

***Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores^I**

Jorge Luiz da Silva ^I

Wanderlei Abadio de Oliveira ^{II}

Marina Rezende Bazon ^{III}

Sálua Cecílio ^{IV}

Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores

Resumo

Este estudo objetivou verificar se professores de 6º ano do Ensino Fundamental identificam situações de *bullying* em sala de aula e como intervêm nessas situações. Os dados foram coletados mediante questionário, incluindo também a técnica dos incidentes críticos e interpretados por meio de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que os participantes possuíam uma compreensão fragmentada do fenômeno e que as lacunas no conhecimento incidiam na capacidade de identificação e atuação nas agressões entre alunos. Denotou-se também que as intervenções empreendidas geralmente ficavam circunscritas ao espaço da sala de aula ou consistiam em encaminhar a situação à direção da escola, sinalizando carência de um projeto escolar de combate à violência e articulação entre os profissionais. Nesse contexto, considera-se que a preparação da escola e dos professores é fundamental para identificar e intervir adequadamente nas situações de *bullying* no ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência Escolar; *Bullying*; Professor; Prevenção; Intervenção.

Bullying in the classroom: teachers' perception and intervention

Abstract

This study's objective was to verify whether 6th grade teachers identify and how they intervene in bullying situations occurring in the classroom. Data were collected through a questionnaire along with the critical incident technique and interpreted through content analysis. The results indicate that the participants had a fragmented understanding of the phenomenon and a lack of knowledge affected their ability to identify and intervene in students' aggressions. Additionally, interventions were generally restricted to the classroom or consisted of forwarding

the situation to the school's administration, indicating the need for a school project to fight violence and the establishment of cooperative actions among professionals. In this context, qualifying schools and teachers are essential to enable them to identify and properly intervene in bullying situations within the school environment.

Keywords: School violence; Bullying; Teacher; Prevention; Intervention.

Bullying en el aula: percepción e intervención de los maestros

Resumen

Este estudio pretende verificar si los maestros de sexto grado de Enseñanza Primaria identifican situaciones de acoso en el aula y cómo intervienen en estas situaciones de *bullying*. Los datos se recogieron mediante cuestionario, incluyendo también la técnica de los incidentes críticos, e interpretados a través de análisis de contenido. Los resultados indicaron que los participantes poseían una comprensión fragmentada del fenómeno y que las brechas en el conocimiento incidían en la capacidad de identificación y actuación en las agresiones entre alumnos. Además, las intervenciones emprendidas generalmente quedaban circunscritas al espacio del aula o consistían en encaminar la situación a la dirección de la escuela, señalando la falta de un proyecto escolar de combate a la violencia y de articulación entre los profesionales. En este contexto, se considera que la preparación de la escuela y de los maestros es fundamental para identificar e intervenir adecuadamente en las situaciones de bullying en el entorno escolar.

Palabras-clave: Violencia escolar; Bullying; Maestro; Prevención; Intervención.

Introdução

Diferentes fontes de informação indicam que a violência no interior das escolas teria aumentado muito nas últimas décadas, tornando-se um tema de estudo importante, especialmente nas áreas de educação, psicologia e saúde (ABRAPIA, 2002; Archer, 2004; CEATS & FIA, 2010; Fante, 2005; Janosz et al., 2008; Wynne & Joo, 2011). Nesse panorama situa-se a problemática envolvendo pares, denominada, em geral, por *bullying*, palavra de origem inglesa para a qual não existe um correlato específico na língua portuguesa, sendo a tradução mais próxima, em termos de significação, o termo "intimidação".

O *bullying* refere-se a uma forma de comportamento agressivo entre pares, que ocorre principalmente nos períodos da infância e adolescência (Wynne & Joo, 2011) e pode ser definido como "todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder" (Lopes Neto, 2005, p. 165). Inclui agressões de natureza física (bater, chutar, socar, empurrar etc.), verbal (apelidos, fofocas, xingamentos, difamações etc.) e psicológica (pressão emocional, ameaças, indiferença, exclusão de colegas do grupo etc.).

O *bullying* está presente em praticamente todas as escolas no mundo (Fante, 2005), e seus altos índices de prevalência chamam a atenção. Uma investigação desenvolvida em 28 países constatou que cerca de 40% dos estudantes são intimidados por colegas (Due et al., 2005). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) demonstrou que 30,8% dos alunos já foram vitimizados por *bullying* alguma vez (IBGE, 2009). A elevada frequência desse fenômeno, associada às diversas consequências negativas acarretadas às vítimas, observadores, agressores, comunidade escolar e sociedade em geral, contribui para que ele seja considerado um problema de saúde pública (Feder, 2007).

Com o avanço na produção científica específica, o conhecimento sobre o *bullying* foi aumentando e sofisticando-se. Com isso, novas práticas e posicionamentos em relação a ele têm surgido. Atualmente, por exemplo, considera-se que sempre existem três categorias de participantes envolvidas na sua prática: vítimas, agressores e observadores. Ele é, ainda, classificado como direto ou indireto. As manifestações diretas acontecem na presença da vítima e envolvem agressões físicas, verbais, roubos ou ataques a bens pessoais e outras humilhações. As manifestações indiretas, por sua vez, geralmente ocorrem quando a vítima está ausente e envolvem ações como fazer fofoca, espalhar boatos ou difamações, cujo objetivo principal é prejudicar a posição social da vítima no grupo de pares, com vistas a desprestigiá-la, provocando seu isolamento social. Estudos sugerem que as meninas tendem a se envolver mais em episódios de *bullying* indireto, enquanto os meninos, mais nas formas diretas (Antunes & Zuin, 2008; Archer, 2004; Catini, 2004; Martins, 2005; Olweus, 2003; Pingoelo & Horiguela, 2010).

Fante (2005) ressalta que, na maioria das vezes, o agressor promove a violência na intenção de tornar-se popular. De todo modo, independentemente da intenção, extensão e gravidade, as ações de *bullying* têm um efeito imediato no bem-estar físico, emocional e social dos sujeitos nelas envolvidos (Wynne & Joo, 2011). No que concerne à escola, especificamente, suas consequências incidem, sobretudo, no ambiente de socialização, no processo de ensino/aprendizagem e na integridade física e emocional dos estudantes. Para vítimas e observadores, decorrem desse contexto sensação de insegurança, movimentos de esquiva das agressões, mediante, principalmente, faltas às aulas, diminuição da autoestima, do autoconceito e fomento de sentimentos negativos. Em casos extremos, algumas vítimas podem apresentar depressão, executar planos de vingança ou cometer suicídio (Abramovay & Rua, 2003; Fante, 2005; Mrug & Windle, 2009; Pingoelo & Horiguela, 2010). No que diz respeito especificamente aos observadores, pesquisas indicam que testemunhar a violência afeta o desempenho escolar por gerar estresse emocional, indisciplina e dificuldades de concentração (ABRAPIA, 2002; Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta, & Salmivalli, 2012; Janosz et al., 2008). Também prejudica o estabelecimento de relações de confiança com professores e colegas (Margolin & Gordis, 2004). A condição de observador oportuniza ainda o desenvolvimento de sentimentos de impotência, medo e insegurança. Estes induzem respostas de luta ou fuga. Quanto aos agressores, há evidências de que esses podem cometer atos infracionais e se envolver em práticas de violência doméstica (Fante, 2005; Olweus, 2003; Zaine, Reis, & Pandovani, 2010).

A percepção da diminuição de segurança na escola, por todos os envolvidos nas situações de *bullying*, pode também gerar nos alunos o movimento de se autoprotgerem, em detrimento do de buscarem auxílio nos funcionários e professores para defendê-los das ameaças existentes (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009). Isso pode culminar em tentativas de autogerência da própria imagem, nas quais podem buscar aparentar serem mais agressivos ou iniciar agressões na intenção de não se tornarem vítimas em potencial, o que colabora para que as situações de violência aumentem e se intensifiquem. Igualmente, estudos indicam que o simples medo de intimidação afeta negativamente a

autoconfiança e o desempenho escolar e que, em longo prazo, esses efeitos podem ser tão prejudiciais quanto o dano causado por experiências concretas vivenciadas (Mrug & Windle, 2009; Wynne & Joo, 2011).

Olweus (2003) identificou a existência de picos de vulnerabilidade ao *bullying* nos períodos de transição no ensino, especialmente nas mudanças de ciclo. Para a realidade brasileira, os períodos considerados críticos são aqueles referentes às transições do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e do 9º ano do Ensino Fundamental para o 1º ano do Ensino Médio (Fante, 2005). Compete ressaltar que a transição para o 6º ano coincide, para a maioria dos estudantes, com o início da adolescência, período no qual, concomitantemente às transformações biológicas e psicossociais, ocorre um aumento da liberdade comportamental, exploração de novos contextos sociais e desenvolvimento de novas atividades, adequadas à idade. No que se refere ao processo de escolarização, a transição para o 6º ano é marcada ainda por mudanças significativas na estrutura escolar, controle disciplinar e expectativas de desempenho dos alunos. As escolas tornam-se maiores e mais impessoais, as avaliações começam a destacar mais o conceito obtido nas provas do que o esforço. A intensidade da supervisão também se altera, uma vez que do ponto de vista disciplinar o controle recai na demanda por autorregulação norteadas por regras, em detrimento do controle externo do comportamento, por supervisão direta intensiva (Carroll et al., 2009; Wynne & Joo, 2011).

Embora haja evidências de que, em outras realidades socioculturais, o *bullying* tende a acontecer em locais com muita concentração de alunos e pouca supervisão de adultos, como nos pátios (Due et al., 2005; Olweus, 2003; Roth, Kanat-Maymon, & Bibi, 2011), no Brasil, estudos sinalizam ser a sala de aula o local de maior ocorrência (ABRAPIA, 2002; CEATS & FIA, 2010; Fante, 2005). Desse modo, na realidade nacional, ratifica-se a importância da figura do professor diante da problemática, uma vez que seu comportamento influencia os acontecimentos. Os alunos aguardam sua intervenção nas agressões ocorridas na classe, o que nem sempre acontece, seja porque alguns atos de violência presentes nas interações, dentro da sala de aula, escapam à percepção dos professores, principalmente os mais sutis, seja porque, mesmo percebendo, estes decidem não tomar as providências necessárias (Szymansky, Gonçalves, Damke, & Kliemann, 2008). Quando isso acontece, os agressores não são responsabilizados pelos atos que praticam, o que acaba reforçando seus comportamentos e aumentando os índices de intimidação, de forma cíclica.

Assim, abordagens frágeis, destituídas de crítica mais aprofundada acerca do *bullying*, de suas formas de manifestação e das contribuições das características do contexto institucional à sua ocorrência, concorrem para a consolidação de perspectivas que atribuem os problemas da educação exclusivamente aos alunos. A maior parte das muitas pesquisas dedicadas ao *bullying*, entretanto, objetiva investigar questões relacionadas às vítimas e aos agressores, às consequências das agressões para os sujeitos implicados e aos programas de intervenção. Por um lado, entende-se que a abordagem da temática exige cuidados no sentido de não se valorizar a dimensão pessoal do fenômeno, sublinhando demasiadamente as características de vítimas e agressores, pois isso pode reforçar a ideia de que os alunos agressivos/violentos são os maiores responsáveis pelos problemas que a educação enfrenta, inclusive no tocante à aprendizagem.

Por outro lado, subestimar o fenômeno no sentido de negá-lo ou de minimizá-lo, compreendendo-o como acontecimento isolado no cotidiano escolar, colabora para que a educação se furte aos seus deveres também voltados à socialização dos estudantes, num sentido amplo, o que pode culminar na negação de suas singularidades. A minimização do *bullying*, nessa dimensão, soma-se às outras

inúmeras formas de violência institucional e à tendência a desconsiderar as necessidades subjetivas dos alunos, que também precisam ser contempladas nos planos e nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, considerando a relevância social e acadêmica da problemática, implementou-se o estudo aqui relatado, cujos objetivos foram verificar o que sabem/conhecem os professores de 6º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental a respeito de *bullying*, descrever suas percepções sobre o fenômeno, bem como as formas de lidar com as situações na sala de aula e a avaliação que fazem das próprias intervenções. São poucos os estudos dedicados à figura do professor, à compreensão de seu papel no contexto das agressões e à forma como intervém nos incidentes de intimidação entre os alunos (Roth et al., 2011). Conhecer melhor essa dimensão implicada na produção e reprodução do fenômeno é uma via para compreendê-lo de forma contextualizada.

Método

O presente estudo foi desenvolvido na cidade de Uberaba-MG, em uma escola pública que oferece Ensino Fundamental 1 (período vespertino) e 2 (período matutino) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (período noturno). A escola atende, em média, a 1.200 alunos, distribuídos nos três turnos, sendo que os períodos matutino e vespertino contam com aproximadamente 500 alunos cada. Seu quadro de funcionários é composto por uma diretora, duas vice-diretoras, três pedagogas, 45 professores e nove funcionários administrativos. A escola está localizada em um bairro periférico da cidade, que não apresenta, porém, grandes desvantagens em relação aos bairros de localização mais central, em termos de infraestrutura e acesso a serviços públicos e particulares. O primeiro autor deste artigo encontrava-se atuando na escola, em atividades de Psicologia Escolar, por um período de oito meses, e, por essa razão, pôde observar inúmeros atos de intimidação, principalmente entre os alunos das quatro turmas de 6º ano, o que despertou o interesse pela realização desta investigação e possibilitou seu empreendimento.

Participantes

Os 12 professores que lecionavam no 6º ano foram convidados a participar do estudo, porém somente dez aceitaram. Uma professora não demonstrou interesse em participar, e outra retirou seu consentimento no decorrer da coleta dos dados. As informações sociodemográficas que caracterizam os participantes estão sumarizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Características sociodemográficas dos professores pesquisados

Participante	Gênero	Idade	Formação	Tempo de Docência (anos)	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Escolas em que Lecionam
P1	F	46	Letras	12	Sim	02
P2	M	24	História	02	Sim	02
P3	F	43	História	25	Sim	02
P4	F	38	Letras	04	Sim	01
P5	F	53	Letras	12	Sim	02
P6	F	47	Geografia	14	Não	02
P7	F	51	Matemática	18	Sim	03
P8	M	45	Filosofia	21	Sim	03
P9	F	47	Matemática	16	Sim	03
P10	F	43	Biologia	10	Sim	02

Os professores apresentaram idade entre 24 e 53 anos (média de 43,7 anos). Quanto ao gênero, a maioria pertencia ao feminino (80%). Como formação inicial, possuíam os seguintes cursos: Letras (30%), História (20%), Matemática (20%),

Geografia (10%), Filosofia (10%) e Biologia (10%). Ainda concernente à formação, quase a totalidade (90%) possuía pós-graduação *lato sensu*. Em relação ao tempo de docência, os períodos variaram entre 2 e 25 anos (média de 14,4 anos). No que diz respeito à jornada de trabalho, predominou a jornada dupla; 90% lecionavam em mais de uma escola, todas elas públicas.

Instrumento

Os pesquisadores elaboraram um questionário contendo questões abertas e fechadas e estruturado em três partes. A primeira parte destinou-se ao levantamento de dados pessoais e características sociodemográficas indispensáveis ao esboço de um perfil mínimo dos participantes. A segunda visou investigar o conhecimento dos professores relativo ao *bullying* e à percepção dos mesmos quanto à sua ocorrência em sala de aula, bem como à caracterização dos atos classificados por eles como sendo *bullying*. As questões (n=19) que compuseram essa parte do questionário foram em parte abertas e em parte fechadas. Algumas das questões com respostas de múltipla escolha continham campo pertinente para explicar, justificar, descrever ou citar alguma situação. São exemplos de questões dessa parte: Você conhece ou já ouviu falar sobre o *bullying*? O que você entende por *bullying*? Você já presenciou algum ato de *bullying* praticado entre os alunos na sala de aula? Quais eram os gêneros do agressor e da vítima? Você tomou alguma providência em relação ao ato que presenciou?

Por último, na terceira parte, o foco da investigação recaiu sobre a atuação dos professores diante das situações de *bullying* percebidas, focalizando os aspectos positivos das intervenções por eles empreendidas e os negativos, segundo a percepção dos mesmos. Para a averiguação dessa terceira parte, utilizou-se a Técnica dos Incidentes Críticos (TIC) (Flanagan, 1973). Tal técnica consiste no relato, verbal ou por escrito, de situações específicas ocorridas na vida pessoal ou na prática profissional dos sujeitos pesquisados, em que a ação por eles implementada contribua positiva ou negativamente para o desempenho de uma função ou atividade (Galera & Teixeira, 1997). A descrição dos acontecimentos possibilita tanto a compreensão do que aconteceu de modo contextualizado quanto a avaliação ou inferências acerca dos resultados decorrentes das intervenções empreendidas nas situações relatadas (Nogueira, Mendes, Trevizan, & Hayashida, 1993). Para ser considerado crítico, um "incidente precisa ocorrer numa situação em que seu fim ou intenção possua significado para o observador, e suas consequências sejam suficientemente definidas, para deixar poucas dúvidas no que se refere aos seus efeitos" (Zani & Nogueira, 2006, p. 743).

O cerne do processo de investigação por meio de tal técnica incide no relato e na emissão de julgamentos simples, pelos próprios sujeitos da pesquisa, como, por exemplo, referências ao reconhecimento de aspectos de adequação ou inadequação das situações por eles vivenciadas. Tais informações são, posteriormente, avaliadas pelo pesquisador em função da concordância/discordância desses julgamentos em relação à situação analisada, com base na produção científica existente sobre o tema investigado.

Uma das vantagens da utilização dessa técnica na investigação da atuação profissional de professores, por exemplo, sobrevém da possibilidade de se analisar o modo como os conhecimentos que possuem se articulam e são aplicados nas suas práticas cotidianas de ensino, oportunizando a identificação de discordâncias ou hiatos entre o saber e o fazer, uma vez que as lacunas ou dificuldades enfrentadas ficam evidenciadas nos dados que são obtidos.

Nesse sentido, foram elaboradas duas questões na terceira parte do questionário que solicitavam dos professores tanto o relato de uma intervenção na qual eles consideravam ter agido de forma adequada frente a alguma situação de *bullying* na sala de aula (incidente crítico positivo) quanto o relato de outra em que consideravam ter agido de forma inadequada (incidente crítico negativo).

Procedimentos

O projeto de pesquisa foi, primeiramente, submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Uberaba (UNIUBE), protocolado no SISNEP, sob o nº 0011.0.227.000-10, tendo esse sido aprovado, conforme o parecer 031-2010. A pesquisa também foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção da escola. Antes da coleta dos dados, todos os professores receberam verbalmente as informações sobre a pesquisa, concernentes aos objetivos, metodologia e forma de apresentação dos resultados, e, para os interessados, na sequência, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram coletados no ano de 2010, na própria escola, mediante uma aplicação coletiva do instrumento em sala reservada. As respostas ao questionário foram fornecidas individualmente, não havendo contato ou troca de informações entre os participantes, e a análise dos dados ocorreu de forma descritiva, bem como a partir dos pressupostos da análise de conteúdo, em sua modalidade temática (Bardin, 2002).

Resultados

Como mencionado, a análise dos dados seguiu dois procedimentos distintos, considerando-se sua natureza. O primeiro bloco de dados, relacionado às questões fechadas do instrumento de coleta, que versavam sobre o conhecimento dos professores acerca do conceito de *bullying*, à identificação e caracterização dos atos a ele correspondentes na realidade investigada, foi analisado de forma descritiva, sistematizando e sumarizando as ideias expressas pelos professores.

Nesse sentido, de modo geral, os professores demonstraram conhecer as principais formas de manifestação do *bullying*, em termos da natureza das agressões (física, verbal e psicológica), conforme sugerem as respostas: "o *bullying* tanto pode ser uma agressão verbal ou física" (P9); "Bulinar, mexer, aterrorizar, discriminar com ações de constrangimento a sua vítima em público ou até particular" (P1); "É a falta de respeito em geral (apelidos, discriminação, que rejeita o outro em todo o seu ser)" (P8); "Qualquer tipo de ofensa (verbal ou física)" (P10); "Constrangimentos, apelidos, etc." (P4); "Apelidos, discriminação" (P6); "*Bullying* é uma forma de agressão entre os indivíduos na qual a vítima é ridicularizada por um motivo físico, uma situação, um momento. E essa agressão [...] causa danos psicológicos no agredido, trazendo, às vezes, traumas" (P2). De modo genérico, o participante P5 mencionou: "qualquer atitude com falta de respeito aos colegas", sem especificar quais comportamentos constituiriam essa falta de respeito, as formas de ocorrência ou a intensidade deles nas interações.

Um dos professores (P1) enunciou em sua resposta que as agressões podem ocorrer de forma pública ou não, denotando que elas também possuem um caráter velado. Em consonância, outro professor respondeu: "todo e qualquer ato de violência praticado contra a vítima. Esses atos, por vezes, passam despercebidos pela sutileza da situação, não deixando, entretanto, de gerar sequelas. Essa violência/assédio acontece repetidas vezes" (P3).

Grosso modo, os professores compreendem o *bullying* como comportamentos emitidos por algum sujeito ou grupo a outras pessoas com o objetivo de constrangê-las ou prejudicá-las. As agressões causam danos à vítima, que geralmente não tem condições de se defender por conta própria, conforme define um dos professores (P7): "agressão física ou moral a uma pessoa indefesa, retraída, pacífica". Não obstante, eles não se referiram às consequências negativas que também incidem sobre observadores e agressores.

Quando investigados acerca da existência de *bullying* na sala de aula, bem como dos principais tipos de agressão identificados e a prevalência de gênero entre vítimas e agressores, todos os professores reconheceram sua existência, principalmente por meio de: "agressões físicas e verbais" (P2, P4, P5, P6 e P7); "brigas" (P9); "ridicularizações" (P1); "desprezo, ironia, insultos" (P3); "críticas, ameaças" (P7); "ofensas" (P5, P8 e P9) e "apelidos" (P10). Segundo sua percepção, as manifestações verbais são uma tônica, por serem comuns às brincadeiras dos alunos entre si, sendo que essas incluem chacotas e implicâncias, especialmente nos momentos em que estão reunidos em grupo para a realização de algum trabalho escolar, porquanto "os alunos em grupo sempre usam de métodos para liderar sua equipe e, com isso, buscam notoriedade, diminuindo o colega, ridicularizando-o" (P1). Além disso, "os alunos, de forma geral, gostam de apelidar os colegas com o intuito de rotulá-los" (P10). Igualmente, "há muitos 'palavrões' na comunicação deles. Ocorrem também constrangimentos na forma de apelidos indesejáveis. Embora pareça uma forma saudável de comunicação entre eles, percebo que, na maioria das vezes, se ofendem" (P8).

Apesar das distinções estabelecidas pelos professores acerca das formas de manifestação da violência na sala de aula, eles indicaram a existência de uma combinação entre as violências verbal e física (P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9), dando a entender que ambas podem ocorrer de forma agrupada ou que uma pode aparecer como decorrência da outra, supondo a existência de um agravamento sequencial das agressões praticadas. Em relação ao gênero de vítimas e agressores, os professores indicam uma quase equivalência, sinalizando o caráter generalizado desse tipo de violência na sala de aula tanto entre os meninos quanto entre as meninas.

No segundo bloco de dados, advindo de questões abertas do instrumento de coleta, concernentes aos incidentes críticos (positivos e negativos), foram elaboradas categorias *a posteriori*, em consonância com os pressupostos da Análise de Conteúdo, em sua modalidade temática (Bardin, 2002). Desse modo, procedeu-se à identificação e ao agrupamento dos elementos constituintes dos incidentes críticos (situação, comportamento e consequência) e à elaboração de categorias temáticas. Foram identificadas nove categorias, cuja tônica foi a natureza interventiva dos professores diante do fenômeno, quais sejam: 1) discussão do tema com os alunos; 2) comunicação aos pais; 3) propostas de pesquisa e apresentação do tema aos demais alunos; 4) encaminhamento da questão à direção; 5) apresentação das regras escolares; 6) proibição dos comportamentos de *bullying*; 7) omissão; 8) transferência da responsabilidade; e 9) atribuição do fenômeno à existência de famílias inadequadas. Salienta-se que essas categorias refletem as informações relacionadas ao modo como os professores intervêm diante das práticas presenciadas na sala de aula e foram tratadas analisando-se as atuações adequadas e inadequadas, segundo a percepção dos participantes.

Especificamente, os relatos das intervenções consideradas como adequadas (incidentes críticos positivos) se encontram agrupados na Tabela 2.

Tabela 2: Intervenções no *bullying* consideradas pelos professores como adequadas

Professor	Discussão do tema	Comunicação aos pais	Pesquisa e apresentação do tema	Encaminhamento à direção	Apresentação das regras escolares	Proibição do <i>bullying</i>
P1	✓					
P2	✓					
P3	✓			✓		
P4	✓					
P5					✓	✓
P6	✓					
P7	✓	✓		✓		
P8			✓			
P9				✓		
P10	✓	✓		✓		

Verificou-se que os professores, geralmente, privilegiam a discussão e a problematização dos comportamentos de agressão com os alunos envolvidos e com a turma em sua totalidade, com vistas a conscientizá-los das consequências negativas dos atos praticados e a oferecer outros esclarecimentos sobre o ocorrido. Suas respostas insinuam suas posições, conforme se segue: “[...] abrir discussão sobre o tema, mostrar que a prática desfavorece o agressor em termos de crescimento. Salientar as consequências ocorridas com adolescentes em países desenvolvidos”, segundo o professor P1, é uma estratégia para lidar com o problema. Ou então, como respondeu outro participante: “[...] geralmente colocamos o assunto em discussão, averiguando as consequências dos nossos atos” (P6). Diante de situações específicas, como a discriminação racial, “[...] paro a aula e falo sobre a formação da sociedade brasileira, na qual os elementos ‘índios’, ‘brancos’ (europeus) e ‘negros’ (africanos) são responsáveis pela miscigenação que presenciamos na sociedade brasileira e nós somos herdeiros desse processo” (P2).

Alguns professores (P7 e P10) também consideram positivo que “[...] se convoque a presença dos pais na escola, para que escola e pais orientem o aluno” (P10), inserindo a família como auxiliar nas intervenções, além de outros profissionais da escola.

Em outras situações, os professores também deixam de intervir diretamente, alegando, eventualmente, não discernirem adequadamente entre indisciplina e brincadeiras consentidas entre os alunos, conforme o seguinte relato: “às vezes, não sei se determinadas brincadeiras podem ser denominadas *bullying*, pois eles se desentendem em alguns momentos, há até agressões físicas e verbais. Mas, uns instantes depois, estão brincando e conversando normalmente” (P4). Por não compreenderem os riscos da violência entre os alunos, consideram, por vezes, o *bullying* como brincadeira ou “coisa da turma”. Em algumas situações, também, a omissão resulta do fato de não terem conseguido resultados satisfatórios anteriormente, o que fomenta a crença de que mudanças no relacionamento dos adolescentes são difíceis de serem alcançadas, por exemplo: “[...] debati, exemplifiquei e infelizmente tive de fazer valer a autoridade de professor [...]. A vice-diretora também tentou interceder em tal situação, entretanto, percebe-se que os comentários cessaram, mas ainda há arestas” (P3).

Ainda sobre essa concepção positiva de intervenção no fenômeno, um professor comentou: “passo algumas regras e normas da escola e resalto bem para os apelidos, brincadeiras de mão e colocar o nome da mãe na briga ou brincadeiras. Conto histórias sobre *bullying* e proíbo os apelidos e a violência” (P5).

A seguir, na Tabela 3, estão sintetizadas as intervenções consideradas inadequadas pelos professores (incidentes críticos negativos).

Tabela 3 : Intervenções no *bullying* consideradas pelos professores como inadequadas

Professor	Omissão	Transferência de Responsabilidade	Família Inadequada	Não se Lembra	Não Tem
P1				✓	
P2	✓				
P3			✓		
P4				✓	
P5					✓
P6					✓
P7					✓
P8					✓
P9		✓			
P10				✓	

Foram obtidas apenas três respostas referentes a intervenções inadequadas, sendo uma considerada transferência de responsabilidade (P9), outra compreendida como inadequação da família (P3) e a terceira avaliada como omissão do professor (P3). Eles argumentaram que: “os alunos gostam de apelidar uns aos outros, nem sempre conseguimos resolver. Então, passo para a direção” (P9); “Procuramos a família, mas com ‘pouca’ paciência a mãe preferiu não enviá-lo mais à escola” (P3); “As agressões acontecem o tempo todo e, muitas vezes, temos que parar as nossas aulas, para refletir sobre a situação. Por isso, algumas situações não são discutidas, pois teríamos que gastar um tempo grande para resolver” (P2).

Discussão

Depreende-se que no *bullying* as agressões sucedem-se de forma reiterada e persistente, impactando de modo grave no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (Nesdale & Pickering, 2006). Nesse sentido, os professores apresentaram aspectos conceituais do fenômeno, valorizando as agressões físicas e psicológicas. Alguns chegam a conceber a prática do *bullying* como multivariada e dotada de nuances que podem se tornar obstáculos à sua identificação efetiva, posto que nem sempre ele pode ser observado diretamente, para ser identificado, ao mesmo tempo em que evidenciam a compreensão de que o fenômeno implica também repetitividade das agressões, um dos aspectos principais que tipifica e diferencia o *bullying* das demais formas de agressão, de ocorrência esporádica.

Entretanto, no conteúdo das respostas apresentadas pelos professores não se verificou menção aos seguintes aspectos do fenômeno: caráter intencional das agressões, falta de motivação evidente e desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores. Invariavelmente, o *bullying* supõe a existência de uma relação desigual de poder, não ocorrendo entre sujeitos com equivalência de força (Rigby, 2003). Essa distinção faz-se necessária, uma vez que a recorrência dos atos de violência não se sustenta do ponto de vista temporal quando agressores e vítimas possuem condições similares de ataque e proteção (física, social e/ou psicológica). Isso explica a preferência dos agressores por vítimas sem condições adequadas de defesa, que sofram caladas, assegurando assim a repetitividade da intimidação (Fante, 2005). Observa-se ainda certa idealização da vítima por parte dos professores, enquanto totalmente indefesa ou incapaz de iniciar situações que possam oportunizar agressões, o que se torna incompatível com o perfil apresentado por algumas vítimas que, com ou sem intencionalidade, provocam os agressores, embora nem sempre possuam condições adequadas para se defenderem dos ataques que instigam (Lopes Neto, 2005).

Compete ressaltar, portanto, que, malgrado os professores demonstrarem conhecimento geral sobre o *bullying*, há diferentes níveis de abrangência e

profundidade nos entendimentos apresentados. Apesar de alguns possuírem noções mais completas, prevalecem as compreensões fragmentadas que pendem ora a um, ora a outro aspecto da natureza das agressões. Supõe-se que o nível de conhecimento, a compreensão do tema, relaciona-se à sensibilidade ao mesmo, à capacidade de reconhecer e de intervir nos episódios que possam ocorrer em sala de aula, bem como ao nível de adequação, tanto na identificação quanto nas intervenções empreendidas (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005). Como cada situação de violência requer intervenções diferenciadas, dependentes, principalmente, das características do contexto das agressões, dos sujeitos envolvidos e do nível de gravidade e de recorrência dos atos praticados, uma compreensão mais aprofundada das peculiaridades desse fenômeno oportuniza melhores condições aos professores, para identificar e intervir adequadamente nessa situação (Nesdale & Pickering, 2006). Assim, compreende-se que o conhecimento fragmentado e a desconsideração de aspectos fundamentais do *bullying* dificultam, para o grupo investigado, sua identificação, distinção dos demais tipos de violência praticados na escola e adequação das intervenções realizadas.

Ao identificarem as manifestações do *bullying* na sala de aula, os professores têm uma percepção que revela uma combinação entre as formas de agressão verbal e física, principalmente. Na literatura há indicações de que o fenômeno pode efetivamente se manifestar dessa forma (combinada), havendo apontamentos de que, diante disso, uma intervenção precoce do professor, logo no momento em que percebe o início das ofensas verbais, por exemplo, pode romper o ciclo de intimidação ou retaliação iniciado nas interações dos alunos, naquele momento. Esse tipo de atuação tenderia a abrir brechas ao entendimento de todos quanto à incompatibilidade dos comportamentos hostis, vexatórios ou humilhantes no ambiente da sala de aula e escolar em razão do enfraquecimento dos estilos interacionais agressivos (Due et al., 2005).

Nesse tocante, ainda, os professores indicaram uma quase equivalência em relação ao gênero e ao envolvimento com o *bullying*, aspecto que contraria o que é apontado pela literatura, que demonstra que o gênero masculino sofre e pratica mais do que o feminino. Os estudos, ainda, sugerem que as meninas tendem a se envolver mais em episódios de *bullying* indireto, seja espalhando rumores ou provocando o isolamento de colegas, enquanto os meninos, nas formas diretas, tais como empurrar, chutar e agredir fisicamente (ABRAPIA, 2002; Archer 2004; Catini, 2004). Como na sala de aula as manifestações diretas envolvendo agressões físicas são mais raras, porque tendem a suscitar consequências disciplinares imediatas e mais severas, acredita-se que, nesse ambiente, a tônica seja a da violência verbal, que nem sempre é vista como prejudicial ou que precise de intervenção mais rigorosa. Assim, em sala de aula, supõe-se que os alunos, de forma geral, independentemente do sexo, se inclinam mais a esse tipo de agressão, o que talvez subsidie a percepção dos professores pesquisados.

Na perspectiva da intervenção, também, permanece a dúvida se os professores, mesmo considerando ofensas verbais antecedentes aos ataques físicos, interviriam ou não de imediato nas situações, numa perspectiva de prevenir o agravamento do problema. Alguns dados permitem pensar que a tendência deles é minimizar as agressões verbais praticadas na sala de aula, tal como sintetizou um professor, o qual sinalizou que a presença de *bullying* durante as aulas acontece: "talvez por brincadeiras. Querendo aparecer para a turma. Coisas de adolescente. Nada muito sério" (P5). Assim, incorre-se no risco de não agir satisfatoriamente diante das situações, colaborando para que algumas se agravem e também assumam a forma de agressões físicas.

Importa frisar que o menosprezo da gravidade das agressões e de seus efeitos, para os sujeitos envolvidos, sejam essas verbais ou físicas, pode conduzir à subestimação dos danos causados pelo *bullying*, especialmente pelas formas consideradas menos violentas de intimidação. Assim, a não intervenção ou emissão de respostas inadequadas dos professores tende a ampliar os efeitos nocivos das agressões sobre os sujeitos (Roth et al., 2011). A esse respeito, sobressai-se ainda a constatação de que apenas dois participantes (P3 e P7) incluíram episódios de violência psicológica nas definições de *bullying*, apesar de, no momento da definição, mais professores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8) terem considerado esse aspecto. Talvez isso possa ter se dado devido à maior dificuldade em identificá-la, no cotidiano das aulas, pois as pressões emocionais, incluindo movimentos de segregação, ameaças, indiferença etc., que a caracterizam, apresentam maior sutileza em relação às agressões de natureza física.

Essas concepções sustentam as intervenções que foram categorizadas analiticamente. Nesse sentido, observa-se que, em se tratando da violência, o incentivo ao diálogo, às reflexões, problematizações e pesquisas colabora para a aquisição de maior conhecimento e entendimento das características do problema, podendo, assim, contribuir para a diminuição de sua ocorrência no ambiente escolar. No entanto, diante da complexidade que reveste as agressões e vitimizações na escola, depreende-se que o esclarecimento, a discussão ou a divulgação de conhecimentos, por si só, mostram-se insuficientes (Mishna et al., 2005). Como o *bullying* apresenta-se como fenômeno multideterminado, a intervenção sobre ele requer que se considere a variedade de contextos, agentes e circunstâncias vinculadas à sua ocorrência. De acordo com a ABRAPIA (2002), os melhores resultados têm sido obtidos com intervenções articuladas envolvendo escola, família e alunos. Nelas se incluem: "formação de professores em como agir diante desta situação; e a instalação de repertório socialmente habilidoso tanto na criança, quanto nos adultos que a cercam" (Almeida, Cardoso, & Costac, 2009, p. 203).

No que tange às escolas, importa que elas se dediquem ao desenvolvimento de um ambiente seguro, no qual exista supervisão efetiva por funcionários nos momentos em que os alunos estejam interagindo em espaços favoráveis à manifestação de atitudes agressivas, tais como quadra, pátio e corredores, em horários de entrada, saída e recreio especialmente (Le Blanc, 2003). É preciso também que a escola incentive a manifestação de comportamentos pró-sociais e a resolução de conflitos de forma não violenta, mediante, principalmente, o oferecimento de espaços institucionais de mediação, estabelecimento de regras claras e aplicação de medidas disciplinares sempre que as regras forem transgredidas (Olweus, 2003; Williams, Johnson, & Bott, 2008). Assim, a organização do espaço escolar é importante, por transmitir uma sensação de segurança aos alunos, evitando que sejam expostos a situações de intimidação ou testemunho de agressões, além de fornecer diretrizes mais consistentes em relação ao que se espera deles em termos de conduta. Contudo, importa que o foco recaia sobre a conscientização e a supervisão preventiva, resguardando a adesão às normas mediante a compreensão de seu significado.

Essa regulação externa do comportamento, embora fundamental, não pode ser considerada suficiente, uma vez que, na adolescência, sobressaem-se a busca pela aceitação pelos pares, a insubordinação às figuras de autoridade e o teste dos limites e regras (Williams et al., 2008). Os alunos podem comportar-se adequadamente diante da supervisão direta da escola e praticar as agressões nos lugares ou momentos nos quais essa supervisão esteja ausente. Portanto, o investimento na constituição de valores éticos e morais formativos é o que realmente pode assegurar a prevenção e o controle da violência escolar, porque,

nesse caso, a regulação do comportamento não é baseada apenas no controle externo, na supervisão, mas em interesses e valores internalizados que servem de guia às ações dos sujeitos, independentemente das características do contexto em que se encontrem (Roth et al., 2011).

Simultaneamente, é fundamental reforçar o engajamento dos professores no enfrentamento do *bullying* na sala de aula, no sentido de realizarem intervenções precoces, auxiliando o agressor a estabelecer uma boa convivência com os colegas e incentivando a vítima a buscar ajuda sempre que necessário. Por outro lado, cabe à escola também apoiar a participação e integração da família no processo de resolução do problema, considerando que “a participação dos pais em palestras, reuniões e debates tende a estimular o desenvolvimento de atitudes assertivas, como respeito, tolerância, entre outros” (Almeida et al., 2009, p. 205). Vale ainda contribuir para que os pais estejam em melhores condições de identificar as ameaças ou agressões a que os filhos estejam expostos ou praticando na escola.

No tocante aos encaminhamentos realizados e propostos pelos professores, não foi possível verificar precisamente se esses se dão pelo fato de entenderem a intervenção a partir de um ponto de vista interdisciplinar ou se apenas transferem sua responsabilidade a outros profissionais da escola. Os dados sugerem que os encaminhamentos acontecem de forma independente do nível de complexidade das situações ocorridas. Isso pode significar que alguns professores delegam a responsabilidade, talvez por não se sentirem devidamente preparados para lidar com os episódios de violência escolar ou por considerarem que se trata de comportamentos que precisam ser tratados em outra instância, tendo sido orientados a proceder dessa forma.

Sobre a apresentação das regras aos alunos, considera-se importante essa dimensão interventiva, porém com ressalvas, posto ser preciso considerar que a proibição da violência, por si só, não contribui para seu controle ou erradicação. Ao contrário, pode-se incorrer no risco de suas práticas serem aprimoradas, tornando-se cada vez mais sutis e implícitas, com vistas a dificultar sua identificação e assim os autores se esquivarem da responsabilização e punição pelos atos praticados. Desse modo, a proibição *per se* pode agenciar um mascaramento da realidade, agravando ainda mais a situação, porque, além de desproteger quem esteja sendo vitimizado, estimula agressões mais perspicazes, porém não menos intensas ou prejudiciais (Nesdale & Pickering, 2006; Rigby, 2003).

A análise dos dados sobre as intervenções inadequadas (incidentes negativos) permite inferir, ainda, que os professores estão sob pressão considerável, em razão das exigências para manter o ensino dos conteúdos em dia. Além disso, a indisciplina dos alunos ou as agressões que praticam são uma fonte geradora de estresse significativa para esses profissionais (ABRAPIA, 2002; Fante, 2005; Olweus, 2003). Quando a isso se somam outras questões de natureza pessoal, nem sempre os professores se encontram dispostos ou preparados para agir no momento em que identificam a violência, podendo ocorrer, nesses casos, uma tendência à omissão.

Subentende-se que a ausência de conhecimentos mais completos acerca do *bullying*, apresentada pelos professores, e como eles devem intervir nesses casos, além da falta de articulação, suporte técnico e infraestrutura organizacional da instituição escolar, bem como de articulação desta com as famílias dos alunos, precisam ser considerados como atenuantes na avaliação de como lidam com algumas situações de violência nas turmas. Porém, isso não implica isenção de responsabilidade em desenvolver atuações mais consistentes e apropriadas. Apenas sinaliza outros aspectos a serem considerados no contexto da violência escolar.

Em suma, observa-se que as intervenções realizadas pelos professores, embora consideradas por eles como positivas e adequadas, na maior parte das vezes, sugerem carecer de melhor aprofundamento teórico e articulação metodológica. Apesar de lograrem efeitos positivos, segundo seus relatos, elas são realizadas, na maioria das vezes, de forma individualizada, pontualmente, de modo que não se obtém uma integração efetiva entre os profissionais da escola, e menos da escola com as famílias. Mesmo as atuações compartilhadas são conduzidas em etapas, nas quais os profissionais estabelecem pouco contato entre si.

Considerações finais

Considera-se que o presente estudo oportunizou a obtenção de dados que colaboram para uma compreensão do fenômeno em foco de modo mais aprofundado e contextualizado. Os resultados, em síntese, permitiram verificar que os participantes apresentaram um conhecimento fragmentado em relação à definição do *bullying*, bem como de suas principais características. Em razão disso, confundem atos de indisciplina, brincadeiras típicas da adolescência, agressões esporádicas e o *bullying*. As intervenções que realizam geralmente ficam circunscritas ao contexto estrito da situação ocorrida ou ao espaço da classe, ou são encaminhadas à direção da escola. Depreende-se que a preparação dos professores é fundamental para identificar e responder ao *bullying*. A formação em serviço pode ser uma estratégia importante para ajudá-los a superar as dificuldades enfrentadas cotidianamente na sala de aula, oferecendo-lhes suporte teórico e metodológico, pois o modo pelo qual entendem e intervêm nos episódios de intimidação tem um efeito direto sobre o bem-estar físico, psicológico e social dos alunos. No mais, os resultados também evidenciaram, na realidade investigada, a dificuldade de articulação nas formas de manejo dos incidentes agressivos e o não envolvimento da instituição na sua totalidade, o que sugere a inexistência de uma política escolar de combate à violência.

Malgrado a contribuição acerca da forma como os professores compreendem e se posicionam perante as situações de *bullying* na sala de aula, especialmente considerando-se a escassez de trabalhos existentes sobre o tema, dada a abordagem qualitativa adotada na investigação, não se pode estabelecer, a partir dos dados obtidos, generalização a outros grupos, o que impõe a necessidade de realização de outras investigações. Considerando-se a complexidade da atuação do professor diante do *bullying*, sugere-se que os resultados constituam ponto de partida para posteriores estudos e intervenções formativas com a comunidade escolar e seu entorno social. Futuras pesquisas podem, por exemplo, investigar se a aquisição de um conhecimento mais amplo e consistente acerca do fenômeno implica intervenções mais adequadas. Pode-se debruçar também sobre quais fatores institucionais interferem negativa ou positivamente nas intervenções dos professores. Nessa mesma direção, pesquisas direcionadas à avaliação de programas de intervenção podem colaborar para a expansão do conhecimento de estratégias eficazes para reduzir o problema, bem como outros estudos voltados à prevenção.

Referências

Abramovay, M., & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Criança e ao Adolescente. (2002). *Programa de redução do comportamento agressivo entre*

estudantes. Disponível em <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>. Acesso em 29 de dezembro de 2010.

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859.

Almeida, S. B., Cardoso, L. R. D., & Costac, V. V. (2009). Bullying: Conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicologia Argumento*, 27(5), 201-206.

Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 33-42.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(2), 291-322.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behavior: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(1), 204-220.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.

Catini, N. (2004). Problematizando o bullying para a realidade brasileira. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 206pp.

CEATS - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, & FIA - Fundação Instituto de Administração. (2010). Bullying escolar no Brasil: relatório final. Disponível em http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2011.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(1), 128-132.

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2a ed.). Campinas: Verus.

Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(1), 491-494.

Flanagan, J. C. (1973). A técnica do incidente crítico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 25(2), 99-141.

Galera, S. A. F., & Teixeira, M. B. (1997). Definindo qualidade de vida de pessoas portadoras de problemas de saúde mental. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 5(1), 69-75.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE*. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/livro_pense.pdf. Acesso em 23 de março de 2011.

Janosz, M., Archambault, I., Pagani, L. S., Pascal, S., Morin, A. J. S., & Bowen, F. (2008). Are there detrimental effects of witnessing school violence in early adolescence? *Journal of Adolescent Health, 43*(1), 600-608.

Le Blanc, M. (2003). *Traité de criminologie empirique*. Montreal: Université de Montréal Press.

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria, 81*(5)(supl.), 164-172.

Margolin, G. M., & Gordis, E. B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *American Psychological Society, 13*(4), 152-155.

Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica, 4*(23), 401-425.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4), 718-738.

Mrug, S., & Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(5), 611-623.

Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development, 15*(1), 109-127.

Nogueira, M. S., Mendes, I. A. C., Trevizan, M. A., & Hayashida, M. (1993). Técnica dos incidentes críticos: uma alternativa metodológica para análise do trabalho em áreas cirúrgicas. *Revista Paulista de Enfermagem, 12*(3), 107-111.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leaderships, 60*(6), 12-17.

Pingoelo, I., & Horiguela, M. L. M. (2010). Bullying na sala de aula. *De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, 15*(2), 145-156.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583-590.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: the important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81*(3), 654-666.

Szymansky, M. L., Gonçalves, J. P., Damke, A. S., & Kliemann, M. P. (2008). O bullying no contexto escolar: a omissão da escola. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação da PUC-PR e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas* (pp. 4311-4322). Curitiba: Champagnat.

Williams, E., Johnson, J. L., & Bott, C. A. (2008). Evaluation of a program for reduction of childhood aggression. *Psychological Reports, 103*(3), 347-357.

Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., Cecílio, S.

Wynne, S. L., & Joo, H. (2011). Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 57(3), 458-488.

Zaine, I., Reis, M. J. D., & Pandovani, R. C. (2010). Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 375-382.

Zani, A. V., & Nogueira, M. S. (2006). Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de Graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(5), 742-748.

Submetido em: 06/08/2012

Revisto em: 03/04/2013

Aceito em: 07/04/2013

Endereços para correspondência

Jorge Luiz da Silva
jorgelsilva@usp.br

Wanderlei Abadio de Oliveira
wanderleio@hotmail.com

Marina Rezende Bazon
mbazon@ffclrp.usp.br

Sálua Cecílio
salua.cecilio@uniube.br

ⁱ Os autores agradecem o apoio às agências de fomento FAPESP e CAPES pela concessão de bolsas de mestrado e doutorado, respectivamente, aos dois primeiros autores.

ⁱⁱ Mestrando. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil.

ⁱⁱⁱ Doutorando. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (EERP-USP). Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil.

ⁱⁱⁱⁱ Docente. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil.

^v Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE). Minas Gerais. Brasil.