicativo da qualidade da relação entre o docente e o aluno;
57. Expresso discordância a comportamentos de meu aluno que contrariam a boa convivência.	Aborda a questão de não reforçar comportamentos agressivos e promover intervenções eficazes;
60. Quando um aluno está se comportando de maneira diferente do combinado ou do desejável, descrevo o que ele fez e indico o comportamento que ele deve apresentar.	Explora novamente a questão de não reforçar comportamentos agressivos e oferecer modelo de comportamentos desejáveis;
62. Aproveito os relatos dos alunos, sobre acontecimentos cotidianos, para discutir questões de convivência.	Aumenta as alternativas de abordar o tema do <i>bullying</i> e de investigar as relações interpessoais entre os alunos.

APÊNDICE 2 – Estudo piloto do IHSE-Prof versão aluno

P	Item	Pergunta original	Dúvida	Resposta*
P 1	03	Quando algum aluno, grupo de alunos ou a classe se comporta de maneira diferente das regras estabelecidas, o professor chama a atenção para os nossos combinados.	O que significa: “se comporta de maneira diferente das regras estabelecidas”?	Quando algum aluno, grupo de alunos ou a classe age de maneira diferente dos combinados, o professor chama-nos a atenção.
	08	Meu professor expressa aprovação quando algum de nós se comporta de modo desejável.	O que significa: “ <u>expressa aprovação</u> quando algum de nós se comporta de modo desejável”?	Meu professor elogia quando algum de nós se comporta bem.
	09	Quando um de nós age de modo desejável (por exemplo, dizer por favor, expressar opinião, resolver uma tarefa), o professor faz referência positiva a isso	O que significa: “agir <u>de modo desejável</u> e fazer <u>referência positiva</u> a isso”?	Quando um aluno se mostra educado (dizer por favor, expressar opinião, resolver uma tarefa), meu professor elogia.
	16	Meu professor nos incentiva em nossa perseverança para realizar algo difícil.	O que significa: “ <u>perseverança</u> ”?	Meu professor incentiva a gente a terminar uma tarefa difícil.
	40	Meu professor pede a um de nós ou a um grupo para <u>reagir</u> ao que o outro colega fez ou disse (comentar, concordar, discordar, perguntar etc.).	“não entendi a frase” Acho a frase vaga	Meu professor nos pede para perguntar, comentar, concordar ou discordar das ideias dos colegas..
P 2	11	Quando algum de nós age de modo indesejável, o professor pede imediatamente que a gente se comporte da maneira desejável.	O que significa: “ <u>age de modo indesejável</u> ”?	Quando a gente se comporta mal, o professor chama nos atenção e fala como se devemos agir.
	21	Meu professor conversa conosco sobre o que pretendemos fazer ou como planejamos realizar uma atividade.	“Você pode me dar um exemplo?”	Meu professor conversa conosco sobre o que pretendemos fazer ou como planejamos realizar uma atividade.
	24	Meu professor aproveita acontecimentos externos à sala de aula, por exemplo, uma disputa esportiva ou uma festa escolar, para conversar sobre questões sobre convivência.	O que significa: “ <u>acontecimentos externos</u> à sala de aula e <u>convivência</u> ”?	Meu professor traz assuntos de fora da sala de aula para que a gente discuta em classe como devemos conviver uns com os outros.
	26	Meu professor aproveita ocorrências do dia-a-dia para nos explicar que o comportamento das pessoas depende do que lhes aconteceu antes (que “geram” o comportamento).	“não entendi o sentido da frase”	Meu professor ajuda a gente a entender porque as pessoas agem como agem, chamando nossa atenção para as coisas que acontecem antes dessas ações.
	30	Durante uma atividade, meu professor descreve para nós o que estamos fazendo de importante.	“Em que sentido seria descrever o que estamos fazendo de importante?”	Na sala de aula, meu professor fala sobre o que estamos fazendo de importante .
	35	Quando um de nós faz ou diz uma coisa importante, meu professor pede a um colega que lhe diga alguma coisa boa (elogiar, concordar, abraçar).	“não entendi o sentido da frase”	Meu professor nos ensina a elogiar, abraçar ou concordar com os colegas que estão fazendo ou dizendo coisas importantes
	46	Meu professor percebe quando algum de nós está feliz e satisfeito (logo que inicia a aula)	“Em que sentido <u>satisfeito</u> ?”	Meu professor percebe quando um de nós está feliz.
	47	Meu professor conversa conosco sobre o que fizemos em algum momento ou fora da sala de aula.	“não entendi o sentido da frase”	Meu professor conversa com sobre coisas que fazemos fora da sala de aula, por exemplo, perguntando sobre isso ou comentando o que dizemos a ele.
	49	Como forma de avaliação, meu professor faz um breve resumo sobre como nos comportamos após uma atividade.	“não entendi o sentido da frase”	Meu professor comenta sobre como agimos durante uma atividade.

P 3	31	Meu professor nos explica quais são os comportamentos desejáveis e os indesejáveis em sala de aula (quando inicia uma atividade).	“O que significa: comportamentos <u>desejáveis e os indesejáveis</u> ”	Meu professor explica o que é certo e errado na sala de aula.
	57	Meu professor mostra discordância a quando agimos de forma contrária a boa convivência.	“O que significa: mostra <u>discordância</u> a quando agimos de forma contrária a <u>boa convivência</u> .”	Meu professor mostra que não gosta quando contrariamos as regras da boa convivência.