



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

WALDEMAR BRANDÃO NETO

PREVENÇÃO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: construção, implementação
e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura

Recife

2018

WALDEMAR BRANDÃO NETO

PREVENÇÃO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente.

Área de Concentração: Educação e saúde

Linha de pesquisa: Educação em saúde

Orientadora: Prof^a Dr^a. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

Recife

2018

Catálogo na Fonte
Bibliotecária: Mônica Uchôa, CRB4-1010

B817p Brandão Neto, Waldemar.
Prevenção do bullying no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura / Waldemar Brandão Neto. – 2018.
157 f.: il.; tab.; 30 cm.

Orientadora: Estela Maria Leite Meirelles Monteiro.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Violência. 2. Bullying. 3. Saúde do adolescente. 4. Educação em saúde. 5. Pesquisa participativa baseada na comunidade. I. Monteiro, Estela Maria Leite Meirelles (Orientadora). II. Título.

618.92 CDD (22.ed.) UFPE (CCS2019-112)

WALDEMAR BRANDÃO NETO

PREVENÇÃO DO *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente.

Aprovada em: 13/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Estela Maria Leite Meirelles Monteiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Gisélia Alves Pontes da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Jael Maria de Aquino (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - UPE

Prof^a. Dr^a. Betânia da Mata Ribeiro Gomes (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - UPE

Prof^o. Dr^o. Antonio José de Almeida Filho (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade da vida, me dando o fôlego necessário para seguir o caminho e, incansavelmente, me permitir vivenciar as possibilidades de crescimento humano. Nessa trajetória agradeço e dedico este trabalho a minha avó e mãe (*in memoriam*), razão de minha existência, proteção e sabedoria, tenho certeza que de onde estiver, tem me guardado.

À minha família, por compartilhar comigo tanto amor e alegria nas conquistas, pelas vibrações positivas em importantes momentos e por me apoiar sempre.

À Profª Drª. Estela Meirelles, que cruzou meu caminho de uma forma colorida e empolgante! Obrigado pela acolhida, pelos ensinamentos e, principalmente, por acreditar que nas minhas potencialidades e possibilidades de autodescobertas. Que ao me conduzir com sensibilidade no mundo da ciência da enfermagem, me tornou um ser ainda mais humano, comprometido e eticamente fiel àquilo que acredita. Muito de mim tem um pouco de você!

À Profª. Drª. Jael de Aquino, referência profissional e que mais tarde se tornou uma amiga e parceira de trabalho, tenho aprendido com seu modo de ser mulher, professora, mãe e amiga. Obrigado pelos muitos momentos de sorrisos e oportunidade de produzir conhecimentos.

Aos adolescentes, participantes dessa pesquisa, a direção da escola, campo do estudo e aos professores e funcionários que permitiram me inserir em seus contextos de vida, compartilhando conhecimento, desejos, expectativas, dúvidas e incertezas que nos proporcionando espaços de descobertas, confiança e de caminhos possíveis.

À Profª. Drª. Gisélia Alves, que durante as disciplinas com o estudo da epistemologia da ciência, me forneceu bases sólidas na formação do doutor. E a Profª. Drª. Luciane Soares por sua leveza ao ensinar e aprender, tem sido fonte de grande inspiração.

Aos amigos/professores da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora da Graças da Universidade de Pernambuco, pela torcida e preocupação durante o caminhar da pesquisa. Agradeço também, a prof.ª Ana Virginia, parceira na condução do 5ª do módulo do curso, obrigado por me apoiar e se fazer presente em muitas etapas deste processo.

O doutorado propiciou andanças e o mergulho por outras culturas, conhecendo novas formas do fazer pesquisa. Agradeço a Profª. Drª. Beatriz Pereira pela acolhida, incentivo e alegria com que me recebeu em Braga/Portugal para o estágio científico de doutoramento. Aos amigos portugueses que conheci nas atividades do Centro de Investigação em Estudos da Criança e brasileiros que compartilhavam da mesma experiência.

Aos amigos do doutorado, testemunhos dos desafios de realizar uma pós-graduação, lembro-me de muitos momentos nestes 4 anos. Obrigado pelos incentivos, cumplicidade e torcida, fazendo da experiência, também, uma conquista de verdadeiras amizades.

Aos graduandos do grupo de pesquisa: Assistir/cuidar em enfermagem do departamento de enfermagem da UFPE pela contribuição na pesquisa. Lembrem-se, que a educação científica encontra na curiosidade o campo fértil para o amadurecimento responsável do conhecimento que irá sustentar a prática profissional comprometida com a inovação.

À equipe administrativa da POSCA pela competência e carinho com que conduz os processos de gestão do programa. Mas, principalmente, pela disponibilidade da escuta em alguns momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo auxílio financeiro e a concessão de bolsa de doutorado sanduíche realizado em Portugal, 2015 (Processo 8212/2014-07).

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 2011, p.19).

O ser comprometido é o indivíduo consciente de seu papel na sociedade...

RESUMO

O *bullying* é considerado uma das manifestações da violência escolar mais discutidas nos últimos anos. Modelos de intervenção vem sendo desenvolvidos com o intuito de fomentar políticas *antibullying* e ações que contribuem para ressignificar o ambiente escolar enquanto local seguro e agradável. O objetivo geral deste estudo foi implementar e avaliar um programa de intervenção *antibullying* em uma comunidade escolar. Com um desenho de pesquisa de métodos mistos, foi estruturado o Programa *Antibullying* de Educação em Saúde, PATES. A abordagem quantitativa foi utilizada para dimensionar a ocorrência do *bullying* e sua associação com os constructos de apoio social e senso de comunidade escolar, no momento pré e pós programa. A abordagem qualitativa, que subsidiou o desenvolvimento do PATES, foi embasada por uma estratégia de educação e saúde guiada pelo referencial teórico e metodológico freireano em diálogo com o modelo da *community-based participatory research*. Os procedimentos de análise dos dados incluíram: análise estatística descritiva, inferencial e comparativa, bem como a filmagem, a fotografia e a observação com registro em diário de campo. Para estabelecer uma compreensão mais ampla dos processos interativos do contexto social para a exacerbação das práticas de *bullying* e a percepção dos atores diante do fenômeno, foi empregada a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. O impacto do programa de intervenção foi analisado pelas seguintes variáveis: frequências de vítimas, agressores e vítimas-agressoras, apoio social percebido e senso de comunidade. Participaram da fase quantitativa 294 adolescentes do ensino fundamental II, com idades entre 10 e 19 anos. Foram realizados dois Círculos de Cultura com 30 professores e quatro para a formação de 12 adolescentes protagonistas. A abordagem educativa desencadeou um processo de conscientização e o protagonismo dos participantes para a elaboração e implementação do PATES, rompendo com a naturalização da violência entre os pares e vislumbrando possibilidades de intervenção e transformação no ambiente escolar, mediante a apresentação de propostas arrojadas que modificam a lógica das relações e dos processos educativos na escola, ao deliberarem ações intersetoriais e colaborativas no enfrentamento e prevenção do *bullying*. A curto prazo, o PATES foi capaz de modificar o percentual de estudantes incluídos na categoria vítimas e/ou vítimas-agressoras ($p=0,001$). Houveram decréscimos dos tipos de *bullying* verbal (pôr apelidos e nomes pejorativos) ($p=0,031$), verbal (ofensas pela cor/raça) ($p=0,013$) e psicológico (amedrontar e pôr medo) ($p=0,019$). No momento pós programa, evidenciou-se melhora dos escores referentes ao apoio social tanto geral ($p=0,001$), como por fatores: apoio da família ($p=0,001$), amigos ($p=0,031$), professores ($p=0,001$) e outros

($p=0,001$). Já em relação ao senso de comunidade houve pequeno aumento dos escores, tanto geral quanto por fatores, após a intervenção, porém, não significativa. Os dados encontrados corroboraram a hipótese de que uma intervenção, envolvendo toda a comunidade escolar, assegurando o protagonismo dos adolescentes e dos professores nas ações *antibullying* e com a parceria da rede local de saúde, favoreceu a minimização do comportamento agressivo e da vitimização entre os escolares.

Palavras-chave: Violência. Bullying. Saúde do adolescente. Educação em saúde. Pesquisa participativa baseada na comunidade.

ABSTRACT

Bullying is considered one of the most discussed manifestations of school violence in the past years. Intervention models have been developed in order to foster anti-bullying policies and actions that contribute to resignify the school environment as a safe and friendly place. The aim of this study was to implement and assess an anti-bullying program in a school community. With a mixed methods research design, the Anti-bullying Health Education Program, PATES, was structured. The quantitative approach was used to measure bullying occurrence and its association with the social support constructs and sense of school community, before and after the implementation of the program. The qualitative approach that supported the development of the PATES program was based on an education and health strategy guided by Paulo Freire's methodological and theoretical framework in association with the community-based participatory research model. The data analysis procedures included: comparative, inferential and descriptive statistical analysis, as well as video recording, photography, and observation followed by entries on a field journal. In order to establish broader comprehension of the social context interactive processes for the exacerbation of acts of bullying and the actors' perceptions about the phenomenon, Urie Bronfenbrenner's Bioecological Model of Human Development was adopted. The impact of the intervention program was analyzed by the following variables: occurrence of victims, bullies, and victim-bullies, perceived social support, and sense of community. 294 adolescents in middle school aged between 10 and 19 years participated in the quantitative stage. Two culture circles were performed with 30 teachers and four were done to form 12 teenage protagonists. The educational approach unleashed a process of awareness and protagonism among the participants for the elaboration and implementation of the PATES, which was able to quit the naturalization of violence among the pairs and glimpse intervention and transformation possibilities in the school setting, through the introduction of daring purposes that modify the logic of relations and educational processes in school by deliberating intersectoral and collaborative actions for overcoming and preventing bullying. Within a short term, PATES was able to modify the percentage of students included in the victim and/or victim-bully category ($p=0.001$). There were decreases in verbal bullying (calling names and insulting) ($p=0.031$), verbal bullying (insults for skin color/race) ($p=0.013$) and psychological bullying (scaring and threatening the victim) ($p=0.019$). For the post-program moment, social support scores showed improvement, generally ($p=0.001$) and by factors: family support ($p=0.001$), friend support ($p=0.031$), teacher support ($p=0.001$), and others ($p=0.001$). Regarding sense of community, there was a slight increase in the scores, generally and by

factors, after the intervention, although not significant. The found data corroborated the hypothesis that an intervention involving the whole school community, ensuring the adolescents and teachers' protagonism in the anti-bullying actions, with the help of local health network has favored the mitigation of aggressive behaviors and victimization among the scholars.

Keywords: Violence. Bullying. Adolescent health. Health education. Community-based participatory research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Modelo bioecológico do desenvolvimento para a criança e o adolescente e sua interface com o comportamento de bullying. Recife-2016	47
Figura 2 -	Diagrama representativo do desenho do estudo. Recife-2017	50
Figura 3 -	Timeline do Programa PATES. Recife-2017	54
Figura 4 -	Fases do Círculo de Cultura propostas por Monteiro e Vieira (2008)	58
Figura 5 -	Fluxograma da amostra do estudo de intervenção. Recife-2017	64
Fotografia 1 -	Conceito do bullying elaborado pelos professores durante a dinâmica de sensibilização	73
Fotografia 2 -	Dinâmica de problematização sobre os personagens do bullying	74
Fotografia 3 -	Jogo de palavras com os principais elementos para o enfrentamento do bullying	81
Fotografia 4 -	Painel com o planejamento coletivo dos professores sobre as ações antibullying	82
Fotografia 5 -	Dinâmica sobre os atores sociais em situações de bullying	87
Fotografia 6 -	Mapa conceitual das consequências do bullying para os escolares	89
Fotografia 7 -	Características de um adolescente protagonista na opinião dos participantes	94
Fotografia 8 -	Estratégias antibullying levantadas pelos adolescentes	96
Fotografia 9 -	Elaboração de cartaz para divulgação de mensagens antibullying	98
Fotografia 10 -	Participação dos pais no encontro promovido pela escola e o pesquisador..	100
Fotografia 11 -	Cenário teatral construído pelos adolescentes para apresentação de peça no encontro com os pais	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Síntese dos principais Programas Antibullying desenvolvidos mundialmente e os resultados alcançados. Recife-2016	35
Quadro 2 -	Apresentação da estrutura sistemática do PATES e atividades educativas em saúde a ser conduzidas para cada nível de intervenção	59
Quadro 3 -	Sistematização dos Círculos de Cultura com os professores. Recife-2017....	70
Quadro 4 -	Características dos personagens do bullying apresentados pelos professores durante realização de dinâmica de problematização. Recife-2017	74
Quadro 5 -	Depoimentos de professores sobre a participação da rede e do Estado na prevenção do bullying nas escolas apreendidos durante realização de dinâmica de sensibilização. Recife, 2017	79
Quadro 6 -	Sistematização dos Círculos de Cultura com os adolescentes. Recife, 2017.	84
Quadro 7 -	aso de bullying elaborado pelos adolescentes. Recife-2017	87
Quadro 8 -	Depoimentos e atitudes dos adolescentes protagonistas diante de uma situação de bullying apreendidos durante o momento de problematização. Recife-2017	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Descrição amostral segundo idade, sexo e ano escolar. Recife-2017	64
Tabela 2 -	Distribuição dos estudantes segundo o tipo de envolvimento em situações de bullying (geral e por sexo). Recife-2017	65
Tabela 3 -	Avaliação dos dados demográficos e acadêmicos segundo o tipo de envolvimento em situações de bullying. Recife-2017	66
Tabela 4 -	Distribuição de frequência dos grupos nos dois momentos analisados. Recife-2017.....	67
Tabela 5 -	Comparação da distribuição dos grupos pré e pós intervenção. Recife-2017	68
Tabela 6 -	Comparação das formas de agressão e a condição pré e pós programa de intervenção. Recife-2017	68
Tabela 7 -	Comparação das médias da Escala de Apoio Social – EAS e a condição pré e pós programa de intervenção – (Media (DP)). Recife- 2017	69
Tabela 8 -	Comparação das médias da Escala de Percepção da Escola como Comunidade – EPEC e a condição pré e pós programa de intervenção – (Media (DP)). Recife-2017.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência
CBPR	Community-Based Participatory Research
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EAS	Escala de Apoio Social
EPEC	Escala de percepção da escola como comunidade
OBPP	Olweus Bullying Prevention Program
OBVQ	Olweus Bully/Victim Questionnaire
PATES	Programa Antibullying de Educação em Saúde
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PSE	Programa Saúde na Escola
QBO	Questionário de Bullying de Olweus
SAVE	Proyecto Sevilla Antiviolência Escolar
SSA	Social Support Appraisals
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	APRESENTAÇÃO DA TESE	18
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1	<i>BULLYING</i> : CONCEITO, MAGNITUDE E IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS	25
2.2	O CICLO DO <i>BULLYING</i> E O PAPEL DESEMPENHADO PELOS ATORES ENVOLVIDOS	29
2.3	PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO ANTIBULLYING: CARACTERÍSTICAS E INICIATIVAS PROMISSORAS	32
3	BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO (PATES)	40
3.1	A COMMUNITY-BASED PARTICIPATORY RESEARCH: POSSIBILIDADES PARA PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i>	40
3.2	OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA PARA PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i>	43
3.3	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA INTERFACE NA COMPREENSÃO DA VULNERABILIDADE DO ADOLESCENTE AO <i>BULLYING</i>	44
4	OBJETIVOS	48
4.1	OBJETIVO GERAL	48
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	48
5	HIPÓTESES E PRESSUPOSTOS	49
6	METODOLOGIA	50
6.1	TIPO DO ESTUDO	50
6.1.1	Abordagem Quantitativa	51
6.1.1.1	<i>Local do estudo</i>	51
6.1.1.2	<i>População e Amostra</i>	51
6.1.1.3	<i>Critérios de inclusão</i>	51

6.1.1.4	<i>CrITÉrios de exclusão</i>	52
6.1.1.5	<i>Instrumentos de mensuração</i>	52
6.1.1.6	<i>Planejando a intervenÇão</i>	53
6.1.1.7	<i>VariÁveis do estudo</i>	54
6.1.1.8	<i>Análise dos dados</i>	55
6.1.1.9	<i>Referencial teórico de análise</i>	56
6.1.2	Abordagem Qualitativa	56
6.1.2.1	<i>Tipo de Estudo</i>	56
6.1.2.2	<i>Coleta dos dados</i>	56
6.1.2.3	<i>Cenário e participantes</i>	60
6.1.2.4	<i>Análise dos dados</i>	61
6.2	ASPECTOS ÉTICOS	61
7	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	63
7.1	FASE QUANTITATIVA	63
7.1.1	Diagnóstico Situacional	63
7.1.2	Caracterização dos participantes	64
7.1.3	Análise comparativa do momento pré e pós Programa de intervenÇão.....	67
7.2	FASE QUALITATIVA	70
7.2.1	Programa AntiBullying de Educação em Saúde (PATES)	70
7.2.2	Círculo de Cultura com os professores - Nível 1 da intervenÇão	70
7.2.3	1º CÍrculo de Cultura com os professores – Um diálogo sobre o bullying.....	71
7.2.4	2º CÍrculo de Cultura com os professores – Construção coletiva de uma proposta para prevenÇão e enfrentamento do bullying escolar	78
7.2.5	Nível 2 da intervenÇão - CÍrculo de Cultura com os adolescentes protagonistas	84
7.2.6	Círculo de Cultura com os adolescentes – Nível 2 da intervenÇão - O que é o bullying e quais as consequências?	85
7.2.7	3º CÍrculo de Cultura com os adolescentes – O papel do adolescente protagonista diante de uma situaÇão de bullying escolar	90
7.2.8	4º CÍrculo de Cultura com os adolescentes – Como enfrentar e prevenir o bullying na escola?	95
7.2.9	ImplementaÇão de uma proposta dialógica e integrada entre a construÇão dos professores e dos alunos – Nível 3 da intervenÇão	97

7.2.10	Parceria com a rede local de atenção à saúde – Nível 4 da intervenção	100
8	DISCUSSÃO	102
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	141
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)	142
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MENORES DE 18 ANOS)	144
	ANEXO A - VERSÃO BRASILEIRA DO QUESTIONÁRIO BULLYING.....	146
	ANEXO B – ESCALA DE APOIO SOCIAL - SOCIAL SUPPORT APPRAISALS (SSA) (VERSÃO REDUZIDA)	151
	ANEXO C - ESCALA DE PERCEPÇÃO DA ESCOLA COMO COMUNIDADE (EPEC) (VERSÃO REDUZIDA)	153
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	156
	ANEXO E – PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA TESE

Esse estudo teve como ponto de partida experiências vivenciadas em atividades de iniciação científica e extensão universitária, ainda, na graduação em enfermagem, com posterior desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e culminando com a dissertação de mestrado. O desenvolvimento dessas investigações tinha em comum o enfoque nas questões da violência e as vulnerabilidades vivenciadas por crianças e adolescentes. O maior desafio, nesta época, foi inserir o olhar da saúde e, mais especificamente, envolver a participação da enfermagem na proposição de ações de prevenção e promoção da saúde no cenário escolar, a partir da metodologia freireana de Círculo de Cultura. Os resultados dos diferentes momentos dos estudos foram publicados em periódicos nacionais e internacionais especializados (BRANDÃO-NETO et al., 2014; BRANDÃO-NETO et al., 2015; MONTEIRO et al., 2015). O encantamento com a área da saúde da criança e do adolescente e o compromisso com os processos de autonomia e emancipação dos sujeitos, acreditando em seus potenciais criativos para transformação dos contextos de vida, foi que tem gerado o interesse pelas pesquisas participativas como ferramenta de investigação e de empoderamento juvenil.

A aproximação com a temática *bullying* deu-se a partir do relato de adolescentes sobre o convívio escolar e as formas de relacionamento interpessoais. Foi quando se idealizou elaborar um programa de intervenção educativa em saúde para prevenção do *bullying*, foco da presente tese. Trata-se de uma proposta de pesquisa maturada ao longo do tempo, em que os conhecimentos e experiências acumulados solidificaram e direcionaram escolhas teóricas/filosóficas e metodológicas que pudessem atender as demandas dos adolescentes e das prioridades de pesquisa no campo da saúde pública, bem como aos desafios que envolvem o desenvolvimento de intervenções que suportem objetos de estudos interdisciplinares.

Temas como fortalecimento da comunidade, práticas promotoras de saúde e a promoção de uma cultura de paz, integram importantes eixos estratégicos das políticas de atenção à saúde dos adolescentes e jovens no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Alicerçados por uma nova visão de saúde, estas ações levam o SUS a ser considerado uma proposta inovadora e de sucesso na garantia dos direitos sociais, usufruindo de instrumentos tecnológicos de gestão no atendimento das necessidades dos indivíduos nos diversos contextos que demandam a produção do cuidado à saúde. Nesta perspectiva, destaca-se o Programa Saúde na Escola (BRASIL,

2007), o qual se transversaliza com a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens do Brasil (BRASIL, 2010). Como uma das linhas de atuação deste programa, destaca-se, a promoção da cultura de paz e a atuação de adolescentes jovens enquanto protagonistas para o enfrentamento e a minimização das situações de vulnerabilidade. Assim, o caráter inovador dessa tese encontra-se sustentado pela adoção de uma metodologia de pesquisa mista para elaboração do programa de intervenção e, em segundo lugar, contribuir com a expansão do conhecimento em torno de experiências exitosas no cuidado à saúde dos adolescentes no ambiente escolar, por meio de estratégias preventivas, restaurativas e protetivas dos diversos fatores implicados no desenvolvimento humano em contextos de vulnerabilidade.

A presente tese está estruturada em nove seções. Na introdução foram informadas as motivações e aproximações com o objeto de investigação, as questões norteadoras e os referenciais adotados; são explorados de forma sucinta aspectos conceituais do *bullying* que norteiam a pesquisa, a relevância do tema investigado no panorama nacional e internacional. Na revisão da literatura são expostas de forma mais ampla os conceitos, magnitude do problema e os possíveis impactos para o desenvolvimento da criança e adolescentes; são examinados, ainda, programas de intervenção de alguns países, inclusive do Brasil, considerados bem-sucedidos. Nas seções hipóteses, objetivos e método, são descritas as intenções propostas, os possíveis alcances de resultados a partir do percurso metodológico assumido. Apresentação dos resultados, seção que descreve os dados obtidos, nas diferentes fases da pesquisa. Discussão, seção que comporta comentários e interpretações, mediante análise crítica dos dados quantitativos e qualitativos em conexão, comparando com os estudos da literatura e o referencial teórico, incluindo, também, as limitações e implicações para pesquisas futuras. E, finalmente, as considerações finais, seção que retoma os dados relevantes do trabalho, destacando os pontos fortes e suas contribuições para a prática profissional e a ciência.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de investigação dessa tese volta-se para a prevenção do *bullying* escolar com enfoque na promoção à saúde e no estabelecimento de uma cultura de paz nas escolas. A problemática da violência e, mais especificamente, da violência escolar – *bullying*, vem sendo considerada como de domínio da saúde pública, diante das repercussões no desenvolvimento cognitivo, social e comportamental de crianças e adolescentes e da necessidade de ter na

promoção da saúde a ancoragem para estabelecer mudanças nos modos de cuidar em saúde. O *bullying* escolar é um fenômeno mundial e uma área de pesquisa crescente. No Brasil, os debates em torno do fenômeno são recentes, no entanto, algumas iniciativas têm envolvido ações intersetoriais e interdisciplinares para a sua compreensão e enfrentamento, o que permitiu redirecionar as estratégias de atenção de integral das políticas públicas, como exemplo, destaca-se a lei nº 13.185 de 2016 que determina o combate a intimidação sistemática, sancionada pelo governo federal (BRASIL, 2015).

A adolescência é uma etapa de intensas mudanças fisiológicas, psíquicas e relacionais. Para que o pleno desenvolvimento cognitivo, emocional, sexual e psicológico se efetive é necessário que o jovem transite em ambientes confortáveis, que transmitam segurança, apoio e proteção (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011). No entanto, cerca de 20% dos adolescentes (em todo mundo) apresentam problemas de ordem mental e comportamental, sendo que metade das ocorrências dos transtornos mentais inicia-se antes dos 14 anos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a adolescência, período de vida compreendido entre 10 a 19 anos de idade, tem sido considerada um grupo estratégico para as políticas de promoção à saúde e enfrentamento das situações de vulnerabilidade, como a violência (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011).

A violência escolar tem assumido importante atenção nos últimos anos, especificamente as situações de *bullying* praticadas neste contexto, cuja dinâmica de manifestação possui fortes relações com a violência produzida e reproduzida na sociedade contemporânea. O *bullying*, terminologia internacional designada para caracterizar práticas de constrangimento, intimidação e comportamento agressivo, é uma das formas de violência escolar mais visível e debatida atualmente, pois sua presença no ambiente escolar acarreta problemas de instabilidades na convivência, déficits de aprendizagem e distúrbios emocionais (PEREIRA, 2008). O que vem exigir a necessidade de propostas de prevenção e minimização da violência no ambiente escolar.

A escola constitui-se em espaço privilegiado para formação cidadã de crianças e adolescentes, preparando-os para conviver e atuar em sociedade mediante mecanismos de sociabilidade e integração entre as diferentes visões de mundo. No entanto, o que se percebe é que as práticas violentas manifestadas no espaço escolar são decorrentes do individualismo, da competitividade, da exclusão, da humilhação e desigualdades sociais produzidas na sociedade atual frente ao despreparo da comunidade escolar em lidar com estes problemas (COSTA et al., 2012).

Chama a atenção o fato da escola hoje está se transformando em um local propício para a reprodução massiva da violência estrutural e seus diversos níveis: institucional, simbólica e física. A escola vive hoje uma situação de vulnerabilidade às várias formas de violências, aumentando assim sua perda de legitimidade como lugar de socialização de saberes e formação cidadã (BRANDÃO-NETO et al., 2014). No entanto, não se pode ter uma visão fatalista do fenômeno da violência, pois a escola é “vítima” desse fenômeno social que está presente na sociedade e atravessa seus muros, modificando as relações entre os membros escolares e os projetos de vida de crianças e adolescentes.

A violência e o *bullying* nas escolas violam os direitos das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação e à saúde (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017). As escolas, muitas vezes, têm dificuldade em lidar com este tipo de violência, tomando medidas comuns e pouco eficazes como expulsões que apenas transferem o problema para outro lugar.

O *bullying*, como um tipo de comportamento agressivo mais observado no contexto escolar, configura-se como um fenômeno de grupo, através do qual a violência que parte dos agressores é reforçada pela interação social entre os pares. O termo *bullying* é uma palavra inglesa e foi utilizado pela primeira vez por Dan Olweus, pesquisador norueguês, que iniciou as primeiras pesquisas sobre o *bullying* na década de 70 e que influenciou o estudo do tema pelo mundo. Segundo Olweus (2013) três situações caracterizam o *bullying* e que o diferem de outros comportamentos agressivos: a intencionalidade (interesse em causar dano a vítima), o desequilíbrio de poder (determina características que torne a vítima frágil e sem condições de se defender) e a frequência dos atos (repetitiva e durante um período longo de tempo).

Em termos de prevalência, o *bullying* é identificado em todo o mundo. Uma pesquisa realizada em 40 países da América do Norte e Europa, verificou que a taxa de sua ocorrência variou entre os países com estimativas entre 8,6% e 45,2% para os meninos, e entre 4,8% e 35,8% para as meninas (TTOFI; FARRINGTON, 2011). As taxas de prevalência possuem variação significativa, tendo em vista o contexto sociocultural, instrumentos utilizados e critérios sobre a ocorrência e frequência do fenômeno. No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) realizada em 2012 revelou que 7,2% dos estudantes investigados eram vítimas de *bullying* e 20,8% eram agressores (MALTA et al., 2014a).

Diante da magnitude do problema e dos importantes prejuízos para o desenvolvimento tanto da vítima e do agressor é que as ações de prevenção ganham espaço urgente nas agendas das pesquisas e foco em debates técnicos das políticas de educação a nível escolar e políticas públicas de saúde infanto-juvenis. Diversos modelos e programas de intervenção *antibullying*

vêm sendo experimentados pelo mundo e despertando o interesse de pesquisadores, professores, gestores, profissionais, da sociedade e das famílias, tendo em vista os benefícios para o desenvolvimento saudável e a qualidade de vida e saúde. O seu intuito é fomentar políticas *antibullying* e ações que contribuem para ressignificar o ambiente escolar enquanto local seguro, agradável e que é capaz de enfrentar os problemas sociais e desenvolver competências nas crianças e adolescentes.

As repercussões psicológicas, cognitivas, comportamentais, biológicas e espirituais para os escolares em vivências de violências, devem fazer parte atuais debates técnicos e científicos e das políticas de educação a nível escolar. Trata-se, portanto, de um problema que pode resultar em graves consequências tanto para vítimas como para os agressores, como baixa autoestima, depressão, suicídio, quadros de ansiedade, e comportamento antissocial (BENEDICT et al., 2015; WOLKE; LEREYA, 2015; MOORE et al., 2017). Estudos longitudinais comprovam que a longo prazo, crianças e adolescentes escolares que se envolveram em situações de *bullying* na condição de agressores apresentam, na juventude ou vida adulta, envolvimento com a criminalidade, inclusive com crimes violentos (TTOFI et al., 2011; KLOMEK et al., 2015).

Os estudos no Brasil, ainda são escassos e pulverizados, regionalmente e do ponto de vista metodológico e conceitual do fenômeno *bullying*, o que dificulta a apresentação de modelos de investigação sólidos e representativos diante da complexidade da temática. Pesquisas empíricas sobre *bullying* escolar têm grande relevância na medida em que possibilitam a criação e a implantação de estratégias de intervenção e prevenção adequadas para combater esse tipo de violência ainda nos primeiros anos escolares (BARBOSA, LOURENÇO, PEREIRA, 2011; PEREIRA et al., 2011). Como o *bullying* surge no processo interativo entre os pares, reforça o fato de que as relações sociais, os grupos humanos e o desenvolvimento de jovens são extremamente dinâmicos e influenciados pelo contexto. Isso quer dizer que comportamentos pró-sociais podem ser encorajados e ensinados para que crianças e adolescentes modifiquem suas atitudes. Daí a importância das estratégias de prevenção investirem em componentes que conduzam a conscientização do problema com o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

Um dos avanços recentes que pode afetar a maior disseminação e sustentabilidade de políticas *antibullying* escolares, foi a divulgação do relatório da UNESCO em 2017 considerando do tema violência na escola e *bullying* como uma questão global, empreendendo esforços para seu combate e prevenção. No relatório as propostas de prevenção são baseadas na ação intersetorial, com prioridades de ações direcionadas a conscientização sobre o

problema, por meio de abordagens inclusivas e liderança na gestão do *bullying*; reconhecer crianças e adolescente como parceiros; capacitação de professores e equipe escolar para abordar a temática dentro do currículo e criar sistemas de monitoramento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017).

O desenvolvimento da tese pretendeu avançar na análise do *bullying* na escola, na preocupação de torná-lo visível para os atores sociais envolvidos e propor uma intervenção educativa para prevenção do *bullying* com aos escolares, calcada em um modelo pedagógico crítico e reflexivo, considerando a capilaridade social do fenômeno e que vem requerer a responsabilidade de todos. Acredita-se que o investimento em propostas intersetoriais, pautadas pelo paradigma da promoção à saúde e por abordagens participativas, em uma ideia de protagonismo juvenil, conduzam a conscientização do problema e no reconhecimento das potencialidades do contexto escolar para combater as situações de *bullying*.

A partir destas considerações iniciais foi possível a construção das seguintes questões de pesquisa:

- 1) A aplicação de uma intervenção educativa em saúde, por meio dos Círculos de Cultura, que envolva toda a comunidade escolar é capaz de mobilizar os sujeitos na construção de propostas de enfrentamento do *bullying*?
- 2) Qual o impacto do Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES) na redução do comportamento agressivo e da vitimização entres os escolares?

Para responder essas questões foi necessário 1) a identificação dos grupos de adolescentes envolvidos em situações de *bullying*, 2) a construção coletiva de uma intervenção educativa com os atores escolares, e 3) estabelecer associações das variáveis do apoio social e do senso de comunidade percebido pelos adolescentes e covariáveis no momento pré e pós programa, permitiram avaliar o impacto do PATES.

A construção e implementação do PATES, ancorou-se nos pressupostos metodológicos da *Community-Based Participatory Research* (CBPR) em diálogo com o método pedagógico de Paulo Freire de Círculos de Cultura. Para compreensão e análise relacional e contextual do fenômeno *bullying* recorreu-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Esse paradigma epistemológico privilegia o olhar para o conjunto de processos que afetam o desenvolvimento a partir das conexões entre os diferentes contextos no decorrer do tempo (BRONFENBRENNER, 2011). Assim, esse modelo de compreensão do desenvolvimento humano reforça a importância de considerar o *bullying* como um fenômeno relacional que sofre influência de diversos sistemas, sem a possibilidade de reduzi-lo à dualidade agressor/vítima.

Em síntese, a estrutura teórica e metodológica do PATES ancorou-se nos seguintes modelos e estratégias de políticas públicas:

- ✓ Modelos teóricos que permitam olhar as várias faces e fatores determinantes, desencadeadores e protetores do *bullying*;
- ✓ Modelos metodológicos que possam subsidiar a participação dos diferentes atores e recursos no processo de transformação da realidade;
- ✓ Modelos pedagógicos críticos que criem ambientes dialógicos, horizontais e de valorização das diferentes visões de mundo na construção de propostas de enfrentamento;
- ✓ O fortalecimento das Políticas Públicas: empoderamento e protagonismo juvenil. (Eixos estratégicos da Promoção à Saúde).

Ao tratar, especificamente, de questões que requerem intervenções intersetoriais, tendo o contexto escolar como lócus propício para ações de empoderamento, é que coloco as possibilidades de aplicação dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 2011) como modelo pedagógico para o desenvolvimento da intervenção educativa na prevenção do *bullying* escolar. Ressalto, ainda, que no campo da promoção à saúde a escolha de metodologias ativas perpassa pela necessidade de conduzir uma prática educativa embasada no diálogo horizontal entre os sujeitos a partir do desenvolvimento de consciência crítica e reflexiva, com vistas a (re)criação de pensamentos, atitudes, comportamentos e posturas agregadoras de valores propícios ao estabelecimento de relações sociais saudáveis, proativas e *antibullying*.

Assim, advoga-se a seguinte Tese: A construção e implementação de um programa *antibullying*, baseado em uma ação educativa dialógica, problematizadora, criativa e que destaca o papel dos atores escolares enquanto protagonistas para transformações no contexto social, poderá favorecer a diminuição da agressividade e da vitimização. Este modelo de intervenção baseado na, e, com a escola visa agregar um conjunto de componentes que poderão se comportar de forma favorável para a minimização do comportamento agressivo e da vitimização entre os pares.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nessa seção serão apresentados os aspectos conceituais do *bullying*, a compreensão dos fatores que motivam o comportamento agressivo e as características dos principais e bem-sucedidos programas *antibullying* desenvolvidos em diversos países e no Brasil.

2.1 BULLYING: CONCEITO, MAGNITUDE E IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “o uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Como fenômeno multicausal, permeado por diferentes faces e representações está intrinsecamente ligado às desigualdades econômicas, sociais e culturais, sendo ainda influenciado por aspectos intersubjetivos e comportamentais (BRASIL, 2011; MINAYO, 2006). No Brasil, a violência assumiu grande importância pela sua magnitude, gravidade, impacto social e capacidade de vulnerabilizar as vítimas e suas famílias. As crianças, os adolescentes e os jovens estão entre os grupos populacionais mais vitimizados pela violência (BRASIL, 2010).

A compreensão polissêmica do termo violência, cujo vocábulo de origem latina vem da palavra “*vis*”, e que significa força, pressupõe a adoção de uma visão ampliada que abarque referências éticas, culturais, políticas. Apesar dos debates atuais sobre o tema da violência, sabe-se que suas práticas acompanham o desenvolvimento das civilizações, moldando-se de acordo com o tempo, lugares, relações e percepções enraizadas em diferentes sociedades (ABRAMOVAY et al., 2006, p. 54).

No âmbito escolar, a violência vem intensificando-se e configurando-se como marca frequente no cotidiano de crianças e adolescentes, repercutindo em mudanças nos padrões do seu desenvolvimento (social, afetivo, comportamental, biológico) e na qualidade de vida das famílias e demais membros da comunidade escolar. Esta violência pode manifestar-se de forma tanto visível quanto invisível e/ou simbólica.

Nesta perspectiva, Charlot (2002) especifica a violência escolar em três dimensões quanto aos episódios manifestados: a “violência na escola”, “violência da escola” e “violência contra a escola”. A violência contra a escola é relacionada a casos de violência direta contra a instituição escolar, e/ou aqueles que a representam. A violência na escola é aquela que ocorre

dentro do espaço escolar praticada pelos próprios atores escolares, com seus comportamentos e relações de convívio. E por fim, a violência da escola é uma violência institucional, simbólica, que os alunos sofrem pela forma como a instituição e seus representantes os tratam.

O *bullying* caracterizado com uma das manifestações da violência na escola (OLIVEIRA-MENEGOTTO; PASINI; LEVANDOWSKI, 2013; PRIOTTO, 2009), envolve comportamentos agressivos entre estudantes e práticas de constrangimento e vitimização. O termo *bullying* não possui tradução literal para o português. *Bully* é o termo, em inglês, traduzido como os substantivos “valentão”, “tirano” e como os verbos “brutalizar”, “tiranizar”, “amedrontar”. Sendo uma das formas de violência escolar mais visível e debatida atualmente, pois sua presença no ambiente escolar acarreta problemas de instabilidades na convivência, déficits de aprendizagem e distúrbios emocionais (FANTE, 2005; PEREIRA, 2008). Devido a grande diversidade de termos relacionados, convencionou-se adotar em pesquisas a terminologia internacional *bullying*, no entanto em alguns estudos de língua espanhola o termo *acoso escolar* é utilizado para designar práticas de *bullying*.

Um ponto importante das pesquisas sobre o *bullying* diz respeito ao conceito e sua caracterização, visto que este fenômeno não é novo, mas vêm despertando interesse da ciência na busca de sua compreensão. Sendo um tema de ampla divulgação atualmente, o seu conceito tem ganhado grandes generalizações, porém o que caracteriza o *bullying* é a agressão individual e em grupo, exercida numa relação assimétrica de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), persistindo por longos períodos de tempo (SMITH; SHARP, 1994; BARBOSA; LOURENÇO; PEREIRA, 2011; ALMEIDA et al., 2008; OLWEUS, 2003).

O *bullying* apresenta especificidades que o distingue de outros tipos de violência e comportamentos próprios da fase do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, considera-se que:

O *bullying* é um fator de risco para a violência institucional e social, bem como para comportamentos antissociais individuais. Não pode ser confundido com brincadeiras de crianças, nem admitido como uma situação corriqueira e natural. A diferença, para observadores externos ao grupo de pares, entre o *bullying* e as brincadeiras de crianças, às vezes, é muito tênue; pode ser sutil ou imperceptível, mas não menos grave. No entanto, quando há sofrimento, de qualquer um dos envolvidos, não é mais uma brincadeira entre amigos. É necessário, portanto, que os professores e demais profissionais vinculados à instituição escola estejam atentos à situação e busquem a interrupção desse processo (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009, p. 61).

Dentre os autores pioneiros que vêm estudando esse tipo de violência, destaca-se o Professor Dan Olweus da Universidade de Bergen na Noruega que iniciou seus estudos na década de 1970, em uma época que o *bullying* não atraía a atenção dos pesquisadores. Os resultados desta pesquisa, originalmente publicados em 1993, permitiu verificar e dimensionar o *bullying* no cotidiano escolar, quanto aos tipos, praticantes, características das vítimas, especificidades deste tipo de agressão.

No Brasil, o desenvolvimento de estudos sobre o *bullying* é mais recente, requerendo esforços para que se possa compreendê-lo e propor intervenções mais articuladas com a realidade do país. Um dos primeiros trabalhos que se tem registro foi realizado pela professora Marta Canfield e colaboradores, desenvolvido em 1997 no Rio Grande do Sul, o de Israel Figueira e Carlos Neto, realizado em 2000 e 2001 no Rio de Janeiro, e o de Cleo Fante, desenvolvido em 2002 em escolas do interior do estado de São Paulo (CATINI, 2004).

Os estudos realizados por Fante (2005), em escolas do interior de São Paulo entre 2001 e 2003 verificou-se que cerca de 49,8% dos alunos envolveram-se em condutas de *bullying*, distribuídos em 22,4% de vítimas, 14,9% de autores e 12,83% de vítimas e autores. Entre os comportamentos de maior prevalência estavam os maus-tratos verbais, predominando os apelidos pejorativos e as gozações. O local de maior incidência em todos os estudos foi a sala de aula.

Merece destaque o projeto da Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que organizou um dos primeiros Programas de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes no Brasil (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003), com mais de 5.500 alunos de 5^{as} a 8^{as} séries do Ensino Fundamental, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. O programa investigou as características dos atos de *bullying* e sistematizou estratégias para intervir e reduzir a agressividade entre os escolares. Os dados parciais coletados na fase de diagnóstico constataram que 40,5% dos alunos estavam diretamente envolvidos em atos de *bullying*, sendo 16,9% vítimas (ou alvos), 10,9% alvos/autores (ou “bully/vítimas”) e 12,7% agressores (ou autores de *bullying*) (LOPES NETO, 2005).

Enquanto fenômeno vivenciado por diferentes sujeitos e de ampla divulgação na mídia e nas redes sociais, sua prática envolve posturas banalizadas pelos indivíduos, que nem sequer reconhecem o *bullying* enquanto problema, contribuindo para a manutenção contínua de atitudes de agressão e de desrespeito no ambiente escolar (SALLES et al, 2008).

O *bullying* é uma realidade vivenciada por muitas crianças e adolescentes nas escolas em todo o mundo. No Brasil, os dados demonstram que este é um problema que ocorre principalmente em sala de aula. Para Fante (2005), isto pode ser um indicador de que os

professores não conseguem distinguir violência e brincadeiras próprias da idade entre os escolares, o que contribui para que os casos de *bullying* não sejam identificados e acarreta um falso diagnóstico da realidade escolar, que por sua vez concorre para que esse tipo de violência se perpetue nas escolas.

Estudos apontam a existência de picos de vulnerabilidade ao *bullying*, principalmente aqueles relacionados aos períodos de transição no ensino, especialmente nas mudanças de ciclo (PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; PEREIRA, 2008). No caso da 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). Inquérito epidemiológico realizado no Brasil com dados da PeNSE, identificou maior prevalência do *bullying* entre crianças do sexo masculino e na idade entre 10 e 13 anos (MALTA et al., 2010), confirmando os dados de outros estudos realizados em Portugal (PEREIRA, 2008; PEREIRA et al., 2004) e na Espanha (ORTEGA, 2002), em que a frequência de *bullying* foi maior entre estudantes mais novos, caindo a frequência entre estudantes de 15 e 16 anos.

Um estudo transversal brasileiro, com informações oriundas da PeNSE realizada em 2012, incluiu uma amostra composta por 109.104 alunos e encontrou uma prevalência de 7,2% de *bullying*. Neste estudo as maiores chances de *bullying* se encontravam entre os mais jovens, do sexo masculino, de raça/cor preta e indígena, cujas mães apresentavam menor escolaridade. Os agressores somaram 20,8% da amostra com predisposição entre os estudantes mais velhos, também do sexo masculino, de raça/ cor preta e amarela, filhos de mães com maior escolaridade e que estudavam em escolas privadas. A PeNSE também identificou associação entre o *bullying* e o hábito de fumar. Ser vítima pode potencializar o consumo de álcool e outras drogas, ao passo que ser agressor pode se relacionar à indisciplina, reprovação ou abandono dos estudos. Algumas variáveis da saúde mental também se mostraram associadas ao *bullying*: sentir-se sozinho, não ter amigos, relatar insônia; e, no contexto familiar, os que faltam as aulas sem avisar aos pais e relataram sofrer agressão física dos familiares (MALTA et al., 2014a).

A exposição ao *bullying* pode acarretar problemas comportamentais e emocionais e para saúde. Estudos evidenciam que crianças e adolescentes expostas ao *bullying* podem desenvolver sintomas de stress, diminuição ou perda da autoestima, a ansiedade, a depressão, o baixo rendimento escolar e, até mesmo, em casos mais severos, o suicídio (OLWEUS, 1993). Outros estudos longitudinais comprovam que crianças e adolescentes que se envolveram em situações de *bullying* na escola enquanto agressores apresentaram, na juventude ou vida adulta, envolvimento com a criminalidade, inclusive com crimes violentos (TTOFI et al., 2011).

2.2 O CICLO DO *BULLYING* E O PAPEL DESEMPENHADO PELOS ATORES ENVOLVIDOS

Com a evolução das pesquisas na área, os autores têm procurado caracterizar os diferentes papéis que os indivíduos podem ir assumindo no contexto de situações de *bullying*. A maioria dos casos passam despercebidos e/ou são mantidos em segredo por um longo período dificultando assim a intervenção precoce (LOPEZ et al., 2011).

Segundo Lopes Neto (2005), fatores econômicos, sociais e culturais, bem como aspectos do temperamento e influências de amigos e familiares constituem riscos para o envolvimento no *bullying*. As crianças envolvem-se de diversas maneiras neste processo, assumindo diferentes papéis, conforme agem diante da situação, podendo ser vítimas, agressores, vítimas-agressoras ou testemunhas. No entanto, não há como prever qual papel a criança e o adolescente adotará, uma vez que este pode ser alterado conforme as circunstâncias e o contexto em que ela estiver inserida, podendo o adolescente vítima de *bullying* em uma situação não necessariamente se tornar vítima em outra (BJORKQVIST; OSTERMAN; HJELT-BACK, 1994; OLWEUS, 2010).

Como o *bullying* envolve diferentes tipos de comportamento agressivo pode ser classificado como direto ou indireto. No caso do tipo de *bullying* direto ocorre quando as vítimas são atacadas diretamente. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos. O *bullying* indireto são ações que levam exclusivamente ao isolamento social. Este envolve atitudes de indiferença, isolamento, difamação, exclusão (LOPES NETO, 2005; SMITH, 2013).

Em relação ao conjunto de agressões usadas na prática do *bullying* tende a variar com a idade e o sexo, demonstrando que os meninos têm maior envolvimento com essas práticas e utilizam agressões físicas e verbais, mediando uso de provocações e a violência física e psicológica. Já as meninas adotam mais o chamado *bullying* indireto, caracterizado por uso de ofensas, humilhação e disseminação de rumores geradores de exclusão social (PEREIRA et al., 2004; LOURENÇO et al., 2009). Olweus (2010) acrescenta, ainda, que formas indiretas/relacionais do *bullying* são usadas por ambos os sexos, no entanto é o masculino que os usam de forma mais agressiva.

As vítimas são crianças e adolescentes que sofrem *bullying*, tendo geralmente características físicas ou psicológicas que as diferenciam dos demais colegas, tais como: obesidade, sardas, baixa estatura, uso de óculos, dificuldade de aprendizagem e relacionamento com o grupo, dentre outras (LOPES NETO, 2005). Estas crianças são, na sua maioria, pouco

sociáveis e inseguras, possuindo poucos amigos e baixa autoestima, sendo, frequentemente, crianças passivas e caladas, não dispondo de recursos ou habilidade para reagir ou fazer interromper os atos de agressividade sofridos (FANTE, 2005; LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003; SALMIVALLI, 1998). A maioria dos adolescentes vitimizados, conhecidos como vítimas-puras, apresentam características pessoais relacionadas à ausência de condições para autodefesa e para pedidos de ajuda a colegas e professores, tais como timidez, ansiedade e poucos amigos.

Os agressores (*bullies*) são crianças e adolescentes que praticam o *bullying*. Geralmente são estudantes populares e buscam adquirir status perante os pares (SALMIVALLI, 1998; SMITH, 2003), que têm opinião positiva sobre si mesmo, sentem prazer em dominar e causar danos aos outros, demonstrando pouca empatia e tendo senso de superioridade (SALMIVALLI, 2010). As motivações das agressões podem ser variadas, e nem sempre estão ligadas ao adolescente agressor, que por um lado pode achar nessas práticas formas de recompensas. Outras crianças e adolescentes podem reforçar ciclo da agressão, reproduzindo as ações dos agressores, já que os percebem como “legais”, desejando serem aceitas no grupo e ganharem status social (CARAVITA et al., 2014; POUWELS et al., 2018).

As vítimas-agressoras (*bullies-vítimas*) são crianças que ora sofrem, ora praticam *bullying*, mudando de papel de acordo com o momento e o contexto em que estão inseridas (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; OLWEUS, 1993; SALMIVALLI, 1998). Este é um grupo bastante vulnerável já que experimentam elevados índices de vitimização, bem como de agressão: possuem comportamento desorganizado e impulsivo, reagem ineficazmente nas agressões e carecem de habilidades de resolução de conflitos para resolverem adequadamente seus problemas relacionais (MURPHY et al., 2015; SILVA et al, 2016). As vítimas-agressoras encontram-se em maior risco de rejeição social e de desenvolvimento de problemas psicossociais (YANG, 2015).

As testemunhas são crianças que não sofrem nem praticam *bullying*, mas convivem em um ambiente onde ele ocorre, observam a situação e não intervêm para cessá-la ou impedi-la. Geralmente se calam por medo de serem as próximas vítimas (PEREIRA, 2008; LOPES NETO, 2005).

Vale ressaltar que os atos de agressividade que caracterizam o *bullying* podem possuir significado cultural diferente para os meninos e para as meninas. Isto pode explicar o comportamento e as atitudes diante do fenômeno, como por exemplo, para os meninos a liderança assumida no papel de agressor do *bullying* pode representar poder e dominação (SALMIVALLI, 1998). No caso das meninas, o fato de praticarem a forma mais psicológica de

agressão, configura-se como ação menos grave, e, portanto, não acarreta consequências para as quem sofre, o que vem dificultar a identificação e a percepção do *bullying* pelas meninas (BINSFELD; LISBOA, 2010).

Os estudos de Olweus (1993) permitiram verificar que: os meninos são mais violentos e estão mais expostos à agressão do que as meninas; os problemas de vitimização decrescem com a idade, sendo este decréscimo menor para os meninos; os meninos são mais expostos ao *bullying* direto (agressões físicas), enquanto que as meninas são mais expostas a formas mais sutis e ao *bullying* indireto (exclusão social e isolamento); os alunos mais novos são os que referem maior número de incidentes, sendo com maior frequência os alunos mais velhos os agressores dos mais novos. O desenvolvimento da criança também influencia os tipos *bullying* identificados. As crianças mais novas recorrem a formas de agressão mais diretas, pois o desenvolvimento global do jovem e a aquisição de determinadas competências cognitivas e sociais parecem estar associados aos recursos de outras formas de agressão (PEREIRA, 2008). Alunos mais velhos reúnem outras características, podendo ser mais engajados socialmente e, por isto, mais protegidos da vitimização, o que vem explicar a baixa prevalência de *bullying* à medida que a idade aumenta, segundo recentes estudos brasileiros (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011; MALTA et al., 2014b).

Quanto ao local de ocorrência, pesquisa pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência (ABRAPIA), aponta que os espaços mais comuns de prática do *bullying* são, em primeiro lugar, a sala de aula; em segundo lugar, o intervalo entre as aulas, popularmente chamado de recreio, nos quais não se costuma encontrar supervisão de adultos; em terceiro lugar, no portão de acesso à escola, e em quarto lugar, nos corredores (CARVALHO, 2012).

Diversos são os preditores associados aos comportamentos de *bullying*, gerando consequência a curto e longo prazo. São destacados fatores de risco que envolvem aspectos sociodemográficos, individuais, familiares, contextuais e socioculturais (ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015). A oportunidade de examinar as fontes de apoio social dos adolescentes e o senso de comunidade escolar podem se comportar como fatores de proteção, tendo em vista a interferência e/ou modificação no contexto em que se dá as situações de *bullying*, oferecendo recursos individuais de enfrentamento e da obtenção de apoio por parte dos adultos. Pois a compreensão dos fatores preditores da agressão ou do *bullying* em contexto escolar pressupõe, assim, uma análise detalhada da complexidade de relações entre o indivíduo e seu entorno social (HONG; ESPELAGE, 2012).

O estudo de Gouveia et al (2017) realizado em Portugal analisou que a insatisfação com a rede de apoio foi preditor para um a maior envolvimento do estudante como agressor. O que justifica utilizá-lo como elemento na avaliação de um programa de intervenção. O apoio social se refere a percepção do conjunto de pessoas que de alguma forma podem atuar como fontes de suporte e/ou ajuda no enfrentamento de situações estressante na vida, assim sendo favoráveis ao desenvolvimento. Alcántara et al (2017) também encontrou correlações entre apoio social, satisfação com a vida e participação no *bullying*.

Como o *bullying*, trata-se de um fenômeno de grupo, manifestado nas relações sociais, o entendimento de como os adolescentes percebem o cenário escolar enquanto ambiente comunitário cooperativo, torna-se imperativo para conhecer a dinâmica do *bullying* e dos fatores envolvidos. Neste contexto, a escola como comunidade é definida como o lugar em que seus membros: (a) cuidam e ajudam uns aos outros, (b) participam da atividade escolar e têm influência nas decisões do grupo, (c) têm o senso de pertença e identificação com o grupo e (d) têm normas, objetivos e valores comuns (ROBERTS et al., 1995).

Segundo Battistich e Hom (1997) ressaltam que as escolas que possibilitam uma vivência de comunidade podem ser consideradas não apenas como fonte de desenvolvimento para os seus membros, mas também como um fator de proteção, na medida em que impedem que o aluno se envolva em comportamentos antissociais e o uso de substâncias psicoativas. Os estudantes que já desenvolveram um senso de comunidade apresentam mais comportamentos coletivistas e estão mais dispostos a se adaptar aos valores da escola, como, por exemplo, o respeito pelos professores e colegas. Ademais, tais estudantes apresentam índices menores de envolvimento com drogas, de comportamentos antissociais e de evasão escolar (SCHAPS et al., 2003). Desse modo, percebe-se a relevância de estudar o *bullying* e sua relação a percepção da escola como comunidade, tendo em vista este ser um constructo com múltiplas facetas e que está diretamente ligado as relações sociais dentro do ambiente escolar.

2.3 PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO ANTIBULLYING: CARACTERÍSTICAS E INICIATIVAS PROMISSORAS

Pensar em propostas de intervenção não é tarefa fácil, dado os diferentes contextos do desenvolvimento que influenciam o fenômeno do *bullying*. No entanto, algumas características são conhecidas na literatura e podem tornar-se a base dos programas de intervenção. Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer que o *bullying* é um fenômeno social, faz parte de

uma determinada cultura e que reflete os aspetos do meio onde ocorre (BERGER, 2007). Não é possível definir propostas de trabalho estruturadas se não houver uma leitura da realidade específica de cada escola. Portanto, é necessário avaliar o contexto escolar antes de se planejar uma determinada intervenção (SERRATE, 2009). Além disso, já é claramente difundido que todo programa de prevenção do *bullying* deve ter por base o envolvimento de toda a comunidade educativa, constituída por alunos, professores, funcionários, pais e outros elementos da comunidade local (OLWEUS 1993; SMITH; SHARP 1994; PEREIRA, 2008; MACEDO et al., 2014).

Na literatura internacional destaca-se o trabalho pioneiro, no início da década de 1990, do pesquisador Dan Olweus na Noruega com o desenvolvimento do *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP). Este programa é baseado em um modelo abrangente que opera em diferentes níveis: escola, sala de aula, individual e na comunidade. Seu objetivo é reduzir e eliminar o *bullying* direto e indireto, melhorar relacionamentos entre os pares no estabelecimento de ensino e criar condições que permitam tanto a vítima e agressor estabelecer relações positivas dentro e fora da sala de aula (OLWEUS, 1993; OLWEUS, 2007). Os componentes específicos deste programa, incluem diferentes níveis de atuação: a escola, a sala de aula, o indivíduo e a comunidade (OLWEUS; LIMBER, 2010; LIMBER, 2011).

Avaliações sistemáticas do OBPP levadas a cabo por Olweus (2005), Olweus, Limber & Mihalic (1999) evidenciaram reduções satisfatórias na vitimização e melhora no clima da sala de aula e relacionamento entre pares. Os resultados desses estudos constataram, nas escolas norueguesas participantes do Projeto Oslo de Combate ao *bullying* que envolveram 2.300 alunos do ensino fundamental, reduções dos índices de vitimização em média de 42% (sendo 33% entre meninas e 48% entre meninos) e os relatos de testemunhas em média de 52% (sendo 64% entre as meninas e 45% entre os meninos).

O modelo do projeto tem servido de base à implementação de intervenções em vários países do mundo. Diversos programas *antibullying* passaram a surgir em meados dos anos 1990, com características considerando o contexto local ou regional, contudo, muitos deles, respeitando os princípios trabalhados por Olweus. Na Europa países como Inglaterra, Portugal e Espanha vem contribuindo consideravelmente com o desenvolvimento de modelos de intervenção na prevenção do *bullying*. Países que possuem uma grande dimensão territorial, como o Brasil, onde as prevalências do *bullying* têm sido consideradas significativas e crescentes, os estudos e projetos de intervenção ainda são escassos e merecem ser encorajados.

Outro programa de intervenção fundamental na prevenção e redução do *bullying* foi coordenado por Smith (1997), no Reino Unido, em Sheffield, tendo sido implementado em

várias escolas. Este programa de intervenção de combate ao *bullying* foi desenvolvido em 24 escolas, sendo 17 escolas primárias com alunos dos 8 aos 11 anos e sete escolas secundárias com alunos dos 11 aos 16 anos, abrangendo cerca de 6000 alunos de Sheffield.

Na Espanha um programa de intervenção foi levado a cabo por Ortega (1997), intitulado *Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar* (SAVE), destinado a prevenir o *bullying* na escola por meio da atenção à educação para a convivência através de propostas de trabalho curricular, a atenção aos sentimentos, emoções e valores e gestão democrática de convivência. Este projeto propõe três programas trabalhados diretamente com os alunos em uma intervenção de risco: as atividades dos círculos de qualidade, o desempenho dos programas de mediação de conflitos e desenvolvimento de amizade e apoio dos pares.

Em Portugal, Pereira (2001) foi a responsável por um programa de intervenção que tinha por objetivo prevenir o *bullying* na escola, desenvolvido em quatro escolas básicas. Este programa de intervenção ancorou-se em três vertentes fundamentais: sensibilização/formação de toda a comunidade escolar; melhoramento e diversificação dos espaços de recreio com a oferta de jogos diversificados. Esse é considerado um dos primeiros programas a ser implementado em escolas do norte de Portugal. Para a autora o jogo e a brincadeira poderão funcionar como um elemento de ajuda para as crianças, proporcionando momentos de comunicação, encorajamento e atitudes positivas perante os pares que possam contribuir com a prevenção do *bullying* escolar.

Um Programa que tem se expandido para muitos países, é o KiVa (acrônimo de *Kiusaamista Vastaan*, que quer dizer "contra o *bullying*" em finlandês), programa nacional *antibullying* para escolas finlandesas criado por pesquisadores da Universidade de Turku. O programa iniciou em 2009 e sua base fundamental é o trabalho junto as crianças e adolescentes que observam as situações de *bullying*, além de formação obrigatório do professor nas séries iniciais e melhorar a comunicação com os escolares e entre seu grupo de pares (KARNA et al., 2011).

No Brasil, os programas de intervenção tiveram início entre 2000 e 2002 e tem como marco o Programa Educar para a Paz, coordenado por FANTE (2003/2005) e o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes da ABRAPIA (2002/2003). O Programa Educar para a paz há envolvimento de toda comunidade escolar, especialmente, dos pais e da comunidade onde a escola está inserida. O objetivo principal é a inclusão e fortalecimento da auto-estima das vítimas, a canalização da agressividade do agressor, revertidas em ações pró-ativas, além do mais toda a escola, pais e comunidade em geral devem estar envolvidos com responsabilidade e compromisso com a causa (FANTE, (2003/2005). No

Programa desenvolvido pela ABRAPIA foi possível reduzir a agressividade entre os estudantes, favorecendo o ambiente escolar, o nível de aprendizado, a preservação do patrimônio e, principalmente, as relações humanas (LOPES NETO, 2005). Ambos demonstraram redução do comportamento agressivo e a expressiva melhora nas relações dos alunos e professores, além da melhoria no desempenho escolar.

A síntese dos componentes presentes em cada programa de intervenção e os resultados que foram alcançados pode ser observada no quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos principais programas *Antibullying* desenvolvidos mundialmente e os resultados alcançados. Recife, 2016.

País e autor	Componentes do Programa	Resultados alcançados
OLWEUS (1993) Noruega	OBPP: Componentes a nível escolar (por exemplo criar um comitê e envolver pais), a nível da sala de aula (criar reuniões de turma regulares e regras disciplinares), a nível individual (ter conversas sérias com os alunos envolvidos, desenvolver planos individuais de intervenção) e ao nível da comunidade (desenvolver parcerias com membros da comunidade e ajudar na divulgação de mensagens <i>antibullying</i>).	Diminuiu em 50% o auto-relato de <i>bullying</i> (vítima e agressor), o envolvimento em outros tipos de comportamentos antissociais e a melhoria do clima escolar.
SMITH (1997) Inglaterra	<i>Sheffield AntiBullying Project</i> -desenvolvimento de políticas abrangentes para detectar e diminuir a vitimização, mudança curricular para aumentar a conscientização sobre o problema, o trabalho individual, rastreamento e monitoramento, tanto da vítima e do agressor, a modificação dos espaços físicos de risco e monitoramento contínuo dos níveis de vitimização na escola.	Redução no percentual de vitimização (14% no ensino primário e 7% no secundário) e nas taxas de agressão (12% no primário e secundário), bem como o aumento de denúncias de agressão.
PEREIRA (1999) Portugal	<i>Programa de intervenção do bullying em escolas portuguesas</i> : Sensibilização/formação de toda a	Diminuição das práticas agressivas e dos relatos de novos casos de <i>bullying</i> .

	comunidade escolar; melhoramento e diversificação dos espaços de recreio (exteriores e interiores – dinamização/supervisão) e atendimento e treino de alunos.	
ORTEGA (1997) Espanha	<i>Projeto Sevilha</i> – formação do professor, atividades direcionadas aos alunos em risco: círculos de qualidade, o desempenho dos programas de mediação de conflitos e desenvolvimento de amizade e apoio dos pares.	O programa reduziu os comportamentos de <i>bullying</i> , como também conseguiu promover as relações interpessoais enquanto um fator de proteção contra a violência escolar.
SAMIVALI et al., (2010) Finlândia	<i>Programa Antibullying Kiva</i> – o programa promove atividades com os educadores, lições para os alunos, apoio ao material didático, utilizando ambiente virtual de aprendizagem e instruções claras para os membros da comunidade escolar para efetivamente combater as situações de <i>bullying</i> .	A vitimização autorreferida reduziu em média 20%. Os resultados indicam que o programa KiVa é eficaz na redução do <i>bullying</i> escolar e da vitimização nas séries iniciais.
VARELA et al., (2009) Chile	<i>Programa Aprendiendo Juntos</i> – utilizou o modelo de intervenção de Apoio positivo aos estudantes (<i>Positive Behavior Support-PBS</i>)	Foi possível reduzir em 34,7% os incidentes violentos entre os alunos, medidos pela diminuição do número médio diário de alunos encaminhados a funcionários responsáveis em manter a boa convivência escolar.
ABRAPIA (2003) Brasil	<i>Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes</i> – diagnóstico da realidade, formação de parceria e de um grupo de trabalho, divulgação, definindo estratégias conjuntas e informado os pais.	Em um período de 1 ano foi possível modificar as taxas de agressividade e vitimização (redução de 6,6% de vítimas e 12,3% de autores de <i>bullying</i>);

		entre os estudantes, favorecendo a preservação do ambiente escolar e a melhora do nível de aprendizado.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Os programas explanados possuem características em comum, já que operam nos níveis individual, social e comunidade escolar, propondo a oferta de atividades para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças e adolescentes, sensibilização da família, formação docente, mediação de conflitos e oferta de diferentes recursos lúdicos para ressignificar o ambiente escolar. A avaliação destes programas de intervenção baseados na escola tem demonstrado potencialidade na implementação de políticas *antibullying* e na redução do comportamento agressivo e vitimização. Os benefícios são discutidos em termos de melhora do clima em sala de aula e o desempenho escolar (FARRINGTON; TFOTI, 2009).

Revisões sistemáticas e meta-análises sobre o nível de efetividade dos atuais programas de intervenção do *bullying* evidenciam algumas características para os estudos empíricos que enfoquem estratégias de prevenção: operar nos níveis de mudanças de comportamentos, inclusão de crianças e adolescentes mais jovens, participação dos pais e professores no programa e reuniões, a intensidade e duração do programa. Estes elementos estão relacionados com a eficácia de programas *anti-bulyling* e a significativa redução do *bullying* e da intimidação (FARRINGTON; TTOFI, 2009). Uma meta-análise que inclui 44 estudos observou que o sucesso das intervenções é variado. A diminuição média da agressão é de 23%, enquanto a vitimização foi reduzida em 20%. Os elementos mais eficazes das intervenções destinados a diminuir a vitimização envolveram métodos disciplinares rigorosos, treinamento para pais, reuniões, vídeos e trabalhos em grupo para estudantes. (TTOFI; FARRINGTON, 2011). Outra meta-análise relatou que as intervenções produziram efeitos modestos para ter relevância prática, sendo necessário ter impactos reais na redução do *bullying* (MERREL et al., 2008). Também na revisão sistemática de Salgado, Senra e Lourenço (2014) foi constatado que os melhores indicadores de efetividade dos programas consideraram como fundamental a capacitação docente (30,9% dos artigos), a necessidade de conscientização sobre o fenômeno (26,11%), e o suporte individual e/ou coletivo para os alunos (23,6%) como elementos de maior impacto na intervenção em situações de *bullying*. Sendo assim, estes componentes devem perpassar no planejamento de futuros programas, visando atender as demandas dos escolares e as necessidades de delineamentos de intervenções satisfatórias e eficazes para a prevenção do

bullying, tornando possível sua avaliação e os impactos na minimização da agressividade e conflitos no ambiente escolar

Na literatura científica é evidenciada que propostas inter setoriais embasadas em ações educativas que priorizem o diálogo e estabelecimento de uma cultura de paz, oportunizando às crianças e aos adolescentes o poder da fala e protagoniza-ção são importantes instrumentos para o desenvolvimento de programas de prevenção do *bullying*. (RUOTTI et al., 2006; ALMEIDA et al., 2008; SILVA, 2012; SILVA et al., 2013; MONTEIRO et al., 2015). Os profissionais de saúde, juntamente com os professores e gestão escolar dispõem de um cenário privilegiado para estimular comportamentos e estilos de vida mais saudáveis. A escola, como instituição formadora da juventude, tem um papel estratégico no desenvolvimento de ações e na aplicação de programas educacionais capazes de melhorar as condições de saúde, desde que possua um enfoque crítico, participativo, interdisciplinar, transversal e que consistam em processos lúdicos e interativos (BRITO et al., 2012; SILVA; ASSIS, 2018).

Estudos já têm demonstrado a participação de enfermeiras escolares concentrando esforços para lidar com questões de saúde física e mental de adolescentes, melhorando o ambiente/clima da escola, promovendo a resiliência, contribuindo com mudanças nas relações aluno-professor, introduzindo métodos para fortalecer a inclusão dos alunos na tentativa de reduzir o *bullying* e aumentar o prazer pela escola e o desempenho acadêmico (ZINAN, 2017; WILLIAMS et al., 2018). Pois a formação educativa e a demonstração de capacidade técnica para o desenvolvimento de atividades específicas inerentes a profissão de enfermagem justifica a sua presença no espaço escolar, desencadeando ações, promovendo discussões, estimulando debates técnicos e apresentando sua perspectiva em relação aos processos de saúde, doença e cuidado, além de fortificar as relações sociais entre os profissionais da educação e da saúde (RASCHE; SANTOS, 2013).

No que tange as estratégias exitosas de prevenção da violência escolar, a literatura evidencia que essas tendem a assumir uma perspectiva holística, de caráter interdisciplinar, apontando intervenções em nível individual, didático e institucional, como também intervenções a partir do modelo de prevenção em saúde, em nível primário, secundário e terciário, com os estudantes, docentes e responsáveis (PÉREZ et al., 2013; SILVA; ASSIS, 2018).

Relativamente, a participação de enfermeiras colaborando com o desenvolvimento de programas *antibullying* tem se configurado com intervenções educativas baseadas no uso de metodologias ativas, em que a participação ativa dos sujeitos e o estímulo ao protagonismo dos adolescentes escolar gerem a produção do conhecimento crítico e reflexivo sobre o fenômeno

e suas consequências (SILVA et al., 2017). A inserção de enfermeiras no cenário escolas é uma área em ascensão e já tem demonstrado potencial para atuar colaborando com estratégias de prevenção dos diversos problemas vivenciados por crianças e adolescentes, a exemplo do *bullying* (KUD; FELDMAN, 2015; ZINAN, 2017). Isso porque as enfermeiras ocupam posição central nas principais iniciativas das políticas públicas dos sistemas de saúde, além de estar mais próximo da realidade das crianças e adolescentes, de suas famílias, das escolas, da comunidade e de outros contextos do desenvolvimento. Essas estratégias são encorajadoras e podem assegurar benefícios em relação à prevenção e enfrentamento do *bullying* e a ambientes mais saudáveis.

Nessa perspectiva, destacam-se documentos oficiais brasileiros que norteiam e preconizam a elaboração de estratégias de prevenção de práticas vulneráveis, dentre estas a violência escolar: a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens do Brasil (BRASIL, 2010), e o Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2007). O eixo estratégico fundamental a que estas políticas se ancoram são de potencializar, de modo intersetorial e interdisciplinar, o grupo de crianças e adolescente enquanto protagonista nas práticas promotoras de saúde no enfrentamento de vivências vulneráveis, como a violência escolar (FONSECA et al., 2013; BRANDÃO-NETO et al., 2014).

A possibilidade de envolver crianças e adolescentes em temas de interesse para sua vida, inclusive no contexto escolar, numa proposta participativa de ação coletiva representa uma inovação no campo dos estudos de intervenção. Estudos têm se debruçado neste modelo de participação-ação para desenvolver programas de prevenção do *bullying* (COSTA; FERNANDES; PEREIRA, 2013; GIBSON et al., 2015) o que poderá trazer efeitos positivos na capacidade do programa em melhorar os níveis de *bullying* escolar, dada a importância da dimensão comportamental e interpessoal, no desenvolvimento do fenômeno.

3 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO (PATES)

Nessa seção serão ressaltadas as escolhas teóricas e metodológicas que serviram de base para elaboração do programa de intervenção – PATES. Iniciando com a descrição dos princípios que norteiam a Pesquisa Participante Baseada na Comunidade, seguido do modelo dos Círculos de Cultura postulados por Paulo Freire, e finaliza com as principais contribuições do paradigma Bioecológico do desenvolvimento na compreensão do *bullying*. Os encontros entre o método Paulo Freire e a Teoria Bioecológica se dão nas posições construtivistas que estes dois autores assumem. Paulo Freire por uma visão construtivista do processo ensino-aprendizagem, em que o educando a partir de suas aspirações e experiências tem a oportunidade de construir novos conhecimentos e avançar na sociedade. Urie Bronfenbrenner parte de uma epistemologia construtivista-interacionista do desenvolvimento humano, resultante de uma construção social e histórica que concebe ao sujeito a vivência de experiências que influenciarão e moldarão a constituição do seu ser durante o curso da vida.

3.1 A COMMUNITY-BASED PARTICIPATORY RESEARCH: POSSIBILIDADES PARA PREVENÇÃO DO *BULLYING*

As abordagens de pesquisa participativa fornecem oportunidades para promover à saúde por meio de um processo dinâmico e inclusivo no estudo das questões de vulnerabilidade nas comunidades, observando seus pontos fortes e apresentando soluções. A CBPR é umas dessas abordagens que vem se consolidando no campo da saúde da pública com o intuito de interferir, positivamente, nas condições de saúde das pessoas. (WALLERSTEIN; DURAN, 2008). Esta abordagem pressupõe o envolvimento equitativo de diversos parceiros, nomeadamente membros da comunidade, organizações/instituições governamentais e não-governamentais e investigadores, em todo o processo de investigação, assumindo cada parceiro um papel fulcral na compreensão do fenómeno em estudo e da sua dinâmica sociocultural (WALLERSTEIN; DURAN, 2006).

O paradigma de investigação participativa surgiu nos anos 1960, quando movimentos sociopolíticos e académicos desafiavam as relações entre as universidades e a sociedade e suscitavam a procura de novas teorias e práticas de investigação, com o desafio de usar o conhecimento para promover uma sociedade mais equitativa (MINKLER; WALLERSTEIN, 2008). A abordagem participativa de pesquisa possui raízes em duas vertentes teórico-

metodológica já conhecidas: a pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin, que propõe uma ação cooperativa para resoluções de problemas sociais e os pressupostos de Paulo Freire sobre educação crítica e libertadora como forma de transformação da realidade (WALLERSTEIN; DURAN, 2010).

A *Community-Based Participatory Research* (CBPR)¹, traduzida para o português como Pesquisa Participante Baseada na Comunidade, tem se consolidado como uma proposta de investigação participativa em saúde com potencialidade de gerar conhecimento a partir da integração dos pesquisadores com o contexto comunitário, acarretando uma maior compreensão dos múltiplos determinantes que produzem iniquidades em saúde e para a adoção de boas práticas que respondam às necessidades das populações (WALLERSTEIN; DURAN, 2008). Ela oportuniza, ainda, a diminuição da lacuna existente entre a *ciência* e o envolvimento da comunidade, na perspectiva de minimizar as desigualdades sociais (MUHAMMAD et al., 2015; BELONE et al, 2016). A colaboração com pessoas da comunidade permite estabelecer uma relação de confiança que facilita a aceitação do projeto e credibiliza os investigadores, possibilitando a obtenção de um elevado nível de participação e qualidade/relevância dos dados coletados (ISRAEL et al., 2013).

As discussões em torno da CBPR cresceram na última década, abrangendo várias organizações, universidades e centros de investigação na América Latina, América do Norte e Europa. Em 2004, a Agência para Pesquisa e Qualidade do Cuidado à Saúde dos EUA, após analisar os diversos conceitos de metodologias participativas, a definiu como uma abordagem colaborativa que incorpora em sua estrutura formal meios para a participação ativa da comunidade estudada em todas as etapas da pesquisa. Além disso, propicia a integração entre a comunidade, os pesquisadores e as instituições envolvidas na pesquisa, tendo como propósito a melhoria da saúde e do bem-estar dos indivíduos, mediante a tomada de decisões e a transformação do contexto social (VISWANATHAN et al., 2004). Ou seja, pesquisadores e comunidade possuem poder de decisão compartilhada, estabelecendo-se o princípio de responsabilidade mútua do processo de pesquisa (VISWANATHAN et al., 2004).

Nota-se que a influência freireana na CBPR está fundamentada na ideia de oportunizar aos sujeitos o desenvolvimento de consciência crítica, contextualizada e comprometida com a

¹ Em português se traduziria - Pesquisa Participativa Baseada na Comunidade. Como trata-se de método de pesquisa desenvolvido por autores norte-americanos, optei por utilizar a terminologia em inglês CPBR. <https://cpr.unm.edu/> (Center for Participatory Research, 2016).

transformação do contexto em que está se vivenciando. Assim, pode-se inferir que tanto na pesquisa-ação quanto na educação libertadora, a participação ativa de todos os sujeitos no processo é indispensável para a construção e mudança de qualquer intervenção (WALLERSTEIN et al., 2017).

Segundo Oetzel et al (2018), a pesquisa participativa comunitária emergiu nas últimas décadas como uma pesquisa que promove a transformação do paradigma existente no que diz respeito ao abismo entre ciência e prática, secundária ao engajamento comunitário e à ação social no sentido de promover a equidade na saúde. Pois combina métodos de pesquisa e estratégias para capacitar a comunidade e utilizar o conhecimento produzido na academia para fundamentar novas intervenções e políticas.

O ponto de sustentação da CBPR no pensamento de Paulo Freire, deve-se em virtude dos processos interativos de ação, reflexão e aprendizagem experiencial na identificação e solução de problemas vividos na comunidade. Em que se foram oferecidas, ao sujeito, condições para uma compreensão crítica, globalizada e significativa do contexto em que está inserido, torna-se possível tomar posse da realidade concreta e construir a mudança. A CBPR tem sido bastante difundida nos Estados Unidos, e pesquisadoras como Wallerstein e seus colaboradores tem destacado os seus benefícios para a comunidade. Pois a CBPR cria “pontes” entre cientistas e comunidades, mediante a troca de conhecimento e experiências valiosas. Esta colaboração permite o desenvolvimento de instrumentos apropriados culturalmente, tornando os projetos de saúde mais eficazes e eficientes (ABMA et al, 2017).

A CBPR envolve um processo colaborativo e de ação entre pesquisadores e a sociedade como o intuito de gerar transformações em contexto vulneráveis sensíveis a intervenções sociais. Como o *bullying*, possui fortes relações com questões culturais, comportamentais e relacionais, acredita-se que um processo que promova a conscientização e empoderamento no enfrentamento das situações problema, poderá revelar caminhos ou alternativas para que a comunidade escolar e familiar melhore os níveis de *bullying* e resgate o sentido cidadão e de proteção que a escola nunca deveria deixar de ter.

O desenvolvimento da CPBR está fundamentado em alguns princípios, que de acordo com Israel e colaboradores (2013) são: o estabelecimento de parceria com membros da comunidade para melhor contextualizar as intervenções em configurações específicas, a integração de valores culturais e de práticas para aumentar a sustentabilidade no término da pesquisa, e, por fim, a democratização da ciência por parte das comunidades, de forma a valorizá-las como contribuintes no processo de produção de conhecimento.

De modo a atender as prerrogativas do referencial teórico e metodológico adotado para o planejamento do programa de intervenção, o ponto de partida será o estabelecimento de parcerias, mediante um trabalho de colaboração (Universidade, Comunidade escolar, demais serviços da comunidade), levantamento das necessidades da escola em relação ao fenômeno *bullying*, mobilização e envolvimento de toda a comunidade escolar, a qual é constituída por alunos, professores, funcionários, e o núcleo familiar frente a necessidade de amplificar a prevenção do *bullying*.

3.2 OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAULO FREIRE ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA PARA PREVENÇÃO DO *BULLYING*

O pensamento Freireano pode ser considerado contemporâneo, e sendo mais que um método ou teoria da educação, demonstra potencialidade para uma nova visão de mundo, percebendo os indivíduos como sujeitos capazes de fazer história e cultura. A práxis da ação educativa como ato político e de liberdade deve promover no educando a autonomia, visando à libertação, não somente no campo cognitivo, mas essencialmente nos campos social e político, fazendo-o trabalhar para incremento de maior qualidade de vida para si e a comunidade a que pertence (FREIRE, 1997). Os constructos teóricos e filosóficos desse educador têm influenciado os processos de *empowerment education* no campo da promoção da saúde (SOUZA et al., 2014; WIGGINS, 2011). A conexão que se faz entre promoção da saúde e o pensamento crítico-social freireano tem permitido reconhecer os aspectos intersubjetivos, comportamentais e étnico-culturais como inerentes a produção de cuidado em saúde, e aprofundar os debates políticos quanto à oferta de estratégias educativas que possam transformar as situações de vulnerabilidade a que os adolescentes estão expostos (MONTEIRO et al., 2015).

O Método Paulo Freire: Círculos de Cultura tem como proposta fundamental desenvolver uma ação educativa como ato de recriação, de ressignificação dos aspectos da realidade. Este Método tem como fio condutor a reflexão-ação visando à libertação, não somente no campo cognitivo, mas essencialmente nos campos social e político (FEITOSA, 1999), sendo estruturado nas seguintes fases: **1) Investigação temática:** etapa em que educador e educando buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; **2) Tematização:** aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido e **3)**

Problematização: educador e educando buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido (FREIRE, 2008).

Os Círculos de cultura propostos por Freire são considerados espaços dinâmicos de aprendizagem e troca de conhecimentos que valoriza a experiência do grupo e promove sua participação na construção de um saber coletivo, contextualizado e comprometido com a transformação da realidade. Organizados em forma de círculos, os indivíduos se reúnem em um processo educacional que visa investigar temas de interesse do próprio grupo. Os elementos chave que norteiam este processo são o diálogo e a problematização, momento em que os educandos são convidados a se confrontar com as situações vividas em seu cotidiano, para um posterior retorno crítico a essas (FREIRE 2008, BRANDÃO, 2005, FREIRE, 2011).

A inovação proposta pelo Método Paulo Freire caracteriza-se pela circularidade e a interrelação de suas fases, resultando em um grupo mais participativo nos diálogos e debates, como também gera autonomia e compromisso para tomada de decisão. A aplicação deste método requer que o profissional de saúde atue como “animador”, que vem contrariar o papel do professor na visão tradicionalista, o qual é detentor do saber (MONTEIRO, VIEIRA, 2010). O papel do animador é o de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam, e que não se limita a ensinar, mas tem interesse de aprender com o grupo (FREIRE, 2008).

3.3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA INTERFACE NA COMPREENSÃO DA VULNERABILIDADE DO ADOLESCENTE AO *BULLYING*

O estudo das práticas da violência escolar demanda abordagens teóricas que possam favorecer o entendimento da complexidade que envolve o comportamento humano e seus reflexos no desenvolvimento. Diante da complexidade para compreensão do fenômeno *bullying* e de suas inter-relações com o contexto no qual se manifesta, parece oportuno que as propostas de intervenção sejam apoiadas por teorias sistêmicas. O desenvolvimento do comportamento agressivo e o *bullying* são processos decorrentes da interação entre a pessoa e o seu ambiente físico, social e cultural. (BRONFENBRENNER, 2011).

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, destaca que a pessoa se desenvolve por meio de processos de interações recíprocas e ativas com o seu meio imediato, no qual estão pessoas, objetos e símbolos. O indivíduo tem, portanto, um papel ativo e interativo nas mudanças que ocorrem no contexto em que está inserido. A interação entre a pessoa e os

ambientes é, então, bidirecional, ou seja, da mesma forma que as estruturas ambientais influenciam no desenvolvimento e comportamento do indivíduo, este também pode provocar alterações no seu contexto (BRONFENBRENNER, 2011).

O primeiro ensaio publicado no *American Psychologist*, pelo autor, foi em 1977 (BRONFENBRENNER, 1977), onde introduziu a Modelo Ecológico do Desenvolvimento humano na tentativa de impulsionar o campo da ciência do desenvolvimento. Ele articulou a importância da realização de estudos experimentais em ambientes que ocorrem naturalmente (por exemplo, escolas), juntamente com experimentos controlados em laboratório. Ao longo dos anos, Bronfenbrenner e seus colaboradores trouxeram várias reformulações do modelo ecológico, incluindo o modelo bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). A partir de então, inúmeros estudos têm adotado este modelo para situar e explicar os fenômenos que influenciam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento e o comportamento de crianças e adolescentes nos diferentes contextos (ESPELAGE, 2014).

No modelo bioecológico, são reapresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo". A teoria considera a presença de estruturas contextuais/ambientes que interagem no curso da vida dos indivíduos, a saber: o microsistema (família), o mesossistema (escola e família), exossistema (comunidade, colegas, vizinhos) e o macrosistema (cultura, políticas) (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Na visão ecológica, os modelos existentes no macrosistema afetam diretamente o desenvolvimento pessoal e social; com isso, as relações entre pessoa, família e sociedade tendem a se alterar ao longo do tempo (KOLLER, 2015).

O modelo PPCT representa uma tentativa de superação de modelos unidimensionais que concebe o desenvolvimento humano a partir de uma díade. Nesse sentido, ele amplia as dinâmicas das relações do desenvolvimento humano entre as pessoas e seus ambientes durante seus processos de vida (COLLODEL-BENETTI et al., 2013). Com esta perspectiva, o desenvolvimento de crianças e adolescentes pode ser compreendido por meio de um modelo que abrange quatro núcleos inter-relacionados de maneira dinâmica: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. A verificação da pessoa ocorre por meio das características individuais, psicológicas, biológicas e físicas. Já o processo pode ser definido a partir da maneira como a pessoa se desenvolve, como atribui significado às suas experiências e na forma como interpreta o ambiente, ou seja, atenta-se aos papéis, às atividades cotidianas e inter-relações.

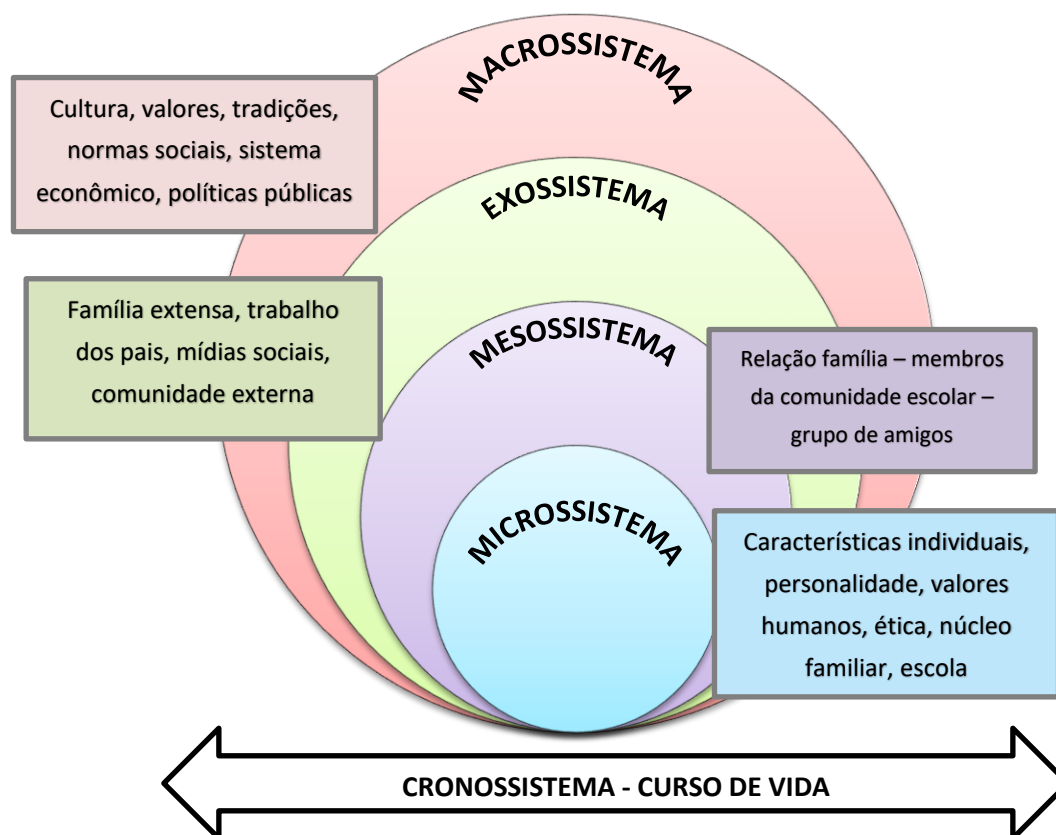
Na compreensão do *bullying*, a teoria oferece a ampliação dos fatores contextuais implicados no comportamento agressivo. Essa concepção é reforçada quando se percebe que o autor do *bullying* não somente é um agente da violência na escola, mas também vítima de um

ambiente familiar ou social agressivo. Sua atitude reproduz o que ele vivencia em outros microssistemas nos quais participa. Portanto, nem sempre há dicotomia entre autor e alvo, pois ambos podem vivenciar o fenômeno em diferentes papéis (SCHULTZ, 2012).

A teoria considera as constâncias e mudanças na vida do ser humano no decorrer de sua existência, os papéis e atividades cotidianas da pessoa, e suas implicações no desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral, além do meio ambiente no qual o indivíduo está inserido, bem como as mudanças sofridas nos eventos no decorrer dos tempos na sua história (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Dentro deste paradigma é que poderemos explorar e experimentar intervenções, que atuem nos diferentes cenários e com distintos atores que compõe a rede de relacionamento dos adolescentes, procurando interligar os elementos do contexto de suas vidas, potencializadores do comportamento e atitudes entre os pares. Portanto, a maior contribuição da teoria é a influência do ambiente sobre o comportamento dos adolescentes e como ele percebe e responde as situações de *bullying* no cotidiano escolar. Como o jovem está moldando, ativamente, seu ambiente, na medida em que ele responde as condições do contexto, que por sua vez, será afetado por este (LEE, 2011), implica dizer que intervenções com foco na promoção do engajamento, aumento da conscientização e estímulo ao trabalho coletivo poderá trazer benefícios para o enfrentamento do *bullying*.

Com base no referencial teórico apresentado, elaborou-se um diagrama (figura 1) ilustrando os sistemas contextuais em que se dá o desenvolvimento da criança e do adolescente e suas influências no comportamento de *bullying*.

Figura 1 – Modelo bioecológico do desenvolvimento para a criança e o adolescente e sua interface com o comportamento de *bullying*. Recife, 2016.



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Bronfenbrenner (1996/2011)

O *bullying* é considerado um fenômeno sistêmico, que tem origem em função de atitudes tanto individual como coletivas, dentro de um contexto favorável à sua manifestação e que encontra sustentação ecológica no meio familiar, social e da própria escola. O *bullying* como sendo um problema social complexo, requer o entendimento dos diversos sistemas que compõe a rede de relações potencialmente estabelecidas entre as pessoas e seus contextos. As abordagens ecológicas procuram lançar luz sobre os sistemas mais próximos do adolescente que podem influenciar diretamente o comportamento de *bullying*, enquanto sistemas distais podem representar influências pouco percebidas, mas que são responsáveis pela diversidade de condutas adquiridas pelas pessoas nos contextos onde se inserem, daí onde reside a complexidade da origem do comportamento agressivo nas sociedades contemporâneas. A heterogeneidade da perpetração do *bullying* envolve um aninhado de fatores diluídos nos contextos onde se dá o desenvolvimento, regulando traços da personalidade e influenciando as relações interpessoais e normas de um grupo (FARRELL; VOLK, 2017).

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar um programa de intervenção *antibullying* em uma comunidade escolar.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar a frequência do *bullying* em adolescentes, segundo o tipo de envolvimento (vítimas, vítimas-agressoras e agressores) e formas de agressão, antes e após intervenção;
- Comparar as médias do apoio social e do senso de comunidade escolar percebidos pelos adolescentes, antes e após intervenção;
- Elaborar, coletivamente, um programa de educação em saúde para intervir na realidade de *bullying*, baseado na abordagem de Círculo de Cultura;
- Analisar o impacto do programa de intervenção na redução do comportamento agressivo e da vitimização entres os escolares.

5. HIPÓTESES E PRESSUPOSTOS

5.1 HIPÓTESES

A proposta de pesquisa envolveu algumas inquietações referentes a complexidade do tema *bullying* e aos desafios de estratégias para seu enfrentamento no contexto escolar.

H₀: Não há diferença entres os grupos de adolescentes envolvidos no *bullying* (vítimas, vítimas-agressoras e agressores) no pré e pós Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES). Como também, não há diferença entre as covariáveis: apoio social e senso de comunidade percebidos pelos adolescentes envolvidos no *bullying* (vítimas, vítimas-agressoras e agressores), no pré e pós PATES.

H₁: Quando aplicado o Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES) em uma comunidade escolar será evidenciado uma diminuição do comportamento agressivo e da vitimização entres os escolares.

H₂: Quando aplicado o Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES) em uma comunidade escolar será evidenciado um aumento nos níveis de apoio social e senso de comunidade escolar, percebidos pelos adolescentes.

5.2 PRESSUPOSTOS

O Programa de intervenção *antibullying* fundamentado por uma estratégia de educação em saúde mediada nos referenciais teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire em diálogo com a *Community-Based Participatory Research* (CBPR), apresenta maior envolvimento da comunidade escolar no enfrentamento do fenômeno *bullying*.

Um outro componente é que em uma ação educativa dialógica, problematizadora, criativa e que destaca o papel de professores e adolescentes enquanto protagonistas para transformações no contexto social, favorece a diminuição da agressividade e da vitimização entre os pares. Além de oferecer oportunidades para (re)pensar o convívio escolar e contribuir com ações que resgatem o papel protetivo da escola e que se convertem em comportamentos saudáveis.

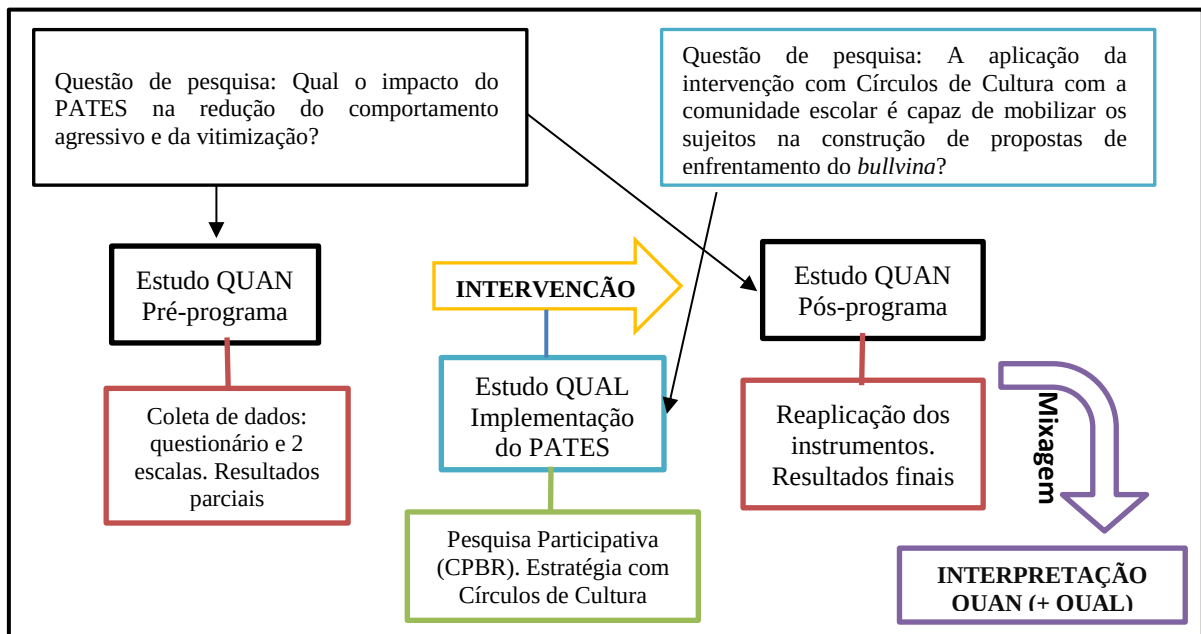
6 METODOLOGIA

A investigação por métodos mistos (*mixed methods*) tem se expandido muito nos últimos anos, sendo considerado um tipo de desenho de pesquisa, que combina, integra ou associa as abordagens quantitativa e qualitativa. Para este estudo, foi utilizado a pesquisa de métodos mistos do tipo incorporado, onde o pesquisador adicionou o elemento qualitativo dentro de um projeto quase-experimental, com o intuito de beneficiar a produção dos dados da pesquisa geral (CRESWELL, 2010; CRESWELL; CLARK, 2013).

6.1 TIPO DO ESTUDO

Trata-se de uma Pesquisa de Métodos Mistos, do tipo incorporado, desenvolvida em duas abordagens sem que haja predominância de uma sobre a outra (figura 2). Em umas extremidades da pesquisa, os dados encontravam-se separados, onde a combinação/mixagem deu-se na etapa de interpretação, com dados incorporados para dar robustez. Inicialmente será descrito a abordagem quantitativa, seguida da qualitativa (intervenção).

Figura 2 – Diagrama representativo do desenho do estudo. Recife, 2017.



Fonte: Elaborado pelo autor.

6.1.1 Abordagem Quantitativa

A pesquisa quase-experimental foi utilizada para verificar o impacto do Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES), por meio da comparação dos momentos pré e pós implementação. Conforme Polit, Beck e Hunger (2011), este tipo de pesquisa envolve à manipulação de uma variável independente (isto é, a realização da intervenção), no entanto, não possuem as características de randomização ou grupo controle.

6.1.1.1 Local do estudo

O estudo foi realizado em uma escola pública na cidade de Camaragibe, Pernambuco, vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Para seleção da escola, foram adotados os seguintes critérios de elegibilidade: estar inserida em comunidade vulnerável, com funcionamento pouco ativo de programas sociais, oferta de ensino fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano escolar e obter acolhimento da comunidade escolar para aceitar e participar do planejamento do programa de intervenção.

6.1.1.2 População e Amostra

A população escolar compreende um total de 700 estudantes, matriculados do 6º ao 9º ano nos turnos da manhã e tarde. Para a amostra foram excluídos os adolescentes das turmas do 9º ano escolar, por não assegurar a garantia da participação dos mesmos no seguimento do estudo. Sendo assim, foi considerada a inclusão de adolescentes do 6º ao 8º ano, que prevê escolares com idades de 11 à 16 anos (abalizada a fase de pico do *bullying*) (MALTA et al., 2014a). Após a verificação dos critérios de inclusão e exclusão foi delimitada uma amostra de 401 estudantes respondentes dos instrumentos na fase pré intervenção.

6.1.1.3 Critérios de inclusão

Foram adotados como critérios de inclusão: estudantes regularmente matriculados, do 6º ao 8º ano escolar, que estivessem frequentando assiduamente as aulas em seu respectivo período (manhã ou tarde); e que estivessem presentes no dia em que foram aplicados os instrumentos de coleta, conforme informações fornecidas pela direção da escolar.

6.1.1.4 Critérios de exclusão

Foram considerados critérios de exclusão: alunos portadores de necessidades especiais, por exemplo deficiência visual, problemas neurológicos ou mentais que inviabilizasse a auto aplicação dos instrumentos; Instrumentos respondidos parcialmente, deixados em branco e/ou com informações inconsistentes.

6.1.1.5 Instrumentos de mensuração

A etapa de planejamento da intervenção *antibullying* requereu a aplicação de instrumentos de mensuração do *bullying* e de variáveis relacionadas ao apoio social e o senso de comunidade escolar, percebidos pelos adolescentes.

Para verificar o *bullying* foi utilizado o Olweus *Bully/Victim Questionnaire* (OBVQ) de Dan Olweus (1989), adaptado para língua portuguesa por Pereira (2008) e adaptado culturalmente para o Brasil por Oliveira e Barbosa (2012) (Anexo A). Trata-se de um instrumento de autorrelato organizado em quatro blocos, sendo o primeiro relativo a dados socioeconômicos, o segundo à identificação de comportamentos de vitimização por *bullying*, o terceiro a identificação de comportamentos de agressão por *bullying* e o quarto bloco relativo à amizade e socialização e ainda quanto à sua percepção sobre os recreios escolares.

A aplicação deste questionário foi precedida por um pré-teste conduzido junto a um grupo de escolares (cerca de 10% da amostra) do ensino fundamental, selecionados aleatoriamente em outra escola da rede pública estadual, com características semelhantes à escola do estudo definitivo. Este pré-teste teve como finalidade verificar a compreensão, a habilidade e o tempo necessário para preenchimento completo do instrumento.

Para subsidiar a investigação do fenômeno *bullying* também foram aplicadas duas escalas. A versão brasileira da *Social Support Appraisals* (SSA) (VAUOX, 1986), validada por Squassoni e Matsukura (2014) (Anexo B). A Escala de Apoio Social avalia a percepção de crianças e adolescentes sobre o apoio recebido da família, dos amigos, dos professores e de outras pessoas em geral. Neste estudo foi utilizada a versão reduzida contendo 23 itens, a qual apresentou melhores resultados, com uma consistência medida pelo Alpha de Cronbach de 0.89 (SQUASSONI et al., 2016).

A análise fatorial desta escala indicou a existência de 4 fatores correspondente as subescalas: amigos, família, outros e professores. É uma escala *likert* com 6 pontos, na qual as questões recebem a pontuação de 6 pontos (Concordo Totalmente) a 1 ponto (Discordo

Totalmente). A partir da soma das pontuações são obtidos os valores referentes ao apoio de cada subescala e, somando-se os valores, obtém-se a pontuação para o apoio social total (SQUASSONI et al., 2016).

A Escala de Percepção da Escola como Comunidade (EPEC) (Anexo C) foi originalmente elaborada por Roberts, Hom e Battistich (1995), sendo composta de 38 itens, divididos em três fatores, a saber: Colaboração, Ajuda, Proximidade; Relações interpessoais positivas e, um terceiro fator, denominado de Influência do estudante. Esses itens são respondidos em escala do tipo *likert*, de cinco pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). As evidências de validade desta escala, para a realidade brasileira, foram realizadas por Fonseca et al (2010), e sua versão reduzida apresentando 32 itens obteve uma consistência interna de 0.91, sendo esta a que foi utilizada no estudo.

Vale ressaltar, que todos os instrumentos descritos foram autorizados, via contato por e-mail, pelos respectivos autores, para aplicação neste estudo.

6.1.1.6 Planejando a intervenção

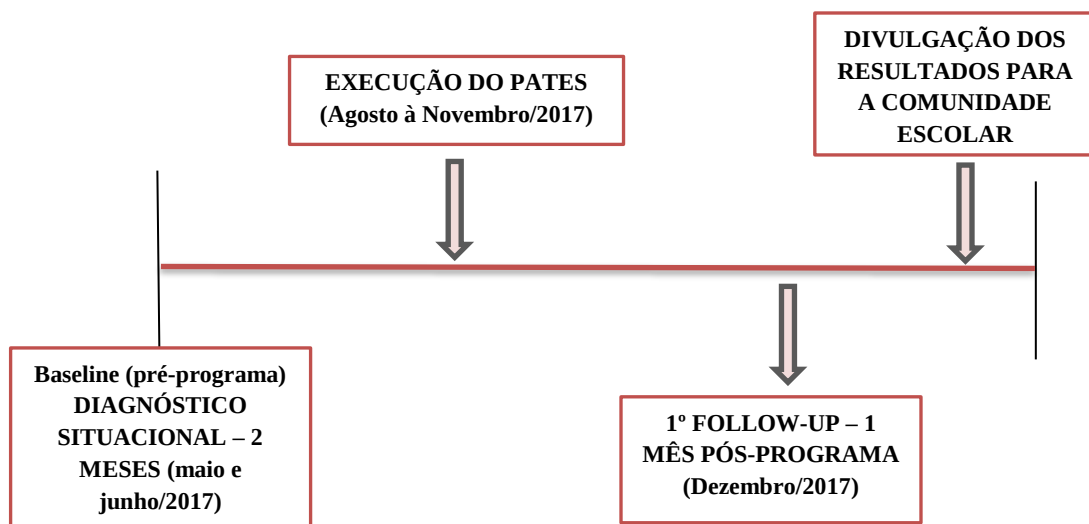
Estudantes e professores participaram de intervenção educativa, em diferentes momentos, com o uso de metodologias ativas. Com os estudantes foram realizadas quatro Círculos de Cultura que duraram, aproximadamente, 2 horas e 30 minutos, uma vez por semana. Foram conduzidos por um enfermeiro (pesquisador deste estudo) com o auxílio de estudantes de graduação, previamente capacitados para as atividades de observação, filmagem e registro fotográfico. A definição dos horários e os dias da ação educativa foi pactuada com os próprios adolescentes. Com os professores foram realizados dois Círculos de Cultura com duração de 2 horas, também uma vez por semana, em horário pactuado com o grupo.

Os encontros abordaram conteúdos relacionados aos conceitos e consequências do *bullying*, como fazer para identificar, responder e enfrentar/prevenir. A estrutura do Círculo de Cultura é baseada em uma abordagem educativa crítico-social que considera as potencialidades dos sujeitos na promoção de mudanças em seu entorno. Desse modo, foram utilizadas algumas técnicas para facilitar o processo da problematização, tais como: desenho, análise de vídeos, dramatização e dinâmicas de grupo. O produto da ação educativa, tanto dos adolescentes quanto dos professores, convergiu para a estruturação de estratégias integradas que foram desenvolvidas em 4 meses durante o segundo semestre de 2017. Onde, numa perspectiva de protagonismo, os adolescentes foram mobilizados a multiplicarem a vivência educativa com as turmas e seus pares, propondo atividades criativas para abordagem do *bullying*. E os professores

a promoverem ações interdisciplinares e a utilizarem métodos de trabalho com as turmas. Também inclui reunião a participação dos adolescentes em pais e o suporte da unidade de saúde local para os encaminhamentos dos estudantes que necessitavam de abordagem com equipe multiprofissional de saúde.

A avaliação do Programa PATES ocorreu mediante realização do questionário *bullying* e das escalas SSA e EPEC, nove meses após a primeira aplicação e um mês após a intervenção (pós-teste). Esta fase do estudo cumpre um dos princípios da CBPR que é avaliação dos resultados da intervenção e divulgação na comunidade escolar. A figura 3 apresenta o *timeline* do estudo segundo as etapas percorridas e o *follow-up* dos adolescentes participantes.

Figura 3 – Timeline do Programa PATES. Recife, 2017.



Fonte: Elaborado pelo autor

6.1.1.7 Variáveis do estudo

Variáveis independentes: estão relacionadas ao processo da intervenção (participação, engajamento, mobilização, protagonismo e conscientização).

Variáveis dependentes: estão relacionadas a ocorrência de *bullying*, tipos de violência praticada e/ou sofrida, tipos de participação no *bullying* (observador, vítima, vítima-agressora, agressor). E como co-variáveis: o apoio social percebido pelo adolescente referente aos pais, professores e amigos e o senso de comunidade escolar.

Por meio de duas questões do Questionário de *Bullying* de Olweus (QBO) foi possível traçar os perfis de *bullying*. A primeira questão do bloco 2 perguntava, quantas vezes nos últimos três meses de aula, o participante tinha sido vítima de *bullying* escolar; enquanto a

primeira do bloco 3 investigava, quantas vezes o participante tinha sido agressor. Com as informações obtidas por meio daqueles que responderam que foram vítimas e agressores três ou mais vezes, criou-se uma variável “vítima-agressora”. O critério de três ou mais ocorrências para caracterizar o comportamento de *bullying* foi baseado na literatura nacional e internacional (SILVA et al., 2013; ZEQUINÃO et al., 2016a). Assim, os participantes foram classificados em 4 categorias de participação no *bullying*: “observador”, “vítima”, “agressor” e “vítima-agressora”. Os estudantes que não foram categorizados como vítimas e agressores, não estando envolvido diretamente com o *bullying*, constituíram o grupo de observadores (ZEQUINÃO et al., 2016a).

6.1.1.8 Análise dos dados

O plano de análise se iniciou com a descrição dos dados para caracterizar a amostra em termos de distribuições absolutas, percentuais, média e desvio padrão. Para a comparação dos grupos (observador, vítima, vítima-agressora, agressor) em relação as variáveis qualitativas foram aplicadas o teste qui-quadrado de Pearson, ou Exato de Fisher, quando necessário. Para as variáveis quantitativas, primeiramente foi feito um estudo para verificar a distribuição destas variáveis. Nos casos das variáveis onde a distribuição normal não foi rejeitada, foram realizadas comparações de médias entre os grupos através da análise de variância. Os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis foram empregados nas situações onde a variável quantitativa não apresentou distribuição normal. E análise de variância ANOVA para verificar diferenças e igualdades entre as médias dos grupos envolvidos em situação de *bullying* em relação a percepção da escola como comunidade. Os resultados foram considerados estatisticamente significantes para $p\text{-valor} < 0,05$ e intervalo de confiança de 95.

O teste t pareado foi utilizado para comparar as médias de duas amostras dependentes. Já o teste de McNemar foi aplicado para verificar as diferenças intragrupo, antes e após a intervenção, relacionadas as frequências dos grupos de *bullying* e as formas de agressão. Foram excluídos desta análise os adolescentes que não responderam os instrumentos pós intervenção. P-valor abaixo de 0.05, indica que houve mudança significativa das distribuições na comparação pré e pós-intervenção.

Todos os dados coletados tiveram dupla digitação no software Epi Info 3.5.2® e posteriormente foram importados para o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS.) for Windows versão 21.0 para realização dos cálculos estatísticos.

6.1.1.9 Referencial teórico de análise

O processo de análise e interpretação dos resultados foi orientado pelos aportes da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano postulados por Urie Bronfenbrenner (2011). Este referencial favoreceu uma compreensão plural do fenômeno *bullying* nos diversos contextos em que se dá o desenvolvimento humano no curso de sua vida. A Teoria Bioecológica subsidiou o processo de mixagem/integração dos dados quantitativos e qualitativos, de modo a aumentar o poder analítico do estudo.

6.1.2 Abordagem Qualitativa

6.1.2.1 Tipo de Estudo

Estudo de intervenção, com abordagem qualitativa, que utilizou os princípios da *Community-based Participatory Research* (CBPR), uma estratégia colaborativa e participativa que concilia investigação e intervenção, a partir de temas considerados relevantes para a comunidade/contexto e envolve sujeitos e pesquisadores na combinação conhecimento-ação para mudança social. Objetiva, ainda, avaliar o impacto de modelos de intervenções sociais junto a grupos em contextos específicos, com apontamentos para a sua capacitação e aquisição de competências que direcionem caminhos para o exercício da promoção da saúde (WALLERSTEIN; DURAN, 2010).

6.1.2.2 Coleta dos dados

O delineamento de todo o processo do PATES foi ancorado em propostas ecológicas que inclui o *bullying* em programas mais amplos de prevenção da violência e correlacionados com os diferentes tipos de violência produzidos na sociedade, na perspectiva de uma educação dialógica e emancipatória (SILVA, 2012). O desenho deste programa de intervenção considerou a estrutura e componentes de outros programas elaborados em Portugal, Inglaterra, Noruega, considerados de referência na literatura e com avaliações satisfatórias na redução do comportamento agressivo e vitimização escolar (SMITH, 1997; OWEUS, 1993; PEREIRA, 2008). Para minimizar e prevenir as ocorrências de *bullying*, fez-se necessário adotar estratégias sistemáticas com intervenções organizadas em níveis, envolvendo

professores/gestores, alunos e participação da família (HORNBY, 2016; CANTONE et al., 2015).

O PATES esteve estruturado nos seguintes níveis:

- 1) Estabelecer parcerias, mediante um trabalho de colaboração (Universidade, Comunidade escolar e serviços de atenção primária à saúde);
- 2) Mobilização e envolvimento de toda a comunidade escolar, a qual é constituída por alunos, professores, funcionários, e o núcleo familiar frente a necessidade de amplificar a prevenção do *bullying*;
- 3) Determinar a distribuição do comportamento de *bullying* na comunidade escolar, utilizando instrumentos de mensuração;
- 4) Promover uma ação intersetorial entre saúde e educação para o desenvolvimento de um programa de intervenção na escola com o objetivo de prevenir e reduzir a vitimização entre pares;
- 5) Avaliar os impactos do programa de intervenção sobre o *bullying* escolar.

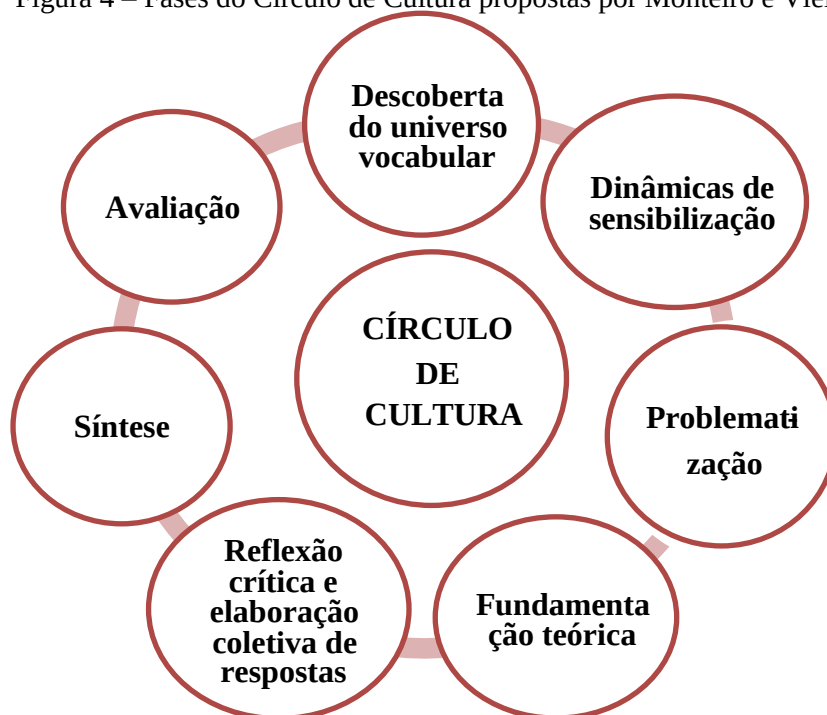
A estratégia educativa esteve fundamentada na ação pedagógica crítica e reflexiva de Paulo Freire, operando nos seguintes níveis: sensibilização da gestão escolar, professores, funcionários; integração com o projeto político pedagógico da escola; formação dos grupos de alunos do ensino fundamental que irão participar dos Círculos de Cultura; reuniões como o corpo de professores e funcionários (debates e *feedback* dos Círculos de Cultura realizados com os alunos); reuniões com os familiares (espaço de escuta, discussão e *feedback* dos Círculos de Cultura realizados com os alunos). Com a proposta de transformação da realidade, foi formado um grupo de adolescentes protagonistas que se co-responsabilize, continuamente, na redução do *bullying* escolar, tornando-os agentes multiplicadores no processo conscientizador.

Além disso, sensibilizar a comunidade escolar para a oferta de brincadeiras e atividades lúdicas durante os recreios, estimulando o melhor aproveitamento dos espaços potenciais da escola. Esta proposta poderá contribuir com a redução do *bullying* e ser capaz de transformar a percepção das crianças e adolescentes quanto ao significado do lazer na escola, enquanto momento de socialização e aprendizado (FARENZENA et al., 2012; PEREIRA et al., 2011; SHARP; THOMPSON, 1994).

A figura esquemática 4 representa as fases do Método Paulo Freire, proposta no estudo de Monteiro e Vieira (2008) e que foram aplicados como referencial teórico-metodológico nesta investigação. As autoras demonstram de forma sistematizada, cíclica e dialética as fases

que compõe a aplicação do Círculo de Cultura, sem deixar de incorporar os aspectos epistemológicos e filosóficos da educação crítica e conscientizadora freireana.

Figura 4 – Fases do Círculo de Cultura propostas por Monteiro e Vieira (2008).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Para a coleta dos dados nos Círculos de Cultura foram utilizadas a observação participante com anotações em diário de campo, registro fotográfico dos materiais lúdicos produzidos e filmagens dos encontros educativos e produções artísticas. Especialmente a filmagem tem sido considerada um recurso valioso na pesquisa qualitativa, pois permite que o pesquisador revise as ações planejadas, os comportamentos e as intenções dos grupos, oferecendo maior rigor e confiabilidade nas pesquisas qualitativas, bem como a exploração rica do material empírico (EISENBERG; DUARTE; GARCEZ, 2011).

O modelo explicativo para o seguimento das atividades de educação em saúde está descrito no quadro 2. Vale ressaltar, que foi considerada a flexibilização destas atividades, pois o planejamento prévio envolveu a participação de professores, gestão escolar e estudantes que puderam contribuir com a proposta.

Quadro 2 – Apresentação da estrutura sistemática do PATES e atividades educativas em saúde a ser conduzidas para cada nível de intervenção.

Nível de intervenção	Atividades educativas em saúde (Metodologias Ativas)
Pesquisadores e Gestão escolar	-Colaboração e identificação de parceiros para o estudo do <i>bullying</i> escolar.
Professores	-Apresentação do diagnóstico situacional realizado na 1ª fase do programa. -Encontros educativos com Círculos de Culturas. Carga horária 10h. -Perguntas problematizadoras: O que vem a ser o <i>bullying</i>? Quais os impactos na vida dos adolescentes e na qualidade do ensino? O que faço quando me deparo com uma situação de <i>bullying</i>? Quais tipos de intervenções podem prevenir este problema na escola? Objetivo: sensibilização e maior conhecimento sobre como identificar e intervir em situações de <i>bullying</i>. Inserir a temática no projeto político pedagógico, bem como nas atividades em sala.
Intervenção com grupos de Adolescentes	-Formação do grupo de multiplicadores, composto por representantes de turma do 6º ao 8º ano e demais alunos convidados que tenham interesse em participar; - Encontros educativos com Círculos de Culturas; – Atividades de leitura e reflexão crítica para gerar conscientização sobre a problemática. Carga horária 20h. Objetivo: treinamento das habilidades sociais, artísticas e culturais para mobilização de ações educativas em saúde entre os pares.
Intervenção com as turmas	Os adolescentes multiplicadores, com a orientação dos professores e pesquisadores conduzirão atividades educativas com as turmas do 6º ao 8º ano; - Encontros semanais com a apresentação em sala de aula de vídeos, discussão em grupo, histórias reais, debates. -Formação de grupos de acordo com os talentos artísticos e culturais, a saber: música, teatro, dança, jogos.

	-Melhoramento dos recreios e do tempo livre dos estudantes com a oferta de jogos e brincadeiras (atividade em parceria com a professora de educação física) Estas atividades estiverem integradas com as já realizadas pela escola de modo extracurricular.
Envolvimento dos pais/familiares	-Reunião de sensibilização -Realização de confraternizações com apresentações artísticas e lúdicas pelos estudantes (atividades organizadas com o auxílio dos professores). Objetivo: aproximar os pais do convívio escolar dos adolescentes e contribuir com o estabelecimento de ambientes positivos em casa.
Intervenção individual e comunitária	- Aproximação do serviço de Atenção Básica em Saúde com a escola, afim de fornecer suporte para abordagem multiprofissional com os estudantes em sofrimento Objetivo: Auxiliar na articulação da escola com a rede de saúde local.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.1.2.3 Cenário e participantes

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual da cidade de Camaragibe-Pernambuco, vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Para seleção da escola, foram adotados os seguintes critérios de elegibilidade: estar inserida em comunidades vulneráveis, estar com funcionamento pouco ativo de programas sociais e ações de políticas públicas, a comunidade escolar mostra-se sensível e disponível para aceitar e participar no planejamento do programa de intervenção.

Para organização dos Círculos de Cultura com os professores, todos foram convidados com o auxílio da direção, que cedeu um momento no dia do conselho de classe para a apresentação da proposta e sensibilizar quanto a participação nos encontros. A escola possui 30 professores do ensino fundamental II.

Para o momento de formação do grupo de adolescentes protagonistas, inicialmente, foram recrutados os adolescentes representantes de turmas (6º ao 8º ano) e os que integravam o grêmio estudantil, com posterior inclusão de outros alunos que tiveram o interesse em integrar o grupo. Foram os professores que auxiliaram na nomeação destes adolescentes, considerados

líderes e/ou influentes na escola, garantindo o maior envolvimento e adesão com o programa de intervenção. Essa decisão foi apoiada pelo estudo das motivações para a prática do *bullying*, dentre elas o desejo, ilegítimo, do autor em obter status ou prestígio social dentro do grupo (SALMIVALLI, 2010). Portanto, a ideia é usufruir da popularidade/*status social* e tendências dominantes dos adolescentes praticantes, e oferecer-lhes oportunidades para repensar as atitudes e resgatar valores morais.

6.1.2.4 *Análise dos dados*

Para a análise qualitativa, referente as atividades educativas em saúde, os pesquisadores procederam à descrição minuciosa de todos os eventos e acontecimentos ocorridos nos Círculos de Cultura, mediante a narração das informações contidas no diário de campo, registro fotográfico e a transcrição do material produzido pela filmagem, possibilitando apreender o significado da vivência lúdica para os atores envolvidos e o acompanhamento da desenvoltura dos participantes do estudo. A compilação desse material contribuirá para o delineamento de uma transcrição única, homogênea e representativa (constituição do *corpus* da pesquisa) (SANTOS; ARAUJO; BELLATO, 2016), apresentado de acordo com a sequência da aplicação dos Círculos de Cultura e que possibilitou a convergência de com os dados quantitativos ou até mesmo forneceu condições para análises explicativas.

6.2 ASPECTOS ÉTICOS

Todos os procedimentos relacionados à coleta e análise dos dados seguiram as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Inicialmente foi realizado contato com a direção da escola estadual para apresentação do projeto e firmar a parceria, posteriormente foi solicitada à Gerência Regional de Educação vinculada à Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco autorização para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo D). O projeto obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco sob número 2.308.844 (Anexo E). Foi solicitada anuência formal dos professores mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), dos pais/responsáveis dos adolescentes em caso de menores de idade (Apêndice B) e dos adolescentes mediante Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C), para participação na pesquisa.

Para manter o sigilo e o anonimato dos participantes foram selecionadas fotografias que não permitissem a identificação, bem como foi atribuído códigos relacionados ao perfil do participante, idade e sexo (por exemplo P1, F, onde P = professor, 1 = número referente a ordem das primeiras falas, F = sexo feminino). Da mesma forma foi utilizado com os adolescentes.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nessa seção serão apresentados os resultados obtidos de acordo com a abordagem de pesquisa utilizada em cada momento do estudo. Sendo assim, serão descritas, primeiramente, as descobertas da fase quantitativa do estudo, seguida das descobertas da fase qualitativa, culminando com a discussão dos dados que procurou conectar e integrar os diferentes olhares capturados por cada método.

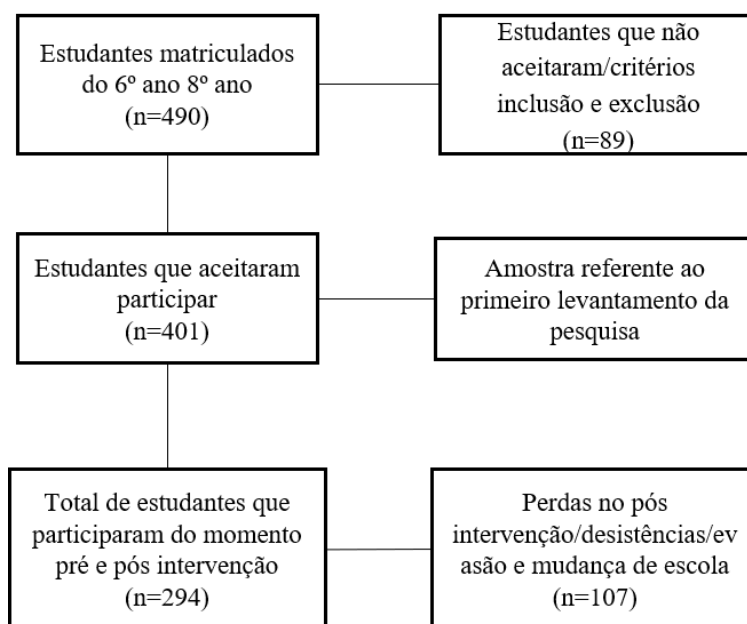
7.1 FASE QUANTITATIVA

7.1.2 Diagnóstico Situacional

Os dados apresentados, nesta primeira parte, constituem resultados do levantamento conduzido com 401 adolescentes do 6º ao 8º do ensino fundamental II. Este diagnóstico situacional subsidiou o planejamento da fase de intervenção educativa (aplicação do PATES), mediante apresentação dos dados para os professores e gestão escolar e o investimento de ações de prevenção e enfrentamento com base na realidade escolar. A decisão de trazer o conjunto de dados obtidos no momento da primeira aplicação dos instrumentos de coleta, justifica-se por ter sido o ponto de partida para o planejamento da intervenção. Além de que subsidiou a elaboração de artigos para publicação.

Ao considerar os estudantes evadidos que não aceitaram ou desistiram de participar da pesquisa ou que mudaram de escola ou bairro e que não atenderam aos critérios de inclusão, bem como perdas no momento pós programa, o número de participantes da pesquisa foi 294 (n=294), conforme figura 5.

Figura 5 – Fluxograma da amostra do estudo de intervenção. Recife, 2017.



Fonte: Elaborado pelo autor

7.1.3 Caracterização dos participantes

Participaram da fase inicial do estudo quantitativo 401 adolescentes do ensino fundamental II, com idades entre 10 e 19 anos (meninos: 51,4%, idade média: 13,05 DP=1,5). No entanto, 9 questionários (2,2%) estavam com informações incompletas, sendo a amostra final composta por 392 (n=392) adolescentes na fase de diagnóstico inicial. Na tabela 1 está sintetizada a caracterização da amostra por idade, sexo e ano escolar.

Tabela 1 – Descrição amostral segundo idade, sexo e ano escolar. Recife, 2017.

Variáveis	N = 401
Idade (anos)	
Média (DP)	12.9 (1.5)
Mínimo - Máximo	10 - 19
Sexo	
Feminino	186 (46.4%)
Masculino	206 (51.4%)
Sem Informação	9 (2.2%)
Ano do Ensino Fundamental II	
6º ano	115 (28.7%)
7º ano	157 (39.2%)
8º ano	129 (32.2%)

Fonte: Elaborador pelo autor

Para analisar as categorias de envolvimento em situações de *bullying*, os 392 participantes foram divididos em quatro grupos: observadores, vítimas, vítimas-agressoras e agressores (tabela 2). Como já mencionado anteriormente, neste estudo caracterizou-se como vítima de *bullying*, adolescentes que responderam que haviam sido intimidados três ou mais vezes naquele período, o mesmo procedimento foi adotado para a categoria de agressores. Os adolescentes não categorizados como vítimas ou agressores, constituíram o grupo de observadores. Apesar do *bullying* ser considerado um comportamento agressivo repetitivo, não há consenso na literatura sobre a frequência da intimidação para caracterizá-lo. Desse modo, adotamos este critério com base na maioria dos estudos recentes sobre a temática (SILVA et al. 2013; ZEQUINÃO et al., 2016a).

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes segundo o tipo de envolvimento em situações de *bullying* (geral e por sexo). Recife, 2017.

Tipo de envolvimento	Total		Sexo			
			Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%
Observadores	286	73.0	148	71.8	138	74.2
Vítimas	72	18.4	35	17.0	37	19.9
Vítimas/agressoras	19	4.8	14	6.8	5	2.7
Agressores	15	3.8	9	4.4	6	3.2

Amostra = 392 adolescentes Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos participantes se concentrou no grupo dos observadores (73%) e 27% haviam praticado (agressor), sofrido (vítima) ou praticado e sofrido (vítima-agressora) *bullying*. Os meninos foram mais agressores (4,4%) e vítimas-agressores (6,8%) do que as meninas, enquanto que as meninas foram mais vítimas (19,9%) do que eles.

Na tabela 3 constatou-se que a média de idade dos agressores foi de 13,3 anos (DP=1,5) e vítimas-agressoras 13,7 (DP=1,9), enquanto a média de idade das vítimas foi 12,7 (DP=1,4). Também foram identificadas que as taxas de agressão se concentraram no 7º ano escolar e as de vitimização no 6º ano escolar, mas não houve diferença estatística significativa. Com o resultado do teste qui-quadrado constatou-se diferença estatística significativa entre as idades e o tipo de envolvimento no *bullying*, indicando que quanto mais velhos são os adolescentes, maior a probabilidade de assumirem a posição de agressor e vítima-agressora.

Tabela 3 – Avaliação dos dados demográficos e acadêmicos segundo o tipo de envolvimento em situações de *bullying*. Recife, 2017.

Variáveis	Tipo de envolvimento				p
	Observadores	Vítimas	Vitimas-Agressoras	Agressores	
Sexo Masculino	148 (51.7%)	35 (48.6%)	14 (73.7%)	9 (60.0%)	0.235
Idade (anos) Media (DP)	12.9 (1.4)	12.7 (1.4)	13.7 (1.9)	13.3 (1.5)	0.031*
Raça					0.894 _F
Preto	44 (15.8%)	12 (16.9%)	3 (15.8%)	3 (21.4%)	
Branco	48 (17.2%)	17 (23.9%)	3 (15.8%)	2 (14.3%)	
Pardo	158 (56.6%)	33 (46.5%)	10 (52.6%)	8 (57.1%)	
Amarelo/Indígena	29 (10.4%)	9 (12.7%)	3 (15.8%)	1 (7.1%)	
Ano Escolar					0.737 _F
6º ano	80 (28.0%)	26 (36.1%)	6 (31.6%)	3 (20.0%)	
7º ano	117 (40.9%)	26 (36.1%)	6 (31.6%)	8 (53.3%)	
8º ano	89 (31.1%)	20 (27.8%)	7 (36.8%)	4 (26.7%)	
Renda Familiar					0.657 _F
Ate 1 SM	95 (43.4%)	32 (50.8%)	10 (55.6%)	7 (58.3%)	
Entre 1 a 3 SM	100 (45.7%)	24 (38.1%)	6 (33.3%)	3 (25.0%)	
Acima de 3 SM	24 (11.0%)	7 (11.1%)	2 (11.1%)	2 (16.7%)	
Repetiu de ano	124 (43.7%)	27 (38.0%)	10 (52.6%)	12 (80.0%)	0.024*
Nº de vezes que repetiu de ano (n = 159)					0.942 _F
Uma vez	64 (56.1%)	14 (58.3%)	5 (55.6%)	8 (66.7%)	
Duas ou mais	50 (43.9%)	10 (41.7%)	4 (44.4%)	4 (33.3%)	
Pratica Atividade Física/artística	102 (36.0%)	30 (42.3%)	9 (47.9%)	4 (26.7%)	0.478
Frequenta aulas de reforço	71 (25.0%)	21 (30.4%)	10 (55.6%)	3 (20.0%)	0.042* _F

F: Teste Exato der Fisher. * Estatisticamente significativa (p < 0.05). Notas: SM – sigla para salário mínimo. Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando associado o fato de o estudante repetir de ano e o tipo de envolvimento no *bullying*, houve diferença estatística, revelando que os adolescentes agressores apresentaram histórico de reprovação escolar. No caso do número de repetições não foram observadas diferenças estatisticamente significantes. Referente a participação dos adolescentes em aula de reforço, observou-se que 20% dos agressores frequentaram estas aulas, que ocorrem de modo extracurricular dentro de um programa educativo de acompanhamento e reforço contínuo dos

estudantes com baixo desempenho escolar. Nessa análise foi identificada diferença estatística significativa, indicando o perfil de desajuste escolar apresentado pelos agressores, tendo em vista que possuem reprovação e ainda não estão integrados às atividades escolares de reforço. Para as outras variáveis não houve associações significativas na análise com os grupos.

7.1.4 Análise comparativa do momento pré e pós Programa de intervenção

Foi evidenciado uma redução significativa na vitimização após a intervenção (tabela 4). Quando somada ao número de vítimas-agressoras, antes da intervenção haviam 72, representando 24,5% dos estudantes. Com essa análise constatou-se uma redução significativa da prevalência da vitimização para 12%, após a intervenção. Revelando que, a curto prazo, o PATES foi capaz de modificar o percentual de estudantes incluídos na categoria vítimas e/ou vítimas-agressoras ($p=0,001$).

Com relação a categoria agressores, houve um aumento significativo. Isso decorre, pelo fato de a intervenção ter gerado sensibilização e aumento do conhecimento sobre as manifestações do *bullying*, capacitando os estudantes para atuarem na identificação diante dos casos.

Tabela 4 – Distribuição de frequência dos grupos nos dois momentos analisados. Recife, 2017.

Tipo de envolvimento	Pré	Pós	Valor de p
Observadores	211 (71.8%)	240 (81.6%)	
Vítimas	58 (19.7%)	32 (10.9%)	
Vítimas-Agressoras	14 (4.8%)	5 (1.7%)	0.001*
Agressores	11 (3.7%)	17 (5.8%)	

Amostra = 294 adolescentes com informação nos dois momentos. Teste de McNemar. * Estatisticamente significativo ($p < 0.05$) Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar a distribuição dos grupos nos momentos pré e pós intervenção (tabela 5), pode-se observar que dos 211 adolescentes categorizados como observadores, no momento inicial, 88% deles continuaram sendo observadores no momento pós, 5.7% passaram a ser vítimas e 5.2% passaram a ser classificados como agressores. Do grupo categorizado como vítimas, no primeiro momento, 75.9% mudaram de categorias, 69% passaram a ser observadores, 3.4% vítimas-agressoras e 3.4% agressores. Dos agressores no momento pré intervenção, todos mudaram de categorias, no pós 72.7% passaram a ser observadores e 27.3% vítimas. Essa análise evidencia que os grupos de estudantes envolvidos no *bullying* sofrem

influência do ambiente que estão inseridos, quando este passa a instaurar mecanismos desfavoráveis ao reforço de comportamentos agressivos.

Tabela 5 – Comparação da distribuição dos grupos pré e pós intervenção. Recife, 2017.

		GRUPO POS				
			Observador	Vitima	Vitima +Agressor	Agressor
GRUPO PRE	Observador	N	186	12	2	11
		%	88.2%	5.7%	0.9%	5.2%
	Vitima	N	40	14	2	2
		%	69.0%	24.1%	3.4%	3.4%
	Vitima+Agressor	N	6	3	1	4
		%	42.9%	21.4%	7.1%	28.6%
	Agressor	N	8	3	0	0
		%	72.7%	27.3%	0.0%	0.0%
	Total	N	240	32	5	17
		%	81.6%	10.9%	1.7%	5.8%

p-valor= 0.001 – estatisticamente significativa ($p < 0.05$). Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos tipos de *bullying* praticados, houve diferença estatisticamente significativa, após o programa de intervenção, com destaque para os tipos de *bullying* verbal (colocar apelidos, nomes pejorativos e ofender pela raça/cor), psicológico (amedrontar e pôr medo) (tabela 6).

Tabela 6 – Comparação das formas de agressão e a condição pré e pós programa de intervenção Recife, 2017.

Formas de agressão	Pré	Pós	Valor de p
Bateram em mim, deram murros, socos e/ou chutes (<i>bullying</i> físico)	18 (5.9%)	15 (4.9%)	0.678
Pegaram minhas coisas sem permissão (<i>bullying</i> material)	70 (23.0%)	67 (22.0%)	0.828
Fizeram com que eu sentisse medo (<i>bullying</i> psicológico)	22 (7.2%)	9 (3.0%)	0.019*
Colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei (<i>bullying</i> verbal)	88 (28.9%)	67 (22.0%)	0.031*
Falaram sobre mim escondido (<i>bullying</i> moral)	54 (17.8%)	48 (15.8%)	0.539
Me isolaram ou me deixaram sozinho (<i>bullying</i> social)	17 (5.6%)	17 (5.6%)	0.999
Espalharam mensagens através da internet para me prejudicar (<i>bullying</i> virtual)	4 (1.3%)	2 (0.7%)	0.688

Ofenderam-me por causa da minha cor/raça (<i>bullying</i> verbal)	12 (3.9%)	2 (0.7%)	0.013*
Fizeram outras coisas comigo	11 (3.6%)	7 (2.3%)	0.424

N = 304 adolescentes com informação nos dois momentos. Teste de McNemar. * $p < 0.05$ – estatisticamente significativa. Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando os resultados da tabela 7, pode-se afirmar que, na amostra estudada, houve redução significativa do Escore de Apoio Social, no momento pós intervenção em comparação ao pré, tanto para o escore geral como para os 4 domínios

Tabela 7 – Comparação das médias da Escala de Apoio Social – EAS e a condição pré e pós programa de intervenção – (Media (DP)). Recife, 2017.

Escala de Apoio Social	Pré	Pós	Valor de p
Escore GERAL	104.8 (20.6)	110.5 (19)	<0.001*
Percepção do apoio social da família	30.2 (6.8)	31.7 (6.2)	<0.001*
Percepção de apoio social dos amigos	28.2 (6.3)	29.1 (6.0)	0.031*
Percepção de apoio social dos professores	20.8 (6.1)	22.0 (5.4)	0.001*
Percepção de apoio social dos outros em geral	25.6 (6.4)	27.6 (5.9)	<0.001*

N = 293 adolescentes com informação nos dois momentos. DP = Desvio Padrão. Teste t-Pareado. * $p < 0.05$ – estatisticamente significativa. Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação a Escala de Percepção da Escola como Comunidade (EPEC) não houve mudança relevante dos escores, tanto geral quanto por domínios, após a intervenção (tabela 8).

Tabela 8 – Comparação das médias da Escala de Percepção da Escola como Comunidade – EPEC e a condição pré e pós programa de intervenção – (Media (DP)). Recife, 2017.

EPEC	Pré	Pós	Valor de p
Escore GERAL	85.6 (19.0)	87.3 (22.1)	0.312
Colaboração ajuda e proximidade	48.7 (15.0)	50.6 (16.5)	0.109
Relações interpessoais positivas	24.1 (6.4)	23.7 (7.1)	0.427
Influência do estudante	12.8 (4.0)	13.0 (4.3)	0.638

N = 283 adolescentes com informação nos dois momentos. DP = Desvio Padrão. Teste t-Pareado. Fonte: Elaborado pelo autor.

7.2 FASE QUALITATIVA

7.2.1 Programa *AntiBullying* de Educação em Saúde (PATES)

O Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (PATES) foi delineado a partir do estudo transversal realizado na 1ª etapa da pesquisa. Os níveis de intervenção alcançados pelo PATES, abrangeram: o desenvolvimento dos Círculos de Cultura com professores; com grupos de adolescentes (formação dos protagonistas); com as turmas; participação nas reuniões com os pais/familiares e parceria com os serviços de atenção primária à saúde, que integra a rede de saúde da comunidade.

7.2.2 Círculo de Cultura com os professores - Nível 1 da intervenção

Foram desenvolvidos dois Círculos de Cultura com 20 professores do turno da manhã e da tarde. Os encontros ocorreram em sala de aula da escola, nos dias em que ocorrerão as reuniões/conselho pedagógico promovidas pela direção escolar. Este momento cedido foi pactuado com a direção e todos os professores. Cada encontro teve duração de aproximadamente duas horas e 30 minutos.

O Círculo de Cultura como ferramenta metodológica para o desenvolvimento da ação educativa *anti-bullying*, envolveu um planejamento prévio de modo a atender as expectativas e criar as motivações necessárias ao exercício do diálogo em torno das complexidades da temática *bullying*. O percurso educativo em cada Círculo pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 – Sistematização dos Círculos de Cultura com os professores. Recife, 2017.

Tema gerador	Questão norteadora	Abordagem educativa	Reflexão crítica e reflexiva
A prática do <i>bullying</i> , seus conceitos e consequências	O que sei, percebo e imagino sobre <i>bullying</i> ?	Dinâmica de grupo Trecho de filme ¹ Vídeo educativo	-Compreensão plural sobre a dinâmica do <i>bullying</i> ; -Desdobramentos da prática do <i>bullying</i> em outros contextos e fases da vida.
A prevenção do <i>bullying</i>	Como prevenir e enfrentar as situações de <i>bullying</i> na escola?	Dinâmica de grupo Elaboração coletiva de estratégias	Mobilização dos atores envolvidos na construção de uma proposta de prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i> .

7.2.3 1º Círculo de Cultura com os professores – Um diálogo sobre o *bullying*

O primeiro Círculo com os professores iniciou com uma breve explanação sobre o projeto de pesquisa e os objetivos das atividades que iríamos desenvolver. Como **dinâmica de sensibilização** solicitamos que todos ficassem de pé no Círculo e dessem as mãos, ao som de uma música instrumental de ritmo lento, pedimos que todos ficassem em silêncio e pensassem no dia de hoje, nos desafios que lidamos no trabalho e nas pessoas com quem convivemos diariamente. O intuito foi promover um espaço inicial de autorreflexão e de como me percebo como professor. Após este momento, distribuímos crachás para identificação dos participantes que estavam dispostos em Círculo.

As atividades do Círculo iniciaram com a exibição de uma cena do filme “*bullying - provocações sem limites*”² que retrata uma conversa da mãe com a diretora, pois a mesma está preocupada com o comportamento diferente do filho e com a resistência para frequentar a escola. Após a cena, os professores teceram comentários criticando o tipo de abordagem da direção escolar, que desconsiderou a existência do *bullying* e não valorizando as queixas e preocupações da mãe. Como pode ser observado em alguns relatos dos professores:

Houve falha na conduta da diretora em não valorizar a preocupação da mãe, e em afirmar que na instituição não acontece esse tipo de coisa (bullying), pois as normas da instituição são rígidas... Se a mãe está preocupada e chega relatando um comportamento do filho, que não tinha antes, não é a toa. A diretora deveria ouvir com atenção. (P1, F)

...as normas exigidas pela escola evitam qualquer tipo de ações dessa natureza, mas que podem vir a acontecer pelo fato de que com o passar do tempo as formas de tratamento mudaram muito e que o correto seria a diretora procurar saber a situação. (P2, M)

...muitas pessoas como a diretora da escola no vídeo, não querem se envolver para não ter que sair da sua zona de conforto e ter que resolver, e investigar o problema que está acontecendo em sua escola, porém pode ocorrer com qualquer profissional da escola, negligenciando para não se envolver e não

² Filme de drama espanhol lançado, mundialmente, em 2009. A duração da cena exibida foi de aproximadamente 1 minuto e 10 segundos.

querendo mexer naquilo que já está estabelecido nas normas da escola. (P6, F)

No relato dos professores fica evidente que eles conseguiram identificar a conduta inadequada da direção da escola, reconhecendo que o *bullying* é uma realidade, e sugerem que as escolas investiguem e criem mecanismos para enfrentar e conter o ciclo do *bullying*.

Em seguida foi entregue a cada professor(a) uma nuvem de papel colorida para que pudessem escrever o seu conceito sobre *bullying*, os quais foram retratados pelas seguintes palavras: incomodar, afligir, discriminar, constrangimento, angústia, ofensas, sofrimentos, crítica a aparência, preconceito, confronto com o outro, fragilidade, hostilizar. A fotografia 1 mostra o conjunto das características do *bullying* identificadas pelos professores. Ainda na discussão sobre o conceito do *bullying*, os professores fizeram alguns relatos:

...o bullying é feito da fragilidade, ou seja, se a pessoa tiver uma fragilidade, o outro irá se aproveitar dessa fragilidade para fazer o bullying, podendo até estar escondendo a sua fragilidade dando foco na do outro. Essa fragilidade é o desafio para combater e prevenir o bullying... é trabalhar nas crianças essa fragilidade e a questão da autoestima, tanto na escola como na família. (P7, F)

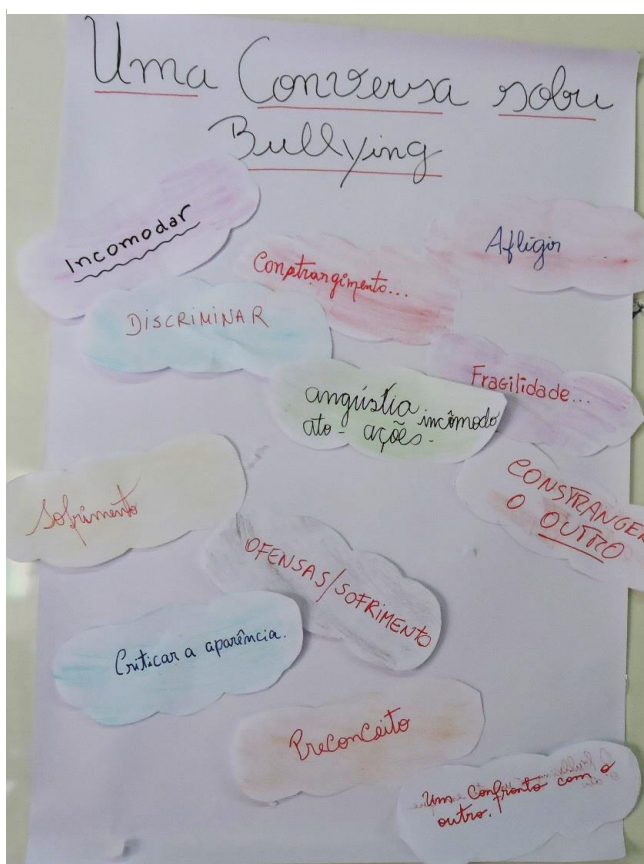
...como adulto temos uma educação, uma formação, para lidar com esse tipo de situação, mas para a criança há uma dificuldade em lidar com esse tipo de agressão, gera muito sofrimento e que cabe também aos pais educar para que ela vá vencendo esses preconceitos. “Quando criança eu recebia um apelido preconceituoso, que isso reflete um pouco em mim até hoje” (P8, F)

...o bullying é uma ação que incomoda o outro, ou seja, para ser bullying é preciso incomodar, se a vítima não se sentir incomodada logo não é bullying, mas a angústia é tanto do agressor como da vítima. Se a brincadeira só for legal para o agressor, deixou de ser brincadeira... (P9, F)

...para incomodar o colega pode até ser sem palavras, consegue realizar uma agressão, como por exemplo, isolar o colega de uma atividade em grupo, discriminar o coleguinha, se afastar do colega, entre outros. (P2, M)

...existem diferenças em todo mundo e que temos que mostrar que somos diferentes, temos que respeitar a diferença do outro, trabalhando essas diferenças tanto com o agressor que tenta esconder a sua fragilidade, quanto com a vítima. (P3, M)

Fotografia 1: Conceito do bullying elaborado pelos professores durante a dinâmica de sensibilização.



Seguindo com o momento da **problematização** foi iniciada uma dinâmica com os professores sobre as características dos personagens envolvidos no *bullying*: vítima, agressor e espectador. Foram entregues a 6 professores folhas de papel ofício A4 com o nome de um dos personagens do *bullying*, para serem coladas nas costas dos mesmos. Ao som de uma música animada, os demais professores foram orientados a circularem pelo espaço da sala entre os professores que possuíam a identificação dos personagens do *bullying* em suas costas e a escreverem nas folhas uma característica específica de cada personagem. Algumas destas características foram sintetizadas no quadro 4. A fotografia 2 retrata o momento do término da dinâmica.

Quadro 4 – Características dos personagens do *bullying* apresentados pelos professores durante realização de dinâmica de problematização. Recife, 2017.

Agressor	Vítima	Espectador
Mau, frustrado, depressivo oculto, triste, problemático, mal caráter, violento, maldoso, Frio.	Fragilidade, coitada, carente, baixa autoestima, deficiente, sofredora, inseguro, fraca, incomodados, traumas.	Cúmplice do agressor, ação, observador, mau, mandão, culpado, atitude, apaziguador.

Fonte: Elaborado pelo autor

Fotografia 2 – Dinâmica de problematização sobre os personagens do *bullying*.



Após a dinâmica de problematização, os professores realizaram algumas reflexões:

...uma pessoa agressiva não é feliz... As características dadas aos agressores por uma professora têm a ver com o fato do agressor ter as suas frustrações, os seus traumas e escolhe alguém como vítima para descarregar. (P6, F)

O agressor se sente triste e faz com que a vítima se sinta triste também, ou seja, tem pessoas que sofre agressão e só se satisfazem quando conseguem reproduzir a agressão com o outro. (P2, M)

Eu acho que desse trio, agressor, vítima e espectador, a figura mais difícil de você compreender é o agressor. Eu coloquei a característica de depressivo oculto, porque entendo que o agressor tem algum problema que é dele e que quer transferir agredindo o outro, o fato dele não se aceitar faz com que ele precise apontar o defeito no outro... eu acho que o agressor precisa tanto de tratamento quanto a vítima. (P7, F)

...a mídia estabelece padrões de beleza, excluindo os que não se enquadram no modelo posto...é nosso papel dizer para a vítima que ela é única e que ninguém é idêntico ao outro, mesmo que o outro não aceite... (P10, F)

Os alunos hoje se tratam com frequência de modo bastante agressivo, com comportamentos grosseiros... É preciso mostrar que respeito, carinho e amor pelo outro não estão fora de moda” (P1, F)

Foi evidenciado na fala dos professores, uma tentativa de contextualizar a prática do *bullying* para além de fatores individuais do aluno, como a qualidade das conexões familiares e das relações interpessoais estabelecidas, papel da mídia e a banalização do fenômeno na escola, que muitas vezes é encarado como norma social entre os estudantes.

Os professores também enfocaram as motivações do agressor na prática do *bullying*, revelando que a vítima não é culpada por aquela situação, mas existe algo que influencia na atitude do agressor, seja o contexto escolar, interferência de amigos, relações familiares. Foram mencionadas as consequências para o envolvimento no *bullying* com ênfase no papel do agressor, relacionadas ao desempenho escolar, problemas de comportamento e demandas de saúde mental.

Sobre o papel do observador, os professores relataram que este possui uma atuação importante, às vezes auxiliando a vítima e outras estimulando a ação do agressor, por isso pode ser caracterizado também como culpado. A esse respeito foi enfatizado que existem vários perfis de observador, o cúmplice que está contribuindo com a situação, o omissor e o que sofre junto com a vítima. Ele, o observador, pode sentir medo de ser a próxima vítima, caso se envolva tentando interromper o *bullying*. No caso, o agressor faz questão de ter um observador, uma plateia, para legitimar a agressão.

Os professores também revelaram estratégias que podem ser trabalhadas com os alunos envolvidos em *bullying*, como encorajar a vítima para que ela se posicione frente ao agressor,

procure ajuda, para que o agressor não se sinta estimulado a prática do *bullying*, já que ele não consegue focar-se numa vítima específica e dar continuidade ao ciclo de violência. Foi acrescentado a estas discussões a importância de resgatar em sala de aula, o respeito as diferenças, a solidariedade, atenção com o outro, educação e a humanização, questões que hoje em dia estão banalizadas e, para outros até ultrapassadas.

Na adolescência o jovem está se descobrindo, transformando, deixando de ser criança, querendo ser adulto, almejando ser aceito pelos seus pares, assim os adolescentes são desafiados a conviverem com situações de *bullying*, assumindo um comportamento que nem sempre consideram adequados. Muitas vezes, o comportamento agressivo é a regra social que agrega reconhecimento e respeito por demonstrar poder entre os pares, portanto para serem aceitos no grupo assumem atitudes de passividade que perpetuam as situações de *bullying*.

Em seguida foi exibido um vídeo³ que define oito tipos de *bullying*. O vídeo demonstra que o *bullying* é um problema tanto de escolas públicas quanto de particulares e revela os comportamentos de meninos e meninas frente a esta situação. Os professores comentaram que existe relação entre o gênero e os tipos de *bullying*, onde no caso das meninas acontece mais o *bullying* psicológico. Os professores acrescentaram que as formas sutis de *bullying*, muitas vezes, difíceis de se identificar, são as que tem maior impacto para os envolvidos, já que a vítima está em sofrimento e ninguém percebe, ao contrário do *bullying* físico que é mais visível, por isso a necessidade de sensibilizar todos sobre a temática e em que contexto está ocorrendo. Por fim, os professores mencionaram exemplos de que na escola têm certos meninos que só perturbam com menores do que ele, porque ele almeja um reconhecimento social, ainda que seja como líder de atitudes opressoras.

No momento da **reflexão teórico-prática** foi proposta a leitura de um texto sobre *bullying* e suas consequências, de modo a fundamentar as discussões e contribuir com a construção coletiva do conhecimento. Ao longo da leitura, os professores destacaram pontos relevantes e realizaram os seguintes comentários:

... o que eu entendi do vídeo e também o texto aborda, que nem tudo vai ser bullying, e que as características dos alunos podem nos revelar muitas pistas de que algo está acontecendo, por exemplo aquela que está ali quieta (ela aponta para o personagem do vídeo) pode estar sofrendo e a gente nem sabe.

³ Vídeo de 2 minutos e 40 segundos promovido pelo governo federal para divulgação da lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*).

É preciso ter um olhar diferenciado para identificar quando o aluno está sofrendo. Lembro de um caso de um aluno, que se sentiu incomodado a ponto de não querer entrar em sala de aula. (P1, F)

...alunos que deixaram de ir para a escola, que tiveram baixo rendimento, que às vezes estão na escola, mas não estão indo para a sala de aula. No texto lido, essas são características de alunos envolvidos no bullying. (P4, M)

...precisamos traçar um projeto de ação, o problema existe e para que a gente consiga conviver e ter uma melhora de vida, precisa que as intervenções estejam inseridas no planejamento com toda a escola, desde do início do ano, e serem vivenciadas. Os alunos precisam se descobrir, saber o que querem, porque estão na escola, o que buscam na vida, e em que têm interesse. (P6, F)

Foi identificado que o texto agregou conhecimentos sobre os aspectos negativos da violência escolar e seus reflexos para o processo ensino-aprendizagem, bem como trouxe à tona memórias dos professores sobre as vivências de situações de *bullying* e relacioná-las com as possibilidades de enfrentamento no âmbito escolar. Ademais, os professores mostraram-se instigados quanto a necessidade de adequações no planejamento escolar, com a inclusão da temática em diálogo com os conteúdos abordados em sala de aula.

Diante de atitudes e posturas descompromissadas de alunos com as atividades pedagógicas foi proposta uma perspectiva de gerar nesse aluno potencialidades que venham interferir na sua autopercepção, como também no modo de ser percebido por seus pares e comunidade escolar. A percepção inicial de que o aluno não tem objetivo concorre para dificultar o olhar sensível às suas necessidades e a criação de estratégias para envolvê-lo no processo de construção do conhecimento e de relações salutaras no cenário escolar.

No momento da avaliação deste Círculo de Cultura, ficou evidente a necessidade de ampliar as discussões sobre propostas de intervenção para a escola, protagonizadas por professores e alunos, tendo em vista as demandas para fortalecer os espaços de diálogo e descobertas de caminhos possíveis ao enfrentamento do *bullying* escolar.

...achei muito válido e um momento importante, visto que o professor precisa partilhar a vivência, como se fosse um testemunho de vida que vai influenciar nossas práticas... (P10, F)

Para o professor, não é difícil trabalhar o conteúdo que é dado em sala, difícil é lidar com a mudança de comportamento dos alunos, porque tem meninos atrelado a um sofrimento de bullying que atrapalha o processo da gente na escola(...) essa parte não está na graduação da gente, por isso esse trabalho está sendo muito bom para os professores e que a gente consiga através de intervenções, melhorar o interesse deles na sala, o rendimento escolar, e que a gente consiga fazer o nosso papel na escola. (P7, F)

7.2.4 2º Círculo de Cultura com os professores – Construção coletiva de uma proposta para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar

Este Círculo de Cultura iniciou com uma dinâmica do jogo do balão, onde cada professor recebeu um balão identificado com os nomes: gestor, professor, políticas públicas, adolescente e família. Os professores foram orientados a lançarem os balões para o alto e, ao som de uma música animada, deveriam circular pela sala sem deixarem o balão cair. Ao longo da brincadeira, os professores eram retirados um a um, e os que ficavam deveriam continuar a segurar os balões. Ao término, os participantes falaram um pouco sobre a dinâmica e também sobre os nomes escritos em cada balão (quadro 5).

Ao manter o foco no seu balão desprendia o foco nos demais...” Quem estava dando atenção aos seus balões para não cair, não percebia que alguns professores estavam saindo(...) (P8, F)

Às vezes não percebemos o que acontece no entorno, quando estamos muitos focados naquela nossa atividade, é muitas vezes o que a gente tenta e não consegue em sala de aula, quando começamos a trabalhar um conteúdo novo e a gente quer que o menino tenha foco e não conseguimos. (P7, F)

(...)não percebemos que muitos colegas estavam saindo porque estavam prestando atenção na bola não no entorno. Na sala de aula passamos tanta

informação, fazendo exercícios, corrigindo, e às vezes passa despercebido o que está ocorrendo com um e outro, a palavra que foi dita, a tapa que foi dada, então essas coisas acabam passando despercebidas(...) Alguns casos a gente olha e vê uma mão que bateu no colega, fazemos logo aquilo como indisciplina, mas na verdade, meu tempo de aula é só 50 minutos, quando eu sair eu vou dizer que a turma estava muito indisciplinada, mas na verdade o que estava ocorrendo foi bullying, mas não dá pra perceber, por conta da forma de trabalhar(...) (P10, F)

Quadro 5 – Depoimentos de professores sobre a participação da rede e do Estado na prevenção do *bullying* nas escolas apreendidos durante realização de dinâmica de sensibilização. Recife, 2017.

Representantes da rede e do Estado para a prevenção do <i>bullying</i>	Depoimentos dos Professores
Família	“A família dá a garra, dá autoestima na criança, fazendo com que eles se sintam importantes e que eles conseguem vencer. O que a gente vê, muitas vezes, são os pais não dando apoio moral e sentimental aos filhos, na forma de abraçar, de beijar, de dizer te amo...” (P1, F)
Adolescente	“...o que está por trás de um comportamento agressivo e da fragilidade não é tão simples assim, pode ter uma doença envolvida... Por isso a importância de toda equipe, os professores, os gestores e a família, pois esse comportamento é complexo...” (P5, F)
Gestor	“A primeira coisa, pra gente saber o papel dele em combater o <i>bullying</i> é reconhecer que existe o <i>bullying</i> na escola, e que ocorre principalmente em sala de aula, gerando problemas que saem da sala de aula, passam para os corredores e chegam até a gestão. Então o gestor reconhecendo isso e sabendo que existem leis de combate ao <i>bullying</i> , vai se preocupar e criar estratégias para resolver esse problema”. (P5, F)
Professor	“...a gente sabe que muitas vezes as coisas são negligenciadas, porque é mais fácil negligenciar do que sair da minha zona de

	conforto e querer mudar, isso requer um planejamento desde o início do ano, porque os problemas estão aí, mas as vezes é a questão de só ir em busca de resultados e esquecer do humano. Essa preparação do início do ano é justamente para você se planejar, abrir um leque de possibilidades e aberturas de temas como esse e outros para ser trabalhado do planejamento. É fácil? É não, muito difícil, mas podemos fazer algo...” (P5, F)
Políticas Públicas	"o papel das políticas públicas está associado a educação em saúde e a participação de outros setores na educação, é muito importante... Eu acho importante os profissionais de saúde falar sobre o <i>bullying</i> nas escolas". (P5, F) “(...)por isso é importante a articulação entre os vários ângulos que envolve esse contexto de <i>bullying</i>, de comportamento agressivo, de fragilidade, esse quebra cabeça que envolve esse contexto todo, é preciso que tenha uma articulação das políticas públicas”. (P5, F)

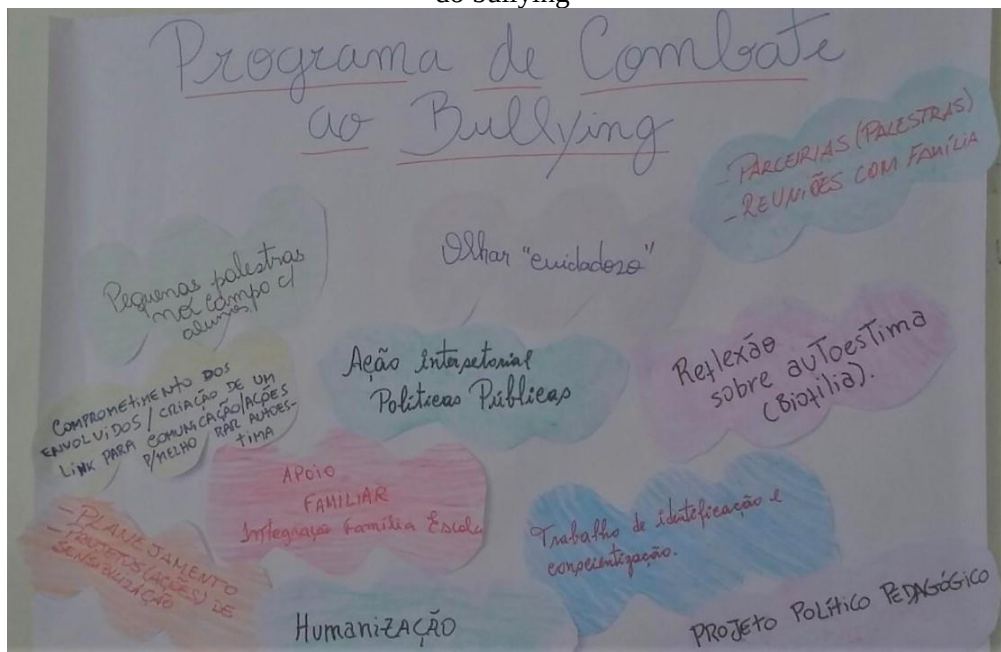
As atitudes proativas das pessoas que compõem a rede de atenção às crianças e adolescentes e a efetividade das políticas sociais para o enfrentamento e prevenção do *bullying*, foram elencadas pelos professores como requisito essencial na proposição e fortalecimento de ações intersetoriais. Diante da complexidade do *bullying*, se faz necessário uma abordagem sistemática dando visibilidade ao conjunto de pessoas, ambiente, sociedade e do próprio adolescente, que possam influenciar a (re)produção de comportamentos agressivos. Os professores indagaram, ainda, que as chances de sucesso de um programa de prevenção coadunam-se mediante a inclusão dessas pessoas.

Um ponto importante destacado pelos professores, foi que a mudança de uma cultura de não violência nas escolas, perpassa pelo resgate de valores, regras e a instauração de um ambiente onde o comportamento de *bullying* deve ser enfrentado.

No **momento da problematização** foi trabalhada a seguinte pergunta norteadora: Como elaborar um programa de combate ao *bullying*? A cada professor foi entregue papéis coloridos para que pudessem escrever ações e/ou apontassem elementos relevantes para o enfrentamento e prevenção do *bullying* na escola. Algumas destas palavras foram: olhar cuidadoso, ações intersetoriais, reflexões sobre autoestima, apoio familiar, integração familiar nas escolas,

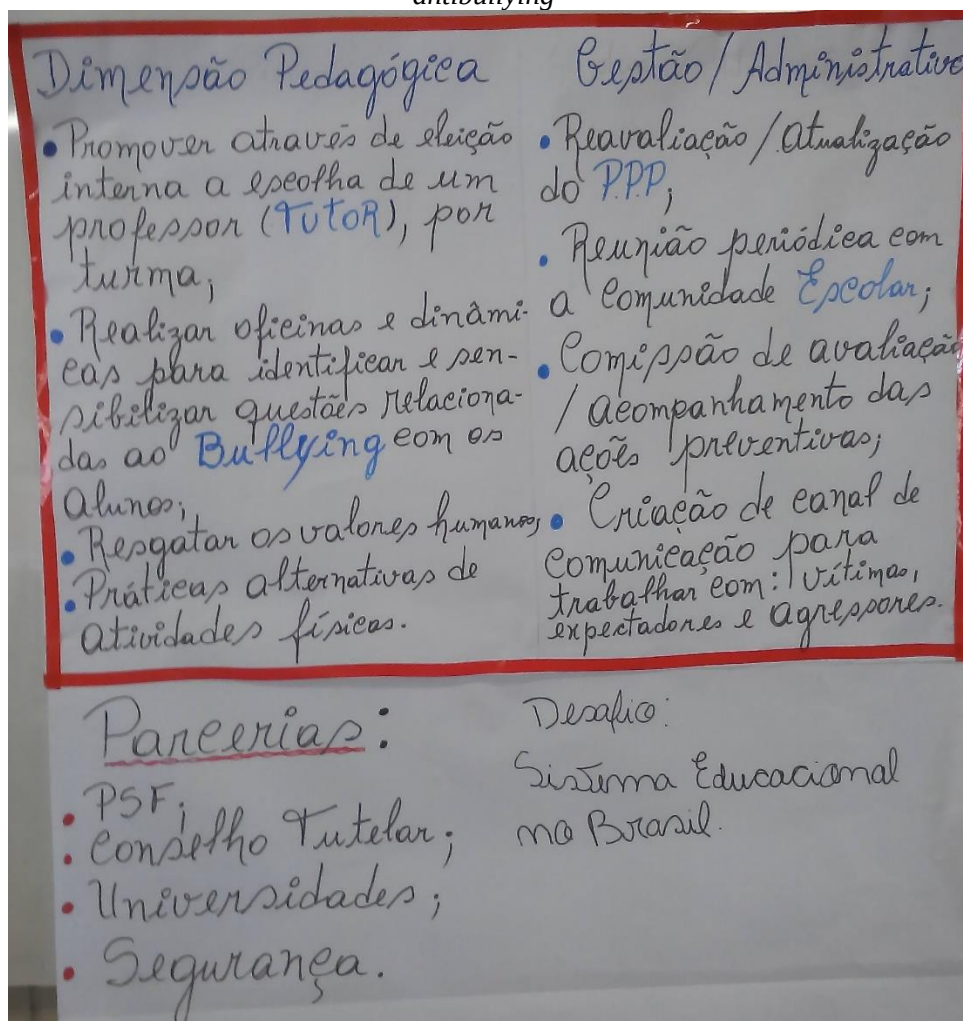
palestras, trabalho de identificação e conscientização, planejamento escolar, proposta de ações com os alunos envolvidos. O objetivo foi refletir sobre os principais elementos que deveriam integrar as ações *antibullying* de acordo com a realidade da escola (fotografia 3).

Fotografia 3 – Jogo de palavras com os principais elementos para o enfrentamento do bullying



Em seguida, foi solicitado que os professores se dividem-se em duas equipes para elaborar uma proposta mais ampla e sistemática das ações *antibullying* que poderiam ser aplicadas na escola, contemplando os elementos já discutidos na etapa anterior. Foi disponibilizado cartolinas, papéis, hidrocores, lápis coloridos para organização de um painel único com todas as ações compiladas pelas equipes. Os professores referenciaram no painel dimensões pedagógicas, de gestão/administrativo, de integração com a família e comunidade (fotografia 4).

Fotografia 4 – Painel com o planejamento coletivo dos professores sobre as ações antibullying



Após a exposição do painel os professores comentaram as dimensões trabalhadas. Sobre a dimensão pedagógica foram realizados os seguintes comentários:

Promover eleições internas, a escolha de um professor (tutor) por turma, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade dos conteúdos. Por exemplo, entra a história, a questão política é trabalhada, entra português na construção de textos onde os alunos irão criar propostas para melhorar a escola, entra também matemática pois os alunos terão que construir gráficos e trabalhar com porcentagem com dados de bullying na escola(...) (P6, F)

(...)o professor tutor iria fazer essas identificações em sala de aula em casos especiais, dentre eles o bullying... trabalhar a humanização, a prática de

valores, o professor estaria mais próximo do aluno, com uma carga horária pra isso(...) (P5, M)

As práticas de atividade física da escola estão muito ligadas as oficinas, como por exemplo a meditação, você meditar, pensar, num círculo de diálogo, seriam oficinas reflexivas(...) (P1, F)

Sobre a dimensão gestão/administrativo foram realizados os seguintes comentários:

Atualização do PPP (Projeto Político Pedagógico), incluindo dentro dele a questão do bullying, porque o PPP atual não trata dessa parte, então seria reavaliar e atualizar(...) (P6, F)

(...) formar uma comissão para acompanhamentos e avaliação das ações preventivas, que já estariam previstas nesse planejamento que a gente deve fazer primeiro com o PPP(...). Essa comissão tem que ser variada, pais, professores, alunos, porque os olhares são diferentes. (P10, F)

(...) muitos pais são sensíveis, que falam se me chamar eu venho, eles se colocam, alguns até se titulam "amigos da escola. (P7, F)

(...) criação de um canal de comunicação para trabalhar com vítimas, espectadores e agressores, para facilitar essa comunicação, ter um adulto que ele possa entrar em contato, que ele possa falar, utilizando mensagem, telefone ou até WhatsApp. (P10, F)

(...) por exemplo o PSE (Programa Saúde na Escola) pode nos ajudar trazendo informações, mas a gente em algum momento já pediu e parece que é muito difícil isso, essa comunicação. Então tem que se estreitar os laços", isso pode ajudar fazer os encaminhamentos dos alunos, a partir do encaminhamento pedagógico que a gente dá. (P7, F)

Outro exemplo são parcerias com secretarias de segurança para poder trabalhar esses casos de violência e uso de drogas na escola. Dando um

aspecto mais na linguagem das leis e os alunos poderem já se conscientizar de atos infracionais e trabalhar a questão da impunidade(...) (P4, M)

Foi evidenciado que os professores procuraram valorizar ações possíveis de serem aplicadas pela escola, em alguns casos até já vem sendo realizadas. Na dimensão pedagógica muitas dessas ações, perpassaram por mudanças na relação professor-aluno, nos métodos de ensino e aprendizagem, privilegiando práticas interdisciplinares para o trabalho de temáticas transversais e que estão imersas no contexto de vida de crianças e adolescentes, bem como a inclusão de atividades lúdicas e recreativas diversificadas. Na dimensão da gestão, os professores contemplaram propostas arrojadas, inclusive considerados eixos prioritários das políticas públicas, como ação intersetorial formada entre a educação e saúde numa perspectiva de atenção integral à criança e ao adolescente escolar. Ao final das discussões, os professores refletiram criticamente sobre os desafios de tentar transformar o ambiente escolar, dentro de um sistema educacional brasileiro que possui os piores índices de educação do mundo, com grandes desigualdades regionais e onde a preocupação dos gestores da educação são com avaliações quantitativas. Os professores convivem com salas de aula pequenas, pouco arejadas e com superlotação, e ainda lidam com o nível de pobreza das famílias e os diversos fatores de vulnerabilidades que expõem crianças e adolescentes.

7.2.5 Nível 2 da intervenção - Círculo de Cultura com os adolescentes protagonistas

Foram desenvolvidos quatro Círculos de Cultura com 12 adolescentes do ensino fundamental, com idades entre 13 e 16 anos. Os encontros ocorreram no auditório e/ou sala de aula disponibilizada pela direção da escola, após as atividades pedagógicas dos alunos. Os dias, horários e tempo das atividades foram pactuados com os todos os adolescentes. Cada encontro teve duração de aproximadamente duas horas e 30 minutos. O percurso educativo em cada Círculo pode ser observado no quadro 6.

Quadro 6 – Sistematização dos Círculos de Cultura com os adolescentes. Recife, 2017.

Tema gerador	Questão norteadora	Abordagem educativa	Reflexão crítica e reflexiva
A violência na sociedade, na escola e o <i>bullying</i>	<i>Bullying</i> na escola: o que é e o que tem a ver comigo?	Reportagens Dinâmica de grupo Trechos de vídeos com depoimentos de adolescentes	Entendimento sobre os reflexos da violência na sociedade e os comportamentos de <i>bullying</i>

A prática do <i>bullying</i> e suas consequências no ambiente escolar	<i>Bullying</i> , porquê acontece e quais as suas consequências?	Construção de situações problema Teatro	Apreensão contextual sobre a dinâmica do <i>bullying</i> e as implicações para a saúde de crianças e adolescentes
Atuação do protagonismo juvenil	O que é Ser um adolescente Protagonista?	Produção de vídeo – Desafio do Manequim/ <i>Mannequin Challenge</i>	-Compreensão sobre o papel do adolescente na prevenção do <i>bullying</i> ; - Percepção sobre o empoderamento
A prevenção do <i>bullying</i>	Como prevenir e enfrentar as situações de <i>bullying</i> na escola?	Dinâmica de grupo Vídeo educativo	Conscientização para prevenção do <i>bullying</i> escolar e da elaboração de propostas de enfrentamento e prevenção pelo adolescente

7.2.6 Círculo de Cultura com os adolescentes – Nível 2 da intervenção - O que é o *bullying* e quais as consequências?

Para acolhimento do grupo de adolescentes foi organizado o ambiente do espaço da sala, com a colagem de imagens e mensagens sobre o *bullying*. Os adolescentes já haviam decidido o nome do grupo e foi intitulado: “Esquadrão *Antibullying*”. Este Círculo de Cultura teve como gerador – A prática do *bullying* e suas consequências? E iniciou com a exposição de um vídeo⁴ sobre os principais tipos de *bullying*. Alguns comentários foram realizados:

Uma coisa às vezes que acontece é que quando a gente está entrando na adolescência, a gente quer se identificar com nossos colegas, e muitas vezes queremos nos sentirmos aceitos por determinado grupo, e esse grupo muitas vezes pratica bullying. E como eu quero ser aceita eu também a revidar e praticar com outros colegas aquela atitude de bullying... então muitas vezes a gente não reflete sobre essas atitudes mas por causa de está todo mundo naquela fase de querer se identificar (...) (A1, F)

⁴ Vídeo com 2 minutos e 40 segundos promovido pelo governo federal para divulgação da lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*).

Eu acho que as meninas também fazem o tipo verbal, eu vejo muito que as meninas ficam xingando umas com as outras, não só isso como o moral também (...) (A2, M)

Os meninos fazem mais o sexual, por que tem atração por meninas que tem o corpo exuberante, a questão do corpo, eles não sabem guarda para eles, eles têm que deixar bem explicito. (A4, F)

O verbal também, os meninos xingam muito as meninas, porque tem meninas que são lésbicas aí eles falam que isso é falta de homem, eles fazem questão de falar (...) (A5, F)

Foi evidenciado pelos participantes a apreensão de formas de *bullying* mais veladas, do tipo moral, como espalhar rumores e fofocas, muitas vezes difíceis de identificar o estudante que causou, por isso que o *bullying* continua e ao agressor se mantém no silêncio e ninguém sabe que a vítima está em sofrimento.

Em seguida foi proposta uma dinâmica para o grupo, onde 3 adolescentes tiveram fixadas nas costas folhas de papel ofício contendo o nome de um dos personagens do *bullying*. Os mesmos foram orientados a circularem pelo espaço ao som de uma música animada, os outros adolescentes a cada momento que encontrassem o personagem deveriam acrescentar características dos envolvidos no *bullying* (fotografia 5). Após a dinâmica os participantes enfatizaram algumas questões:

A vítima é uma pessoa que tem medo de falar alguma coisa e o agressor praticar o bullying. (A2, M)

"Eu acho que a vítima deixa de ser vítima quando ele pratica a mesma coisa que o agressor, quando ela reage (...) (A3, M)

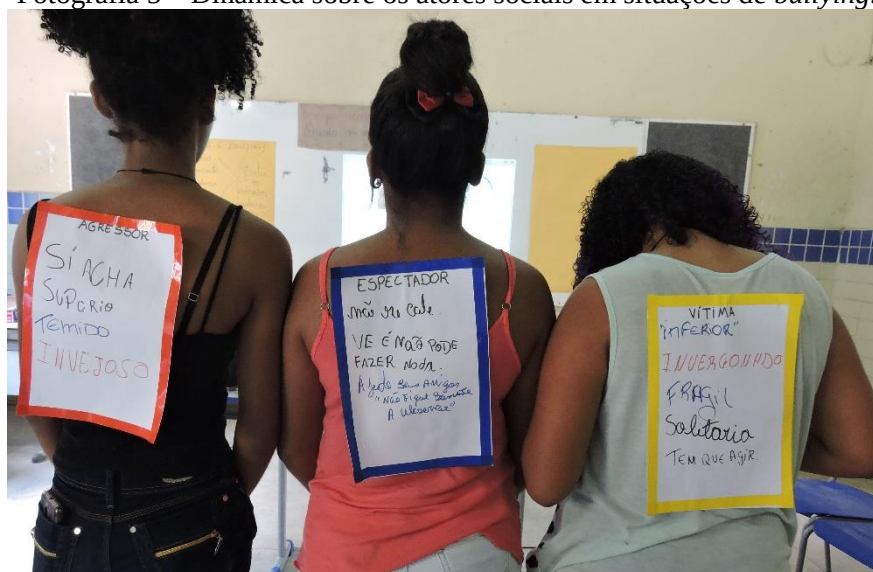
O agressor é invejoso e se acha superior, fica fazendo aquilo e não tem ninguém para ir contra ele. (A7, F)

'Tem agressor que faz isso para se sentir popular e dizer que o melhor que todos da escola (...) (A8, F)

(...) o agressor ele é temido porque não tem ninguém que chegue e ponha limites, às vezes porque não quer se envolver ou porque não quer ser o próximo. (A10, M)

Os colegas que fazem a plateia e que observam pode fazer algo, não só ficar rindo (...) porque daí o agressor vai continuar fazendo porque todos estão achando engraçado. (A11, F)

Fotografia 5 – Dinâmica sobre os atores sociais em situações de *bullying*.



Para o **momento de problematização** foi lançada a pergunta norteadora: Porque acontece o *bullying* e quais suas consequências? Para trabalhar a questão foi solicitado aos adolescentes a construção duas cenas, a partir de uma situação problema. Estas cenas deveriam apresentar duas possibilidades de desfechos: uma positiva com a resolução da situação e outra negativa (quadro 7).

Quadro 7 – Caso de *bullying* elaborado pelos adolescentes. Recife, 2017.

Situação problema	Descrição	Gestos e sentimentos gerados
É o que a gente mais vê diariamente e já sofremos essa situação na escola. Temos o agressor, um menino, contra duas vítimas que são meninas	Cena 1: alunos estão no celular e ouvindo músicas, nem perceberam o ocorrido.	Agressor: se sentiu bem Vítimas: raiva, triste, isolada

e que ao passarem nos corredores sofrem <i>bullying</i> verbal.	Outros até estimularam a atitude do agressor.	Observadores: sorrisos, gritos, formação de plateia
	Cena 2: alunos observadores interviram, apoiando as vítimas e diante do agressor disseram que ele deveria parar, caso não chamariam um adulto.	Agressor: comportamento repetitivo Vítimas: conseguirem se impor, pediu para parar Observadores: defesa e proteção

Fonte: Elaborado pelo autor

A apreciação deste momento foi assim realizada pelos adolescentes:

Eu acho que no ambiente escolar, nada mais certo do que dá a notificação, chamar os pais como forma de punição. (A1, F)

Eu acho que expulsão e transferência não funcionam muito, porque se o aluno pratica nessa escola, ele vai praticar em outra também. É melhor falar mais sobre o assunto, explicar mais o que é. (A2, M)

ter mais gente aqui na escola para falar sobre o bullying e os tipo de agressão. (A4, F)

A estrutura familiar pode facilitar este tipo agressão (...) (A6, M)

Eu tenho uma amiga que ela sofre em casa, ela tem um pensamento diferente, trata as pessoas mal às vezes, quase sempre, isso porque ela é tratada mal em casa, o que ela sofre em casa ela pratica na escola. (A7, F)

Por mais que ela tenha noção e tenha idade suficiente para entender o que é certo ou errado, a gente se espelha nos pais, e veem que eles fazem aquilo e leva aquilo para a vida também. (A8, F)

Na reflexão teórico-prática foi realizada a leitura de um texto sobre as consequências do *bullying*, adaptado da lei brasileira sobre o combate a intimidação sistemática. Cada adolescente contribuiu lendo alguns dos trechos do texto e ao final conseguiram articular com o que estava sendo discutido, expondo as ideias por meio de um mapa conceitual (fotografia 6). Destaca-se algumas falas significativas:

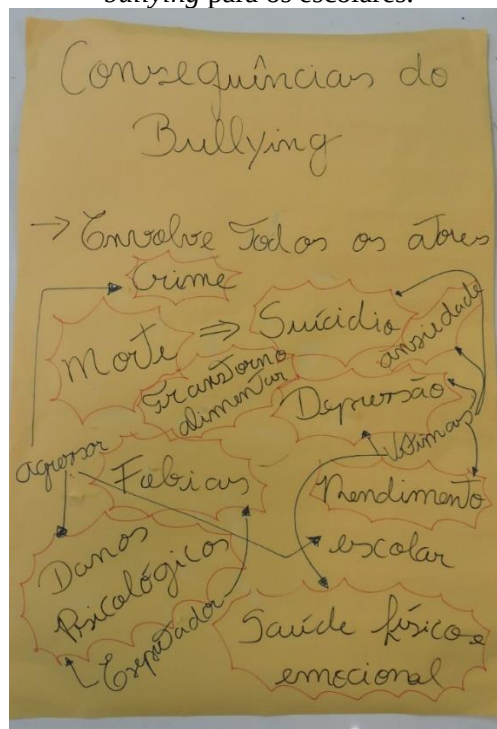
O agressor também tem a saúde emocional comprometida, porque ele pode não querer fazer aquilo e fazer para se sentir bem, e com isso se sentir mais mal ainda. (A9, F)

O espectador pode ter fobia ne? Porque fobias tem a ver com medo. (A10, M)

Os agressores têm distanciamento, falta de adaptação no ambiente escolar. Querem obter poder (...) (A11, F)

Conduta de violência para os agressores na vida adulta (A12, M)

Fotografia 6 – Mapa conceitual das consequências do *bullying* para os escolares.



No **momento de síntese** os adolescentes destacaram que o *bullying* não tem consequência só para a vítimas, que não escolhe a quem vai afetar. E que existem formas de ajudar as vítimas a se defenderem, uma delas é estimular as denúncias e as notificações pelos observadores, mas também posicionamento de professores e gestores e dar a oportunidade aos agressores de se colocarem no lugar do outro e conscientizarem-se dos prejuízos para relações entre os colegas na escola.

No **momento de avaliação** deste Círculo de Cultura foi entregue aos adolescentes carinhas coloridas (amarelo=gostei muito, azul=mais ou menos e vermelho=não gostei) para que pudessem expressar suas emoções e expectativas provocadas pela ação educativa. Dessa forma, eles expuseram os seguintes relatos:

(...) a gente conseguiu se expressar e aprender coisas que a gente não sabia.
(A1, F)

Quem não ficaria feliz aprendendo uma coisa nova, você se sente bem com isso. (A4, F)

Era para ser todo dia como aula na escola, me sinto amarela porque foi muito bom. (A6, M)

prendam a valorizar o que vocês têm de lindo o que a natureza deu para vocês. (A11, F)

7.2.7 3º Círculo de Cultura com os adolescentes – O papel do adolescente protagonista diante de uma situação de *bullying* escolar

Este Círculo de Cultura iniciou com o resgate do conteúdo trabalhado anteriormente a fim de avançarmos com o tema gerador deste Círculo - O que é Ser um adolescente Protagonista? Posteriormente, os adolescentes foram mobilizados a produzirem um vídeo na modalidade desafio do manequim, onde a situação apresentada deveria ter os seguintes personagens: vítima, aluno protagonista 1 e aluno protagonista 2, família, observador, agressor, professor, gestor e o caso de *bullying* (representado por um dos participantes que estava todo caracterizado com pedaços de papel colados no corpo, contendo diversas frases do *bullying*). Nesta etapa, os adolescentes ainda não sabiam sobre o que representava ser um aluno

protagonista, apenas foram orientados que deveriam intervir de algum modo. Os adolescentes (personagens) foram instruídos a expressarem alguma reação ou gesto diante da situação de *bullying* vivenciada, estabelecendo uma comunicação não verbal.

O **momento da problematização** abrangeu a composição da seguinte cena imobilizada: todos os personagens com suas expressões/gestos estavam ao redor do caso de *bullying*, o aluno que assumiu a caracterização do *bullying* estava sentado no chão com uma caixa identificada com o nome *bullying* sobre seus ombros, representando o peso da situação. Diante do *bullying*, cada participante fez seu gesto de acordo com seu personagem e revelou expressões que melhor se enquadrava naquela situação. A família que foi representada por duas meninas fez cara de espanto, o agressor fez um gesto de zombaria, a vítima expressava tristeza, os observadores expressavam desinteresse diante da situação, o professor e o gestor agiram com naturalidade e o adolescente com o peso do *bullying* nas costas reproduziu um gesto de cansado.

Em seguida os alunos protagonistas entraram na cena imobilizada e foram orientados a modificar aquela realidade. Os protagonistas se posicionaram diante de cada personagem envolvido no *bullying*, família e direção escolar e adotaram atitudes de apoio, encorajamento e reivindicaram a atuação da gestão. O quadro 8 retrata o conjunto dos relatos e atitudes expressos pelos protagonistas.

Quadro 8 – Depoimentos e atitudes dos adolescentes protagonistas diante de uma situação de *bullying* apreendidos durante o momento de problematização. Recife, 2017.

Personagens do <i>bullying</i> e demais atores envolvidos	Atitudes dos adolescentes protagonistas
Professor e Gestão	<u>Protagonista 1</u> aborda professores e gestores e fala: "Mas que coisa em professores e gestores, que coisa mais linda está acontecendo na nossa escola, alunos vítimas de <i>bullying</i> e vocês aí parados, não fazem nada, não movem uma palha, viraram as costas para nossa juventude, o que vai ser dessa criança se ela entrar em depressão? Façam alguma coisa, tomem uma atitude."
Observadores	<u>Protagonista 1</u> : " Vocês aí, só observando o que está acontecendo né? Sabia que vocês estão fazendo parte disso? Estão praticamente apoiando o que ele está fazendo com ela, isso é ridículo. Vocês deveriam procurar se informar mais e ajudar as pessoas, procurar a direção da escola."

Vítima	<u>Protagonista 2</u> abraça e consola a vítima e diz: "Não aceite seu papel de vítima, procure ajuda, procure a família, procure o gestor da escola, se posicione e acabe com isso, não permita que a pessoa lhe diminua."
Agressor	<u>Protagonista 1</u> direciona a fala ao aluno agressor: "E você aí rindo à toa, gostaria que fosse com você? Imagina se o papel fosse inverso, o menino se revolta mete a mão na sua cara(...) às vezes até as palavras já bastam para agredir, <i>bullying</i> não é brincadeira, <i>bullying</i> é coisa séria!"
Família	<u>Protagonista 2</u> se dirige a família e diz: "E vocês porque não procuram saber da filha de vocês, porque não vão lá e ajuda, se interessem mais para saber o que ela está fazendo na escola, vocês têm noção do que ela sofre na escola? Vocês têm ideia do que ela está passando? "

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a finalização do vídeo, todos aplaudiram e expressaram satisfação com o resultado da atividade. Os participantes retornaram voltaram ao Círculo e foi aberto o espaço para reflexão crítica sobre o momento vivenciado.

Os observadores ficavam calados, a família se assustou, os protagonistas tentaram tomar uma decisão, mas os gestores e os professores não ajudavam.
(A1, F)

A família parecia não ter noção da vida escolar do filho, acho que nem sabia o que era bullying, nem quanto ele sofria... tinha muita gente tentando mudar a realidade disso se preocupando mais do que a família(...) (A1, F)

O professor teve uma postura como se não existisse bullying na escola(...)
(A2, M)

(...) o aluno que está sofrendo, muda o comportamento com os pais, muda o comportamento com os familiares e com os amigos, algumas vezes você vai perguntar o porquê e não podem falar porque tem medo e o próprio gestor da escola está fechando os olhos dele e da família para a problemática(...)
(A4, F)

(...)existem casos tão graves que os adolescentes acabam também se mutilando por causa disso, eu já conheci um caso de uma menina que se mutilava porque as pessoas a chamavam de estranha e tiravam onda (zoação) com ela na escola(...) (A9, F)

Os protagonistas analisaram a situação e se colocaram no lugar do outro, e na verdade você está se sensibilizando e vendo a situação não mais como uma brincadeira(...) (A10, M)

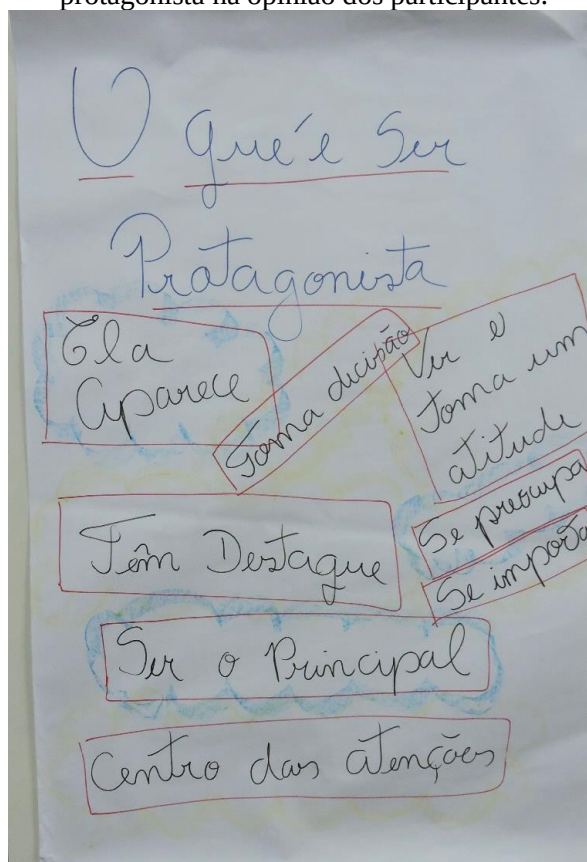
Os adolescentes foram também indagados sobre o papel dos protagonistas e sua importância na tomada de decisão encontrada na cena. Sobre o que é ser um protagonista, os adolescentes destacaram algumas características (fotografia 7) e relataram a postura assumida pelos protagonistas:

O protagonista foi a pessoa que apareceu, que teve um destaque, viu a situação de forma diferente e tomou uma atitude, se colocou no lugar do outro. (A2, F)

Eles tiveram paciência e maturidade para não revidar com violência(...) (A3, M)

(...)não só a questão de currículo, de tirar notas boas, mas ter bom caráter, ser uma referência para os colegas(...) (A5, F)

Fotografia 7 – Características de um adolescente protagonista na opinião dos participantes.



Os adolescentes perceberam o protagonista como aquele capaz de influenciar modificações positivas no contexto escolar, exercendo um papel de liderança e assumindo uma postura crítica diante da realidade. Além disso, possui determinadas características que o torna uma referência para seus pares e que contribui com o crescimento coletivo. Os adolescentes também comentaram que o protagonista necessita observar e analisar o contexto, de modo a não reforçar atitudes de *bullying*, criando relações empáticas com os demais e visando desconstruir imagens rotuladas e estereotipadas dos sujeitos, as quais intensificam as relações de desigualdade e de poder/domínio sobre o outro. É fundamental reconhecer as singularidades, diferenças e subjetividades que realçam o convívio em coletividade.

Foi enfatizado que os protagonistas estão inseridos na realidade, ou seja, são os próprios alunos da escola, que podem desempenhar este papel de cuidado com o outro e o ambiente. Ao longo das discussões foi observado que os adolescentes estavam partindo de sua realidade para refletir sobre a questão do *bullying*, em um diálogo crescente e comprometido com a transformação do contexto.

7.2.8 4º Círculo de Cultura com os adolescentes – Como enfrentar e prevenir o *bullying* na escola?

Este Círculo de Cultura foi dedicado a construção de propostas de enfrentamento pela escola, apresentadas pelos adolescentes protagonistas. Inicialmente, por meio de uma dinâmica com bolas, foi discutida a importância de todos os atores no enfrentamento do *bullying*, como: família, professor/gestor, adolescentes, políticas públicas. Cada adolescente com sua bola, representava um desses atores e deveriam refletir sobre sua participação em estratégias de prevenção.

Foi destacado que os adolescentes reconheceram o papel significativo de cada um dos personagens para o enfrentamento da violência escolar. Particularizaram ações que responsabilizavam não só professores e direção, mas envolviam os estudantes para propor, acompanhar e decidir atividades que promovessem o despertar para o trabalho em grupo/unidade. A fotografia 8 ilustra as principais ações possíveis de serem realizadas, identificando as potencialidades do ambiente escolar para minimizar e/ou controlar as situações de *bullying*. O cartaz foi assim decodificado pelo grupo:

Mais jogos nas escolas, na hora do recreio porque poderia ajudar os alunos a se envolver menos com o bullying e se for no esporte e jogos educativos. (A2, F)

Conversa mais sobre o bullying, a direção da escola e até nós adolescentes mesmo, promover palestras e explanar sobre o assunto com nossos colegas (...) Porque a gente tem a linguagem deles. (A3, M)

Temos que utilizar coisas que chamam atenção em prol de combater o bullying como teatro, dança, música. Muitos colegas nossos aqui tem talentos. E não ficar atividades repetitiva e sem interesse, tem que ser uma coisa que chame atenção e que eles se sintam bem fazendo aquilo. (A5, F)

Muitos diretores e professores tem dificuldades de ver o aluno que tem algo de errado, e como a gente está mais perto abordamos mais fácil e podemos comunicar alguém (...) (A6, M)

Eu acho que um acompanhamento psicológico é mais pra evitar que a vítima acabe se cortando, se suicidando, ou se tornado um agressor também. (A7, F)

E estimular a denúncia é, mas para diminuir mesmo, porque ele vai fazer vai ver que teve uma consequência, e daí vai pensar duas vezes antes de fazer de novo. (A9, F)

Diálogos envolvendo a família, porque querendo ou não a família é a nossa base. (A10, M)

A gente pensou em palestras, diálogos com a família e escola, porque a família é a nossa base. Dinâmicas, regras para convivência social, panfletagens, peças ao ar livre, vídeos relacionados ao bullying. (A11, F)

Estas ações podem melhorar, pois a pessoa que sofre, às vezes, fica desanimada em sala de aula, então vai contribuir para que aquela pessoa tem um boletim (rendimento) melhor. (A12, M)

Fotografia 8 – Estratégias antibullying levantadas pelos adolescentes.



Muitas das propostas levantadas pelos adolescentes foram validadas nos Círculos com os professores, mediante a inclusão de atividades dinâmicas, trabalhando mais de perto com os alunos; suporte de profissionais da saúde para acompanhamento dos estudantes em maior sofrimento, evitando consequências graves; estratégias de denúncias e de apoio as vítimas; aproveitamento dos espaços livres dos estudantes e envolvimento da família como parceira.

No decorrer do Círculo, um dos adolescentes construiu um *rap antibullying*, sugerindo que poderia ser recitado nas intervenções com as turmas e nas reuniões com pais, afim de gerar reflexão crítica por meio de um conteúdo cultural que atrair a atenção dos jovens. Após realizar a leitura do *rap*, o seguinte relato foi exposto:

O rap é uma rima, que conta a realidade e histórias. Neste caso, fala sobre o preconceito, a discriminação, o machismo, temas que estão envolvidos com o bullying e que nós tivemos a oportunidade de estudar aqui. Fala também das consequências dessa violência e do papel da sociedade e do governo (...)
(A3, M)

A gente utilizar esta linguagem pode ser bom, porque é a linguagem dos jovens, eles entendem. (A1, F)

Se a gente conseguir diminuir o bullying vai interferir positivamente nas relações aqui nas escolas, na sala de aula, e no aprendizado. (A2, F)

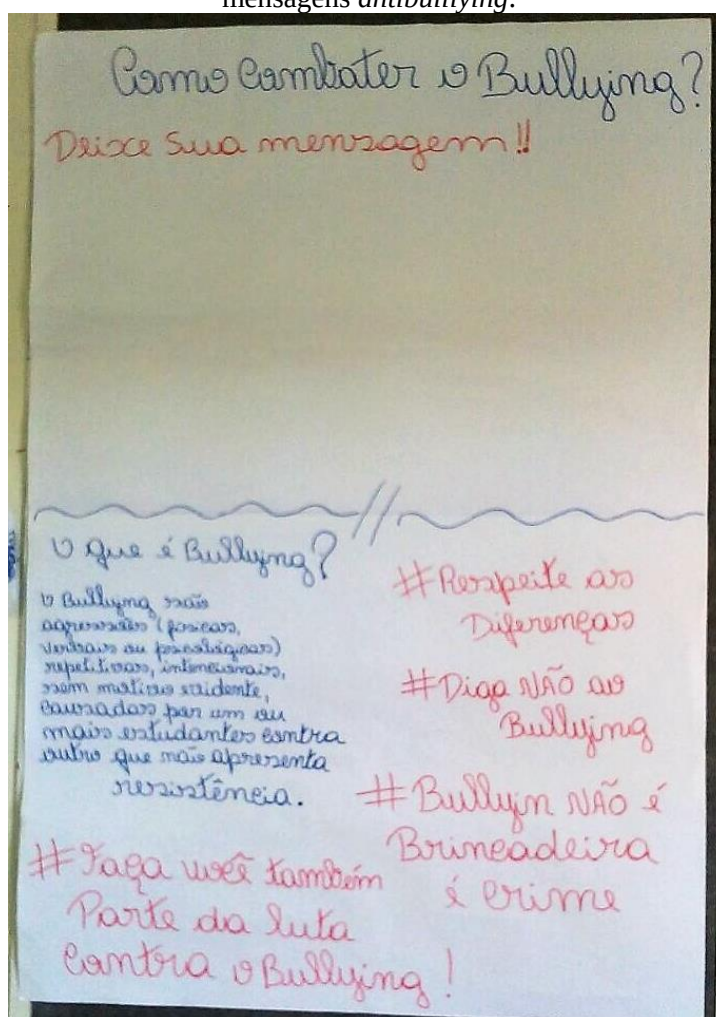
7.2.9 Implementação de uma proposta dialógica e integrada entre a construção dos professores e dos alunos – Nível 3 da intervenção

ADOLESCENTES PROTAGONISTAS

Os adolescentes protagonistas que participaram dos Círculos de Cultura foram mobilizados a desenvolverem ações educativas com as turmas do 6ª ao 8ª ano. Estas atividades em sala de aula foram realizadas semanalmente, com o apoio dos professores que cediam um espaço da aula e, muitas vezes, participavam juntamente com os adolescentes. Os protagonistas deveriam elaborar as estratégias de intervenção, o tema a ser abordado e a utilização de recursos educativos com criatividade e dinamismo. O potencial de cada protagonista para contribuir com a atividade era explorado e, dessa maneira, eles conseguiram trazer para o cenário da sala de

aula a abordagem de temas como: respeito às diferenças, preconceito, discriminação, paz e solidariedade. Ao longo de 3 meses de atividades contínuas, os adolescentes utilizaram teatro, elaboração de *rap*, vídeos para debates, jogo de perguntas e respostas, construção de cartazes (fotografia 9) para divulgação de mensagens *antibullying* por toda a escola e aberto aos alunos que poderiam deixar sua contribuição de como prevenir o *bullying* e melhorar o clima na escola.

Fotografia 9 – Elaboração de cartaz para divulgação de mensagens *antibullying*.



PROFESSORES

As atividades recomendadas pelos professores e que foram articuladas com as propostas construídas pelos adolescentes protagonistas, permitiram a sustentabilidade do Programa e uma gestão compartilhada e democrática em prol de ações *antibullying*.

- 1- Eleição de professores tutores para cada turma e maior envolvimento dos representantes de turma que ficaram responsáveis na comunicação com tutores para identificar casos de *bullying*, verificar o clima da sala de aula, abrir espaço de escuta para os adolescentes. Os professores solicitaram a direção livro de registro que pudessem notificar as situações de *bullying*;
- 2- Utilização de metodologias problematizadoras em salas de aula. Professores de português (promoveram a elaboração de redações sobre o tema *bullying* para trabalhar gramática, leitura e interpretação de texto); Professores de ciências (mobilizaram os estudantes para construção de vídeos curtos contando histórias, depoimentos que gerar debates em sala de aula); Professores de história e matemática (proporcionaram entrevistas com a comunidade escolar e externa a escola sobre a temática violência na escola); Professores de educação física (possibilitaram melhoramentos do recreio e do tempo livre dos adolescentes, com oferta de jogos, brincadeiras e gincanas, inclusive a escola dispõe de uma quadra esportiva);
- 3- Desenvolvimento de atividades físicas e/ou artísticas diversificadas. Os docentes de educação física e de artes articularam ações para inclusão dos estudantes em atividades de interesse. Aulas de teatro, pintura e jogos foram mais divulgadas e organizados os horários e espaços onde deveriam ocorrer. Os adolescentes protagonistas da ação educativa também tiveram responsabilidades em divulgar e mobilizar os colegas;
- 4- Maior presença dos professores nas reuniões com pais, inclusive ocorrendo conversa face a face com os pais e/ou responsáveis dos estudantes envolvidos em *bullying* e eu estaria com problemas de rendimento escolar. Os encontros com os pais ocorreram mensalmente, nos turnos da tarde e noite que se alternavam a cada mês com o intuito de promover maior adesão dos familiares. Nestes momentos ocorriam o discurso da direção da escola, dos professores ou de um convidado que trabalharia com algum tema de interesse escolhido pela comunidade escolar (fotografia 10). Os adolescentes protagonistas também participaram, organizando apresentações artísticas, como o teatro, canto e *rap* recitado (fotografia 11). Em outros momentos, a pedido da gestão escolar, os pesquisadores contribuíram com a atividade.

Fotografia 10 – Participação dos pais no encontro promovido pela escola e o pesquisador.



Fotografia 11 – Cenário teatral construído pelos adolescentes para apresentação de peça no encontro com os pais.



7.2.10 Parceria com a rede local de atenção à saúde – Nível 4 da intervenção

Esta etapa envolveu o auxílio na formação de parceria entre escola e Unidade Básica de Saúde da comunidade, composta pela equipe de saúde da família e núcleo de apoio à saúde da

família que conta com o auxílio de psicólogos. Os possíveis encaminhamentos dos estudantes, estava prevista na proposta apresentada pelos professores durante os Círculos de Cultura que além de trabalhar o reforço escolar com aqueles estudantes, os professores pudessem contar com o suporte para atendimento psicossocial. Já que nas etapas da ação educativa, os professores sentiram maior sensibilidade para identificar casos relevantes de *bullying* e os alunos em sofrimento. O trabalho de aproximação da rede de saúde local com a escola representou um desafio, tendo em vista as dificuldades para a execução de ações intersetoriais.

8 DISCUSSÃO

Este estudo utilizou a pesquisa de métodos mistos para implementar e avaliar um Programa *Antibullying* de Educação em Saúde – PATES. Para modelagem do PATES foi considerada a experiência satisfatória dos principais estudos de intervenções internacionais. A fundamentação do Programa considerou o uso de uma Metodologia Participativa baseada na comunidade escolar e favoreceu o envolvimento dos diferentes atores da intervenção e permitiu uma abordagem sistêmica e contextualizada do fenômeno *bullying*.

A abordagem quantitativa do estudo foi utilizada para dimensionar a ocorrência do *bullying* em dois momentos, antes e após a implementação do referido programa de intervenção. Em uma abordagem qualitativa a pesquisa articulou a participação de professores, gestores e adolescentes, em Círculos de Cultura, como referencial teórico metodológico para apreensão de uma ação-reflexão-ação contextual, explicativa e propositiva do *bullying* escolar, fundamentais para uma sustentação dialógica com os achados quantitativos.

Estudos que orientam a necessidade de elaboração e implementação de propostas de intervenção, bem como avaliam os programas de prevenção e redução do *bullying* escolar, ampliando o interesse por programas *antibullying* apropriados à realidade brasileira (COELHO, 2016; PIGOZI; MACHADO, 2015). A importância dos programas de prevenção e redução do *bullying* nas escolas propõem uma consciência sobre a complexidade do fenômeno, requerendo uma abordagem intersetorial com envolvimento de professores, gestão, pais ou responsáveis e escolares na sensibilização e criação de uma cultura de paz diante dos efeitos novíços da violência no ambiente escolar.

No cenário mundial, numerosas são as pesquisas de prevalências sobre o *bullying*, em detrimento de modelos de intervenção e avaliação de programas para sua prevenção (RIGBY; GRIFFITHS, 2018; HERRERA-LOPEZ; ROMERA; ORTEGA-RUIZ, 2018). No Brasil, a produção científica tem sido desenvolvida há pouco tempo com predomínio de estudos observacionais, analisando os diversos aspectos que caracterizam o *bullying*, porém há uma escassez na realização de estudos preventivos, interventivos e restaurativos ou que avaliem programas de intervenção (PIGOZI; MACHADO, 2015). Nesta direção, as autoras, ainda, sugerem a necessidade da realização de estudos que avaliem programas efetivos de intervenção de forma intersetorial, considerando a escola, os serviços de saúde e outros setores da comunidade. Na recente revisão sistemática de Silva et al (2017a) as intervenções multidimensionais envolvendo toda a escola alcançaram os melhores resultados, apontando que

intervenções mais abrangentes são mais eficazes em relação ao *bullying*, já que situaram o fenômeno a partir de contextos relacionais, que transcende a relação diádica agressor/vítima.

Os resultados descritos no diagnóstico situacional, momento que precedeu a intervenção, constataram uma prevalência de *bullying* global de 27% (18,4% vítimas, 3,8% agressores, 4,8 vítimas-agressoras), demonstrando que a realidade investigada apresenta taxas relevantes de *bullying*, convergindo com estudos de outros contextos socioculturais. Resultados semelhantes foram encontrados em uma amostra de adolescentes da Ásia, com uma prevalência total de *bullying* de 30,2%, sendo 18,9% vítimas, 3,5% agressores, e 7,8% vítimas-agressoras (ABDULSALAM et al., 2017). Em Portugal, uma ampla pesquisa realizada em dez escolas secundárias no norte do país, com amostra de 4092 alunos, em idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, verificou que 36% deles estavam envolvidos em situações de *bullying*, sendo 20% de vitimização e 16% de agressão (PEREIRA et al., 2004).

Um grande inquérito epidemiológico realizado em 79 países de alta e baixa rendas identificou que, aproximadamente, 30% dos estudantes apresentaram relatos de vitimização por *bullying* nas escolas, sendo analisado também relatos de quatro ou mais episódios de agressões físicas entre 10,7% dos meninos e 2,7% das meninas (ELGAR, 2015). Um recente estudo bibliométrico realizado com países da América Latina, evidenciou prevalências entre 20 e 30% (HERRERA-LOPEZ, ROMERA, ORTEGA-RUIZ, 2018). No Chile, por exemplo, 61% dos estudantes afirmaram ter presenciado *bullying*, 51% referiram ser vítima, 16% vítima-agressora e 3% apenas agressores (TIJMES, 2012). Neste mesmo estudo, os meninos do 5º ano do ensino básico apresentaram maiores médias na escala de vítimas e agressores do que as meninas.

Os dados da realidade brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), vêm verificando taxas crescentes de envolvimento dos estudantes brasileiros em situações de *bullying*, sendo que 5,4% dos escolares relataram sofrer *bullying* em 2009 (MALTA et al., 2010) e 7,2% em 2012 (MALTA et al., 2014a). O inquérito realizado em 2015, encontrou uma prevalência de 7,4% de estudantes que relataram sofrer *bullying* (MALTA et al., 2018). Neste mesmo estudo, foram identificadas maiores chances de sofrerem *bullying* escolares do sexo masculino, mais jovens (idade de 13 anos), que estudavam na escola pública, cujas mães não tem escolaridade e que trabalham. Aspectos da saúde mental como solidão e insônia mostraram mais chance de vitimização, assim como, o uso do tabaco de sofrer agressão física dos familiares e faltar as aulas sem avisar aos pais (MALTA et al., 2018).

A tendência de crescimento e a ocorrência de altas taxas de prevalência demonstradas, nos estudos nacionais e internacionais, revela um quadro preocupante da presença constante do

bullying nos espaços escolares, repercutindo na saúde física, saúde mental e qualidade de vida das crianças e adolescentes e do educador/professor; com danos ao ambiente de construção do conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo do escolar no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, observa-se prevalências bem distintas, que podem estar relacionadas a diversidade de instrumentos utilizados nos estudos, falta de consenso científico sobre a conceituação do *bullying*, disseminação do termo “*bullying*” nas redes e mídias sociais, mas também conferindo ao *bullying* um fenômeno, que de fato, está conectado e imerso com os problemas estruturais de uma sociedade (determinantes de saúde). Mesmo sendo pouco percebido, o sistema de leis, políticas, regras e normas de uma determinada sociedade - macrossistema, contexto um pouco mais distante dos espaços proximais do desenvolvimento, exerce influência nas relações e comportamentos humanos.

O estudo de Murshid (2018), por exemplo, demonstrou que o maior risco de sofrer vitimização por *bullying* esteve relacionada a problemas sociais produzidos estruturalmente, como condições precárias de vida e falta de higiene. Outro estudo revela que a desigualdade de renda e a proporção de pessoas pobres em uma escola estão associados ao *bullying* (AZEREDO et al., 2015). O desenvolvimento humano enquanto processos interativos entre o indivíduo e o meio (contexto) no qual está inserido, podem exacerbar ou atenuar as experiências para as crianças e adolescentes que estão envolvidos em *bullying* (ESPELAGE, 2014).

No estudo houve associação entre o tipo de envolvimento no *bullying* com idade e sexo. Em relação à faixa etária foi encontrado que os meninos foram mais agressores e vítimas-agressoras e a média geral de idade para estes grupos foram 13,3 e 13,7 anos respectivamente, resultado semelhante encontro no estudo nacional de Oliveira et al (2015), onde os agressores somaram 20,8%, com a participação maior de meninos entre 15 e 14 anos que praticam *bullying*, comparado às meninas em proporção quase duas vezes superior. Outras pesquisas também mostram a maior propensão dos meninos mais velhos se envolverem como agressores (ZEQUINÃO et al., 2016b; MALTA et al. 2014a; RECH et al., 2013). No entanto, em outra pesquisa não foi verificada diferença estatística entre a ocorrência do *bullying* e à faixa etária dos escolares (MARCOLINO et al., 2018).

Em relação a categoria vítimas-agressoras, houve associação com o sexo masculino e maior idade, ao considerar a média de 13,7 anos. Investigações nacional e internacional demonstram maior envolvimento e participação dos estudantes do sexo masculino como vítimas e agressores em situações de *bullying* (SILVA et al., 2013; MELLO, 2016). A ênfase na agressão física e direta, é mais evidente nos meninos do que nas meninas que, frequentemente, utilizam formas mais indiretas de agressão, o que é menos visível e percebida

(MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011). O grupo de vítimas-agressoras, abrange alunos que assumem um comportamento diferente dos demais, inclusive sobre a forma como lidam com as situações de *bullying*, já que, sofrem e praticam o *bullying*, gerando um ciclo amplo de violência, que se intensifica com o passar tempo, trazendo consequências bem mais negativas.

Na literatura é enfatizada que o grupo de crianças e adolescentes consideradas como vítimas-agressoras possui pontuações mais baixas de autoestima e dificuldades de engajamento acadêmico (SMITH, 2016). Ademais, deve-se considerar a existência de uma linha tênue entre vitimização e agressão por *bullying*, onde a vítima pode tornar-se produtor de alguma forma de violência no espaço escolar, demonstrando que não são eventos isolados (MARCOLINO et al., 2018).

Vale salientar a importância de se considerar a atenção às vítimas e vítimas-agressoras uma vez que é nesse o grupo que reside a maior vulnerabilidade, apresentando um efeito não apenas aditivo, mas reprodutivo do fenômeno, com níveis mais elevados de envolvimento em comportamentos violentos fora da escola, de uso de substâncias, depressão, ansiedade e com os piores resultados em avaliações de ajustamento psicossocial (ZEQUINÃO et al., 2016a).

Os meninos penetram mais facilmente no ciclo do *bullying*, revidam as agressões sofridas e enxergam nelas um modo de conquistar poder e status social entre os pares. Foi com esta perspectiva que o tema personagens envolvidos no *bullying* e suas consequências, propiciou aos participantes da ação educativa do estudo a refletirem criticamente sobre as motivações para o comportamento agressivo e sua perpetuação no ambiente escolar. No estudo foi verificado que os agressores encontram em suas atitudes de *bullying* uma forma de obter evidência e poder sobre outro, muitas vezes, na tentativa de superação de uma autopercepção desvalorizada diante de algumas dificuldades como o próprio desenvolvimento cognitivo.

O processo de elaboração do Programas PATES seguiu os seguintes princípios metodológicos: 1-formação de parcerias colaborativas (universidade e escola); 2- identificação os pontos fortes, recursos e dinâmicas da comunidades escolar; 3- elegendo dos problemas prioritários de saúde pública; 4- Planejamento de estratégias, métodos de intervenção ecológicos para prevenção do *bullying*; 5- Implementação de estratégias e da intervenção educativa em saúde; 6- Retroalimentação, interpretação e avaliação dos resultados da intervenção; 7- Divulgação dos resultados entre os membros escolares visando a transformação da realidade. Todos estes princípios convergem para a criação de mecanismos responsáveis pela manutenção e sustentabilidade do programa e avaliação da parceria.

Uma das linhas de atuação do PATES foi a abordagem dos Círculos de Cultura na construção do conhecimento participativo dos adolescentes para atuarem como multiplicadores

de comportamentos pró-sociais, e, assim, tornarem-se protagonistas de ações *antibullying*. Trabalhar nesta perspectiva implica incluir os jovens na criação e elaboração de ações que incentivem suas potencialidades, propiciando um espaço reflexivo para um encontro harmônico entre as diversas alternativas de conhecimento que impulsionem condutas e atitudes agregadoras de respeito, solidariedade e fortalecimento da cidadania e de relações interpessoais mais empáticas e harmônicas.

O estímulo ao protagonismo juvenil pode ser considerado uma estratégia de promoção à saúde (MACHADO et al., 2015), por potencializar o grupo de adolescentes e jovens na escolha de caminhos alternativos que sejam capazes de enfrentar as vulnerabilidades, bem como envolvê-los em espaços colaborativos para solução de problemas reais seja na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). Os Círculos de Cultura de Paulo Freire, desempenharam um papel fundamental neste processo, pois permitiram aos adolescentes perceberem-se inseridos na realidade, descortinando a visão ingênua em torno da problemática do *bullying* e passando a elaborar uma consciência crítica que inaugurou possibilidades de transformação do contexto, partindo da identificação de suas próprias fortalezas. Portanto, a participação é vista pelos adolescentes em sua aplicação prática diante da realidade associada ao aprendizado, ao estímulo para o desenvolvimento pessoal, da iniciativa, da ação, da atitude e da autoestima (MACHADO et al., 2015).

As metodologias ativas oportunizaram um movimento coletivo de interação a favor da ação, mediante o (re)pensar das condutas humanas frutos de um novo saber. A experiência da ação educativa pelos Círculos de Cultura, propicia momentos interativos que constituem um processo proximal, na medida em que os adolescentes se relacionam partilhando uma atividade comum, na qual se estimulam mutuamente. Para Bronfenbrenner (1996/2010) são os processos proximais, considerado o propulsor do desenvolvimento, que fornece a pessoa múltiplos olhares sobre o ambiente e que irão sustentar as possibilidades de criar, reinventar, sentir, pensar, garantindo a vivência de experiências objetivas e subjetivas que exercerão uma forte influência no curso desenvolvimental.

Alguns estudos destacam que programas de prevenção da violência possam apoiar, por meio de metodologias ativas, adolescentes e jovens para aquisição de competências sociais que os tornem agentes de mudança dos problemas vividos na comunidade escolar (MONTEIRO et al., 2015; OLIVEIRA, NUNES, 2017). Aumentando sua capacidade de interferência na gestão do fenômeno *bullying*, por exemplo, e fortalecendo sua rede de apoio social (PEREIRA et al., 2017). Tais estratégias, dentro de uma macroestrutura social, podem contribuir com a definição

e implementação de políticas públicas que visem estimular ambientes salutarres de convivência e o estabelecimento de uma cultura de paz.

As intervenções que visam à saúde integral nas escolas requerem ações pedagógicas dinâmicas que façam da escola um espaço de singularização, onde crianças e adolescentes possam se desenvolver de forma consciente, crítica e criativa (BRASIL, 2010). A condução desse processo se expressa na utilização de instrumentos e estratégias pedagógicas que promovam mudanças na política e dinâmica escolar, como inovações curriculares e formação permanente de professores para uso de metodologias participativas em salas de aula (AGATHAO et al., 2018).

Trabalhar a ideia do Protagonismo no PATES foi um desafio, já que parte de uma mudança de paradigma, tanto no campo da saúde quanto da educação, ao propor uma visão mais abrangente sobre os processos de autonomia dos sujeitos com vistas ao empoderamento social, que transcenda interesses individuais e que gere condições para o alcance de uma melhor qualidade de vida e crescimento humano. Foi desta forma, abandonando a timidez inicial, que os adolescentes, durante os Círculos de Cultura, se expressaram livremente, aprenderam a ouvir o outro e a respeitar suas opiniões, envolvendo-se com o estudo da temática *bullying* e comprometendo-se com as possibilidades de intervenção. Para Silva et al (2010), a transição do adolescente da condição de problema à condição de parte da solução dos problemas, na escola, na família e na vida social, é a esperada mudança de paradigma propiciada pelo protagonismo juvenil. O que propicia a construção de uma agenda pedagógica, social e política baseada no adolescente que queremos e não na visão do adolescente da sociedade atual.

Em um estudo realizado em 3 escolas americanas, utilizando a CBPR, demonstraram uma diminuição no medo do *bullying* e aumento de intervenções por parte dos estudantes e da equipe escolar para cessar o *bullying* (GIBSON et al., 2015). Este estudo engajou adolescentes escolares, considerados influentes pelos professores, para a realização de reuniões e exploração de atividades diversificadas que visavam aumentar a conscientização sobre os impactos do *bullying*, criação de normas e regras entre os grupos e proporcionar métodos de intervenção quando o *bullying* ocorria. Para verificar os níveis de *bullying*, antes e após o projeto CBPR, os autores também utilizaram o OBVQ.

É importante salientar que existem poucos estudos que examinaram os benefícios da implantação de metodologias de pesquisa e ação focando os adolescentes como parceiros de ações na prevenção do *bullying*, ainda mais, com a utilização de indicadores quantitativos para avaliar os benefícios de um programa de intervenção (ZELDIN et al., 2014, GIBSON et al., 2015). No estudo de revisão de Jacquez et al (2013), foi examinado 399 artigos que continham

o termo “CBPR com jovens”, destes, apenas 56 relataram ter desenvolvido parcerias comunitárias respeitando os princípios da CBPR. Quando se analisou o foco dado aos estudos, constatou-se que apenas 7 estudos enfatizaram mudanças no ambiente escolar, e apenas 4 estudos focados na segurança e prevenção da violência. Portanto, a utilização da CBPR junto a adolescentes, na elaboração de projetos comunitários que possam capacitá-los para o enfrentamento dos problemas vivenciado nesta fase, parece ser promissora e necessita expandir a base empírica para sustentar as evidências científicas.

Diferentemente do estudo de Gibson et al (2015), essa pesquisa envolveu, em caráter inovador, o desenvolvimento de um Programa de intervenção, integrando professores e adolescentes numa perspectiva protagônica, a partir da metodologia Paulo Freire, para enfrentar e prevenir o *bullying*. Os resultados demonstraram uma diminuição significativa na vitimização entre estudantes, quando se comparou o momento pré e pós programa de intervenção. Assim, os resultados obtidos suportam a primeira hipótese (H_1) do estudo, de que a implementação de um programa de educação em saúde propõe redução da vitimização. Não obstante, para que a participação juvenil, sentimentos de proximidade e colaboração e melhor redes de apoio social se convertam, efetivamente, em mudanças de comportamento, é recomendado que os programas tenham a capacidade de continuidade e monitoramento dos fatores relacionados aos comportamentos de *bullying*. Assim, o conjunto de atividades específicas contempladas pelo PATES, promoveu alterações nas redes de relações que possam, em algum grau, prevenir atitudes e comportamentos menos positivos.

Na intervenção *antibullying* desenvolvida por Salmivalli et al (2005) foi observado que com a participação dos estudantes nas intervenções de prevenção do *bullying*, houve uma modificação dos papéis desempenhados por eles, notadamente, aumento do número de estudantes como defensor da vítima e espectador (SALMIVALLI; KAUKIAINEN; VOETEN; 2005). Ao ser comparar a distribuição dos grupos de estudantes envolvidos no *bullying*, constatou-se que, após o PATES, grande parte deles assumiram papéis de observadores. Chama atenção que no grupo dos agressores, todos mudaram de categoria, com destaque para os observadores, demonstrando o impacto positivo do programa na modificação quanto aos papéis desempenhados. No entanto, o aumento do número de agressores, no momento pós intervenção, deve-se ao comportamento agressivo manifestados por outros adolescentes, inclusive os matriculados na escola no decorrer do programa, que não participaram da amostra, mas que foram identificados pelos seus pares.

A ideia de que a redução do número de estudantes agressores não ocorre facilmente, tampouco em um curto espaço de tempo, é consistente com a literatura científica (AGUIAR;

BARRERA, 2017; SKRZYPIEC et al., 2011). Para que ações pedagógicas se convertam em comportamentos pró-sociais, faz necessário uma leitura de mundo quanto aos diversos aspectos e demandas implicadas na violência escolar. Como fenômeno sociocultural, o *bullying* pode ser desencorajado a partir do desenvolvimento de competências nas crianças e adolescentes para lidar com a complexidade que envolva as relações sociais em contextos específicos do desenvolvimento humano. Portanto, recorrer a agressão como forma de resolução de conflitos pode ser desaprendida, mediante a instauração de ambientes positivos de sociabilidade e convivência, fortalecendo aqueles mais vulneráveis a vitimização e criando condições para inibir a ação do agressor e quebrar a manutenção deste tipo de comportamento.

Merece atenção um dado do presente estudo que verificou a redução significativa do número de estudantes auto referidos como vítimas-agressoras ($p=0,001$), após a intervenção. No contexto do *bullying*, esse grupo são em menor número, mas experimentam maiores desajustes psicossociais do que o grupo de agressores e vítimas puras (YANG; LI; SALMIVALLI, 2016). Intervenções específicas para esse grupo têm sido apontadas como desafiadoras e carecem de relatos de experiências exitosas (YANG, 2015). No caso do presente o estudo, o PATES foi promissor ao reduzir do número de vítimas-agressoras. Mesmo destacando que uma parte desses estudantes passaram a ser vítimas e agressores puros, mas que são mais facilmente identificados, respondem melhor as intervenções e não são negligenciados pelos colegas e professores como o grupo de vítimas-agressoras.

Também foi constatado uma melhora do apoio social percebido pelos estudantes, obtendo maiores escores no momento pós programa, confirmando parte da segunda hipótese (H_2) da pesquisa de que haveria aumento nos níveis de apoio social. Especificamente, o aumento da percepção do apoio da família e dos professores, foi significativa, demonstrando a relação destas pessoas na construção da visão de mundo do adolescente e de seus comportamentos perante seus pares. Com relação ao apoio de amigos, também houve melhora significativa, o que pode estar relacionado ao aumento da empatia pelos colegas e a identificação com aqueles que sofrem o *bullying*. Isso gera um clima diferente no convívio escolar, pois os estudantes aprendem a lidar com os conflitos de maneira mais assertiva e não violenta. Nesta direção, Zeldin e colaboradores (2015) comentam que os jovens são mais propensos a alcançar resultados positivos, quando vivenciam a liberdade de tomar decisões, enquanto experimentam confiança e poder de compartilhamento de adultos. Ou seja, os adolescentes devem ser desafiados a refletir criticamente sobre os fenômenos imersos em seu contexto de vida, usando a criatividade para lidar de modo inteligente e equilibrado com as

situações de conflito e fortalecendo as competências necessárias para o convívio entre os pares e adaptação ao ambiente ecológico.

Com uma abordagem multidimensional semelhante a esse estudo, os programas de intervenções elaborado por Mendes (2011) e Macedo et al (2014), apresentaram mudanças estatisticamente significativa no envolvimento de estudantes em situações de *bullying*. Estes programas estiveram fundamentando em atividades de formação de professores, reunião com pais/familiares, intervenção com estudantes e as turmas. Os resultados sustentam a premissa de para prevenir ou enfrentar o *bullying*, os programas considerados bem sucedidos devem envolver toda a comunidade escolar (estudantes, professores, pais, e outros atores que integram direta ou indiretamente a escola), de modo que possam trabalhar os aspectos contextuais do fenômeno e não apenas concentrar-se em características individuais dos estudantes (SILVA et al., 2017). Além disso, escolas com regras estabelecidas e regulamentos aceitos contra atitudes de *bullying*, *antibullying* e pró-vítima, e a capacidade de intervir contra a violência estão associadas com menores taxas de *bullying* (AZEREDO et al., 2015).

Usó, Villanueva, Adrián (2016) propuseram um programa de intervenção baseado na mediação entre os pares e nas atitudes pró-vítimas, por meio da capacitação pedagógica de adolescentes espanhóis. Os resultados demonstraram geração de sentimentos mais empáticos por aqueles alunos considerados mais vulneráveis na escola, maior aproveitamento do status dos alunos que desempenharam o papel de mediador, melhora do clima do escolar e o seu conhecimento da complexa rede de relações sociais dentro do grupo. Já que no sistema de mediação de pares, os próprios alunos são atores na tomada de decisões diárias e melhorias que repercutem no funcionamento da escola (COWIE, 2014).

Em relação aos tipos de agressão utilizados pelos adolescentes participantes, constatou-se redução significativa nos tipos de *bullying* psicológico e verbal, com ênfase nos apelidos e nomes pejorativos e por ofensas quanto a raça/cor. Percebe-se que o PATES foi capaz de preparar os adolescentes na identificação de formas mais sutis do *bullying*, muitas vezes negligenciadas, e assim tomar consciência dos atos praticados. O programa *antibullying Vínculos* desenvolvido no Chile atuando nos diferentes níveis do sistema escolar (escola, classe, indivíduo e família) também alcançou resultados satisfatórios na redução da agressão por ofensas verbais e insultos (PÉREZ et al., 2013). Diferentemente de um outro programa de intervenção realizado no sudeste do Brasil que conseguiu reduzir mais precisamente o *bullying* do tipo físico, que são mais facilmente identificados (SAMPAIO, 2015). Nesse mesmo programa de intervenção houve maior envolvimento dos estudantes. Os resultados corroboram com a ideia de que programas de intervenção multiníveis, envolvendo toda a comunidade

escolar, parceria com outros profissionais e família, alcançam maior capilaridade na diminuição significativa do *bullying* e das formas de manifestação.

Cabe ressaltar, que também houveram reduções nos tipos de *bullying* físico, moral, material e virtual, porém não estatisticamente significantes. Durante as atividades do PATES os adolescentes foram encorajados a multiplicarem nas intervenções com as turmas, a respeitarem as diferenças, não enxergarem nas características físicas e nas diferenças de raça, como forma para estigmatizar ou rejeitar, bem como desconstruir a ideia de status no grupo de pares atrelada com ganhos no exercício da agressão. A literatura explica este resultado, relatando que a discriminação, a exclusão e segregação de gênero sofridas na escola podem se comportar como importantes fatores na origem de comportamentos antissociais, perpetuando as situações de *bullying* (FARIS; FELMLEE, 2011; ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015).

Os professores e adolescentes participantes da ação educativa direcionaram a discussão para a questão da banalização das formas mais diretas de agressão no convívio escolar, pois muitas vezes, são consideradas de menor gravidade e estão sujeitas a receber punições menos severas. Assim, as agressões verbais podem ser praticadas em maior quantidade, por ambos os sexos, por serem confundidas com brincadeiras típicas da idade (MONKS; SMITH, 2006; SILVA et al., 2017b). As outras formas mais implícitas e sutis do *bullying*, conseguem manter-se fora do alcance de identificação pelos adultos, possuem características que se associam ao preconceito e discriminação e são as que acarretam mais sofrimento e sintomas perturbadores para as vítimas.

O *bullying* é um fenômeno específico de agressão relacional comumente observado entre os grupos escolares (SMITH, 2016) e suas consequências não se restringem apenas aos agressores e as vítimas. Todos os envolvidos nos episódios de *bullying*, sejam vítimas, vítimas/agressores, agressores ou observadores, sofrem as consequências psicológicas e sociais relacionadas ao fenômeno e que se mantêm ao longo do desenvolvimento humano (YANG; SALMIVALLI, 2013; ESPELAGE, 2014). Crianças e adolescentes em idade escolar que sofrem ou testemunham situações de *bullying* são mais propensos a desenvolverem quadros de sofrimentos e problemas psicossociais, enquanto os agressores, podem vivenciar atos infracionais (SILVA et al., 2016) até se envolverem com situações de violência na juventude e fase adulta, inclusive com grande número de condenações (FARRINGTON; TTOFI, 2011).

Os impactos negativos que o *bullying* acarreta na saúde física e mental dos estudantes é preocupante, a existência de quadros de ansiedade, baixa autoestima, depressão, automutilação, solidão, suicídio, uso de álcool e outras drogas estão associados ao fenômeno (BENEDICT et al., 2015; ACQUAH; WILSON; DOKU, 2014; ANDRADE et al., 2012). Todos estes aspectos

foram retratados pelos participantes na ação educativa, conectando o *bullying* com importantes fatores socioculturais que vão desde os tipos de interações familiares, existência de vínculos afetivos, condições socioeconômicas, comportamento de risco à saúde e características das relações entre os grupos no convívio escolar.

Nas vozes dos professores e adolescentes protagonistas foram enfatizadas a necessidade de assumir uma compreensão dialética dos fatores envolvidos no *bullying*, destacando que a ideia de poder (um ponto crucial no contexto do *bullying*), pode ser direcionada para a construção de posturas proativas e oportunidades de acolhimento e valorização de modos benéficos de desenvolvimento humano. Cabe não apenas ser combativo diante das características negativas, mas sim promover potencialidades das crianças e adolescentes no desenvolvimento de competências específicas para lidar com as diversidades existentes na vida escolar.

O estudo de Peeters et al. (2010) realizado com estudantes holandeses de 13 anos de idade, distinguiu características em grande parte dos alunos agressores, que incluíram: popularidade e inteligência social. Autores como Volk et al. (2012) argumentam, que o *bullying* pode ser considerado uma adaptação evolutiva, no sentido de que os agressores podem obter alguns benefícios (pelo menos a curto prazo) proveniente da intimidação aos pares. A ideia é que o trabalho junto ao agressor supere as tentativas fortemente punitivas e de controle de comportamentos, seria o fato de transformar suas habilidades e pontencialidades, em atitudes que aumentem o senso de responsabilidade e o engajamento nas atividades escolares. A literatura destaca a oportunidade de crianças e adolescentes com alta popularidade ou status de liderança de grupo entre os pares, de atuarem como defensores/protetores eficazes de ambiente saudável, ao aumentar a empatia pelos colegas e melhorar os níveis de engajamento moral, podendo favorecer as estratégias de prevenção (NICKERSON; MELE; PRINCIOTTA, 2008; CARAVITA; DIBLASIO; SALMIVALLI, 2009; ESPELAGE et al., 2018; KOKKINO; KIPRITSKI, 2018; LAMBE et al., 2018).

O estudo evidenciou que houve associação entre os grupos envolvidos no *bullying* e o fato de repetir de ano, correspondendo a 80% do grupo de alunos categorizados como agressores que tiveram alguma reprovação escolar e apenas 20% do grupo frequentava aulas de reforço. Estes dados corroboraram com a literatura sobre os problemas que os agressores enfrentam, como desajustamento ao convívio escolar, com faltas às aulas, evasão, baixo rendimento escolar (ABDULSALAM et al., 2017; ZEQUINÃO et al., 2017) e a falta de interesse nos estudos (ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015). Além de sentirem-se solitários, com poucos amigos, referirem quadros de insônia, consumirem regularmente mais tabaco, álcool e

drogas ilícitas, terem relação sexual frequente e sofrerem violência física familiar (MELLO et al., 2017). O estudo também destacou a instabilidade emocional e dificuldades de relacionamento social do agressor que na fala dos professores foram referenciadas por sentimentos de tristeza, frustrações e traumas vivenciados como situações geradoras de atitudes agressivas. Além de diversos relatos de relação do *bullying* com o clima de sala de aula, o rendimento escolar e o processo de trabalho do professor.

Quanto a relação entre desempenho escolar e participação em situações de *bullying*, o estudo de Zequinão e colaboradores (2017) verificou-se a existência de associação entre baixo desempenho escolar e participação em situações de *bullying* nas quais os envolvidos assumiam diferentes papéis (vítima, agressor e espectador). Ainda nesse estudo, foi indicado melhor desempenho das meninas, notadamente as mais velhas, do que dos meninos, apontando o baixo rendimento como uma característica presente na infância e na adolescência e que seus reflexos acompanham o estudante ao longo dos anos escolares. Portanto, o baixo rendimento ultrapassa problemas na escolarização, com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, evasão escolar, e vem exigir de professores/educadores uma apreensão ampla das relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar e o desafio de lidar com problemas comportamentais, como as práticas agressivas, cada vez mais naturalizadas nos espaços institucionais.

A melhora nos escores do apoio social dos professores, observado no momento pós programa, pode ter contribuído, em alguma medida, para o impacto positivo da intervenção, e que a longo prazo desempenha papel significativo no clima escolar e no controle da agressividade. O estudo Han et al (2017) apontou que a relação com os professores, a relação com os pares e o desempenho acadêmico percebido foram fatores de proteção para a vitimização por *bullying*. Outro estudo verificou que a percepção dos alunos de que eles recebem apoio e bom tratamento dos professores, bem como a existência de regras claras e justas também foram considerados fatores de proteção contra o *bullying* (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ, 2013). Uma recente investigação realizada na Espanha, verificou que no âmbito escolar a conduta agressiva se relacionou com baixas pontuações no desempenho acadêmico acadêmica, proximidade com os colegas e principalmente com o apoio do professor e atitudes positivas na escola (ESTÉVEZ et al., 2018). Acrescenta-se que a percepção pelos alunos de relações positivas com os professores e um sentimento de pertencimento à escola configuram-se como maior sensação de segurança e melhora do clima escolar (WILLIAMS et al., 2018).

A existência de fontes de apoio social é efetivada ao longo das fases da vida, produzindo benefícios mútuos (ANTUNES; FONTAINE, 2005; GONÇALVES et al., 2011). O desenvolvimento de criança e adolescentes requer o desenvolvimento de uma rede social

estruturada, que possibilite a formação de vínculos consistentes, com o fortalecimento das relações interpessoais que se convertam em atitudes competentes com os pares, nos diferentes ambientes de inserção do ser humano. Além disso, as fontes de apoio social perpassam os diferentes contextos do desenvolvimento humano e influenciam as formas de relações sociais.

Para Bronfenbrenner (1996/2011) o desenvolvimento humano se dá em um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional nele estabelecidas influenciarão o curso da vida. As estruturas que compõem o *microssistema* são indispensáveis para o desenvolvimento de competências que podem estabilizar ou perturbar as relações no *mesossistema*.

O ser humano, como um ser de relações interpessoais, recorre as redes de apoio social e afetivo para enfrentamento e solução de problemas, que emergem da vida (COSTA et al., 2015). Assim, na relação do apoio social com aspectos relacionados ao *bullying*, tem-se observado que as vítimas experimentam falta de habilidades sociais, gerando sentimentos de não pertencimento e rejeição no grupo de pares. Essas características as tornariam alvos mais fáceis para intimidações (COOK et al., 2010). Por sua vez, a existência de um alto apoio dos amigos, configura-se como um fator de proteção contra a vitimização e o baixo rendimento escolar (FOX; BOULTON, 2006; ROTHON et al., 2011; MURSHID, 2018). A percepção, das amizades como fonte de apoio, está relacionada com registros mais baixos de agressividade (LI et al., 2015). Por seu turno, ter amigos gentis e pais afetuosos, que dialogam, são compreensíveis e tem participação ativa na vida filhos estão associados com a menor chance de sofrer *bullying*. Os alicerces familiares auxiliam crianças e adolescentes no desenvolvimento de competências sócio-emocionais para lidar com a vitimização (BALDRY; FARRINGTON, 2005; LOW; ESPELAGE, 2013; ACQUAH; WILSON; DOKU, 2014). A demonstração de amor e carinho pelos pais foram particularizadas pelos professores e adolescentes nos Círculos de Cultura, que consideraram a sua influência no envolvimento de estudantes com o *bullying*.

A família destaca-se como uma importante rede primária dentro do microssistema, influenciando os processos proximais do desenvolvimento e da tomada de decisões na estruturação do autoconceito e da identidade do adolescente. No momento pós programa houve aumento significativo nos escores da subescala apoio social da família e o que demonstra o impacto do programa, ainda que em menor medida. Esta é uma variável importante para impor limites de comportamento, aumentar o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos, suas amizades e atividades e melhorar a confiança, o suporte e a comunicação com os pais, bem como os valores transmitidos (ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015). Assim, o suporte dos pais e o envolvimento para a resolução do problema pode constituir-se como um fator protetivo para

os escolares, diminuindo as chances de novas vitimizações (LI et al., 2015). Por seu turno, a desestrutura familiar e a consequente ausência de suporte ao desenvolvimento físico e mental de crianças e adolescentes concorre para constituir um ambiente gerador de riscos para o maior envolvimento dos estudantes em situações de *bullying* (BORSA; PETRICCI; KOLLER, 2015).

Alguns estudos têm considerado a ocorrência da violência na família associada a comportamentos de *bullying* (OLIVEIRA et al., 2015; ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015), bem como estilos parentais autoritários, enquanto a vitimização influenciada por estilos parentais permissivos (ALIZADEH; MIRNASAB; HASHEMI, 2016). A qualidade da vinculação e os estilos educativos dos pais influenciam no comportamento dos adolescentes com seus pares. Os jovens com mais comportamentos agressivos percebem menor comunicação e confiança com a família, sentem-se rejeitados e apresentam baixo suporte emocional maternos (SIMÕES et al., 2015). Já os estudantes sujeitos a ser vítimas experimentam posturas passivas com os amigos e família (SIMÕES et al., 2015). Esta realidade reforça o processo de naturalização e banalização do comportamento agressivo, diante de uma transmissão cultural da violência intrafamiliar (OLIVEIRA et al., 2017).

Crianças e adolescentes expostos à violência, experienciam um mundo pouco seguro, desenvolvendo uma percepção de que os únicos papéis sociais a serem desempenhados são o de agressor e o de vítima. De modo que o contexto de violência familiar perpetua a violência como alternativa para as relações sociais e se reduz a possibilidade de relações solidárias, propícias à emancipação, à ressignificação de processos de vida e à melhora da dignidade e das condições de vida e saúde (OLIVEIRA et al., 2015). Outra característica que pode influir na banalização do *bullying* é o reconhecimento da forma como ele se manifesta. Os pais e as pessoas de modo geral, tendem a apresentar maior preocupação com os comportamentos agressivos físicos e negligenciam o impacto das agressões verbais e simbólicas por não as perceberem como prejudiciais. Para muitos pais e até professores, o *bullying* é compreendido como inevitável e trivial na infância, ou como um evento necessário para o amadurecimento social e emocional da criança (SAWYE et al., 2011). E isso é transferido para as relações entre pares na escola, que cotidianamente se tratam de modo desrespeitoso e agressivo, concorrendo para uma postura de “naturalização” do *bullying*, com aceitação de atitudes de violência como normas para estabelecer relações sociais e formas de resolver conflitos entre os escolares.

Com relação ao apoio dos professores, faz-se necessário repensar as relações no espaço escolar e reconhecer os aspectos protetivos que podem derivar desse ambiente, pois o professor integra e influencia a rede de desenvolvimento infanto-juvenil. A vitimização é menos provável de ocorrer em salas de aula caracterizadas por um padrão relacional afetivo, respeitoso, justo e

solidário entre as crianças/adolescentes e entre os professores e crianças/adolescentes, e por níveis mais baixos de desengajamento moral (construto que se refere a utilização de mecanismos para explicar e justificar a agressão) (HYMEL; BONANNO, 2014; THORNBERG et al., 2018). O apoio do professor, mantendo uma boa comunicação com os estudantes fornece condições para detectar e quebrar o ciclo de violência, pois a intimidação é por vezes perpetuada e agravada quando permanece escondida dos adultos, então uma boa comunicação com os alunos é essencial para detectar (THORNBERG, 2011).

Desse modo, os professores podem incentivar e melhorar a aceitação dos colegas em sala de aula e apoiar as vítimas na aquisição de posturas assertivas que possam interromper o ciclo da violência. Oferecer mecanismos para que a vítima possa lidar com as situações de vitimização, os professores e adolescentes participantes da ação educativa convergiram propostas baseadas, principalmente, no aumento da empatia, no resgate dos valores humanos, valorização de bons sentimentos e no aumento do interesse dos pais e familiares pela vida do filho na escola. Os professores também salientaram que o *bullying* existe na escola, envolvem uma complexidade de fatores, que ultrapassam as dimensões pedagógicas, mas que comprometem a qualidade do processo de aprendizagem.

Quanto aos escores da escala EPEC não houve mudança relevante dos escores, tanto geral quanto por fatores, após a intervenção, não sendo confirmada parte da segunda hipótese (H₂) de que haveria melhora da percepção da escola como comunidade. No entanto, é importante notar uma ligeira melhora nos escores em 2 fatores analisados (colaboração, ajuda e proximidade e influência do estudante). O decréscimo nos escores do fator (relações interpessoais positivas), pode ser justificado pelo aumento da conscientização, em que os adolescentes passam a rever criticamente os modos de relacionamentos sociais. Destaca-se que esses fatores podem ser considerados como estratégias para aumentar a responsabilidade coletiva na redução do *bullying*, inclusive dos que observam as situações de violência, e controlar o domínio do agressor sob seus pares. O papel dos observadores foi destacado por professores e adolescentes na interrupção do ciclo de *bullying*, ao serem sensibilizados com a situação da vítima e a assumirem uma postura de repúdio, não reforçando a atitude do agressor. Este grupo constitui a maioria dos alunos envolvidos no fenômeno (TSANG et al., 2011). Na literatura é enfatizada que embora os observadores reprovem a agressão e não simpatizem com o agressor, às vezes tendem a ficarem calados ou mesmo se unem a ele, em parte por associar à percepção destas agressões como “brincadeiras”, mas também para proteger seu status social, reputação e segurança física observadores frente a episódios de agressão escolar com medo de tornar-se o próximo alvo (AGUIAR; BARRERA, 2017; SALMIVALLI, 2010); Quando os

estudantes não desafiam a intimidações provocadas pelos agressores, juntando-se a ele e se afastando da vítima, o *bullying* é mantido e até mesmo reforçado pelo coletivo (JUVONEN; GRAHAM, 2014; MELO; PEREIRA, 2017).

Ser amigos de agressores ou de pessoas com comportamento antissocial aumenta a probabilidade de ser também um agressor. Da mesma forma que ter amigos com atitudes assertivas e *antibullying* é um fator de proteção (ÁLVAREZ-GARCÍA et al., 2015). Essas afirmações são explicadas pelo fato de os adolescentes tenderem a ser altamente suscetíveis à influência dos pares e procuram ajustar seu modo de pensar e agir de acordo com o padrão dentro do grupo (WÖLFER; SCHEITHAUER, 2014).

A resposta dos professores diante das situações de *bullying*, devem levar em consideração os aspectos contextuais implicados no fenômeno, para além de medidas punitivas, sanções diretas e pontuais, como suspensos e afastamento das aulas. A literatura já tem evidenciado que estas medidas são poucos eficazes na redução do comportamento de *bullying*, o que os casos de *bullying* acabam por permanecer os mesmos com a impressão de estarem sem soluções (RIGBY, 2014). O engajamento dos membros da comunidade com a família e a colaboração e de outros profissionais têm sido apontados como alternativas que devem sustentar as estratégias de prevenção (SANAPO, 2017).

A qualidade da relação entre os pais e com a comunidade escolar pode influir na forma como os pais respondem ao *bullying* (OLWEUS, 2013). Os pais que não se sentem confiantes com a escola habitam não procurá-la para relatar as situações de vitimização dos seus filhos, enquanto os que percebem a escola como um ambiente confiável, seguro e aberto, conseguem se envolver mais e a buscar auxílio dos professores e gestores (BORSA; PETRICCI; KOLLER, 2015).

O modelo de intervenção aplicado, baseado nos Círculos de Cultura, despertaram o interesse dos grupos de professores e adolescentes, no estudo da temática, mediante o desenvolvimento de um conteúdo programático cíclico e articulado com a construção dialógica e participativa do conhecimento coletivo. A abordagem educativa desencadeou um processo de conscientização e o protagonismo dos participantes para a elaboração e implementação do PATES, vislumbrando possibilidades de intervenção e transformação no ambiente escolar.

A compreensão do fenômeno *bullying* pelos professores terá repercussões na maneira como planejam e realizam suas intervenções no contexto da escola (TREVISOL; CAMPOS, 2016). Desse modo, o entendimento dos professores acerca do *bullying*, trabalhado nos Círculos de Cultura, demonstrou que os mesmos conheciam a dimensão do problema na realidade escolar, mesmo sem ter a clareza, naquele momento, dos aspectos que envolvem o

comportamento de *bullying* que a literatura científica destaca como essenciais para conceituá-lo (intencionalidade/motivação, repetitividade e desequilíbrio simbólico de poder). Sobre as características dos envolvidos no *bullying* e as motivações para a agressão, os professores procuraram circunscrevê-las para além de fatores individuais, tecendo uma associação com a sua rede social, como família, amigos e comunidade escolar. Destacando que é apoiar a vítima para não sofrer mais agressão, mediante o auto reconhecimento de seu papel social e que não são merecedoras de tais ações. É imprescindível encorajar a ideia de que o outro é diferente de mim, muitas vezes a visão distorcida que tenho do outro é que o torna diferente, estimulando reações negativas nas relações interpessoais. Assim, em determinadas situações, uma pessoa pode estar segura num grupo e vulnerável em outro (SÁNCHEZ et al., 2012).

Uma das dificuldades de se evidenciar o *bullying* é a fragmentação de sua definição, bem como de suas principais características, sendo assim não é comum os atores escolares confundirem atos de indisciplina, brincadeiras típicas da fase da infância e adolescência, agressões esporádicas com o *bullying*, o que pode comprometer o ponto de partida para a identificação e propostas de intervenções adequadas (SILVA et al., 2014; SILVA et al., 2013) um contexto carente de uma proposta escolar que articulasse os profissionais no combate desse tipo violência. Para que os professores possam lidar, de forma mais eficaz, com situações de violência nas turmas, os seguintes fatores são fundamentais: conhecimento mais profundo acerca do *bullying*, orientações voltadas à intervenção, suporte técnico e infraestrutura organizacional da instituição escolar, e articulação desta com as famílias dos alunos (SILVA et al., 2015).

Além disso, os professores destacaram as dificuldades de se perceberem e estarem atentos aos casos de *bullying* em sala de aula, local de maior ocorrência, tendo vista a crítica aos métodos de ensino tradicionais e própria estrutura curricular. Os professores relataram o intenso volume de exercícios e atividades aplicados em sala frente as poucas oportunidades para o fortalecimento dos vínculos e o cuidado com o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. São fatores que limitam reconhecer o *bullying* em contextos que exigem intervenções multidimensionais e que exigem a responsabilidade de todos. Desse modo, torna-se relevante identificar fatores que influenciam e regulam a ocorrência do *bullying* escolar, sendo o conjunto desses fatores e o contexto relacional que devem ser analisados para favorecer experiências ou espaços de construção de interações sociais saudáveis (COELHO, 2016).

As propostas de intervenções apresentadas pelos adolescentes e professores envolveram ações arrojadas e que modificam a lógica das relações e dos processos educativos na escola, já que propuseram ações intersetoriais e colaborativas entres alunos e professores no

enfrentamento de questões socialmente relevantes, maior envolvimento dos professores, pais e gestão e na promoção de parcerias com a rede de saúde para fortalecimento do Programa Saúde na Escola. Um ponto importante levantado pelos professores foi a necessidade de formação para atuação frente ao *bullying*, o que dificultou a sua identificação e as possibilidades de enfrentamento, bem como revelaram que a modo como conduzem as metodologias em sala de aula pouco favorecem o desenvolvimento de vínculos e da reflexão crítica sobre a realidade. A intervenção proposta por Mendes (2011), também realizaram formação teórico-prática de professores sobre estratégias e técnicas de promoção de competências sociais para reduzir a violência na sala de aula, como o intuito de ajudar no autocontrole, relacionamento interpessoal e ampliar o repertório de respostas frente a situações de tensão, o que resultou em redução significativa do *bullying*.

O tema *bullying* é pouco explorado, tanto nos processos de formação inicial quanto nos programas de formação permanente de professores, gestores e coordenadores pedagógicos e de outros profissionais, como da saúde (SILVA; ROSA, 2013). Essa dificuldade na formação se converge em estratégias pautadas em métodos racionais e puramente disciplinares, que não considera as dimensões atitudinal e afetiva na articulação de saberes interdisciplinares na abordagem do fenômeno (SILVA; ROSA, 2013; SANAPO, 2017).

Uma das estratégias para consolidar a continuidade de programas de promoção da saúde nas escolas é aproximar o campo da educação e da saúde, fortalecendo o fomento de ações interventivas e preventivas por meio da identificação de demandas prioritárias. No entanto, foi revelado pelos professores, nas atividades educativas do PATES, dificuldades no estabelecimento da parceria entre os dois setores que poderiam atuar como um reforço ao processo de cuidado dos escolares com vistas ao desenvolvimento contínuo de multiplicação de ações promotoras de saúde.

Foi, ainda, no âmbito do macrosistema que os professores situaram as dificuldades para transformação do ambiente escolar, salvaguardando sua função histórica enquanto local seguro, agradável e de formação cidadã, ao lançar crítica ao sistema educacional brasileiro e os desafios da educação básica que enfrenta problemas com desestímulo dos profissionais, adoecimento, condições de trabalho precárias, mal remuneração. São fatores percebidos de modo mais distantes da situação específica de violência, mas que regulam em menor ou maior medida suas manifestações e impõe uma trajetória de manutenção e convívio com a violência.

Finalmente, cabe alegar algumas limitações do estudo. Em primeiro lugar, quanto aos aspectos teóricos/conceituais, questiona-se a adoção da frequência de 3 vezes ou mais para caracterizar o *bullying*, apesar de estar sustentado na literatura, não há consenso entre os

pesquisadores sobre a definição do aspecto repetitivo do fenômeno. Em segundo lugar, quanto as questões metodológicas, a adoção de instrumentos auto referidos que pode não traduzirem a experiência de fato, bem como acarretar viés de memória. No plano de análise, a amostra foi particionada em grupos o que gerou limitações nos testes de significância entre algumas variáveis de interesse do ponto de vista teórico. Por último, foi a inexistência de um grupo de comparação o que poderia aumentar a validade externa do estudo. No entanto, a abordagem ecológica utilizada na estruturação do PATES considerou importantes elementos destacados pela literatura e avançou na avaliação das ações implementadas, oferecendo uma ampliação da compreensão dos benefícios de um programa de intervenção na melhoria do contexto escolar.

E no que se refere a pesquisas futuras sobre o impacto desses programas, é recomendável focar-se nos elementos trabalhados pelas intervenções exitosas, a utilização de importantes preditores do *bullying* e outros instrumentos de medidas que possam capturar os nuances e monitorar os fatores desencadeadores e protetivos do fenômeno em contextos transculturais, visando amplificar a atuação para obtenção de resultados a longo prazo. Bem como, garantir de fidelização dos programas de intervenção pelas escolas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter inovador deste estudo decorre de estruturar no referencial teórico e metodológico da CBPR no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação antes e após intervenção do Programa *Antibullying* de Educação em Saúde – PATES, oriundo de uma construção participativa dos membros da comunidade escolar. O PATES foi fundamentado pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, como aporte teórico para a compreensão do *bullying*, e pelos Círculos de Cultura de Paulo Freire integrado com a CBPR, utilizados como caminho metodológico para sistematização dos componentes trabalhos e do paradigma filosófico da intervenção. A CBPR tem forte ligação com o pensamento freireano de educação crítico-social, o que se mostrou bastante oportuno utilizar os Círculos de Cultura como instrumento que concilia intervenção e pesquisa.

A utilização do modelo de intervenção pedagógica na perspectiva freireana subsidiando programas de intervenção *antibullying*, pode ser considerada nova. Sua estrutura teórica e metodológica ofereceu oportunidades para impactar e minimizar comportamentos de *bullying*, conscientizando toda a comunidade escolar e família para mudanças na realidade. Além disso, o método Paulo Freire esteve pautado na flexibilização de suas fases, politicidade e dialogicidade na ação educativa, permitindo trabalhar de modo intersetorial e interdisciplinar como o intuito de reunir componentes considerados protetivos para prevenção do *bullying* no cenário escolar.

Ao apreciar a ocorrência do fenômeno *bullying* e sua associação com construtos de apoio social e senso de comunidade escolar entre os escolares, antes e após a intervenção educativa, foram evidenciados os seguintes achados: 1) Estudantes envolvidos no *bullying* como agressores e vítimas-agressoras tendem a experimentar desajustamento escolar mediante reprovações e não participação nas atividades pedagógicas que visam o reforço escolar; 2) Foi possível com o PATES reduzir, significativamente, o número de vítimas e vítimas-agressoras, este último considerado o grupo mais vulnerável a intimidação por seus pares, bem como aumentar o número de adolescentes observadores, que não participam e desempenham um papel importante na vigilância dos atos agressivos. Após a intervenção, obteve-se aumento significativo do grupo de agressores, isso se deve a maior sensibilização dos atores escolares que sentem-se mais preparados para identificar e enfrentar do *bullying*; 3) O apoio social da família, amigos, professores e outros, percebido pelos adolescentes envolvidos em situações de *bullying*, apresentou melhora significativa nos escores após o programa *antibullying*; 4) O

senso de comunidade, importante no estabelecimento de relações empáticas, não apresentou mudança significativa após o programa. No entanto, foi verificada melhora nos escores, tanto geral como nas subescalas de colaboração, ajuda e proximidade, relações interpessoais e influência do estudante.

O estudo evidenciou que a temática *bullying* constitui um desafio tanto para professores como estudantes que reconheceram sua prática como “naturalizada” no ambiente escolar, por sua frequência recorrente entre os pares, prejudicando as relações inclusive durante o processo ensino aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, as ações do PATES propiciaram a inclusão destes sujeitos, enquanto parceiros, nas propostas de educação em saúde para enfrentamento do *bullying*, em que o cooperativismo, a transmissão de valores sociais nas aulas e nas relações de amizade, a valorização do saber popular e das atividades lúdicas e reflexões críticas sobre o assunto, constituíram-se em importantes alicerces do programa de intervenção.

O entendimento da complexidade que envolve o comportamento agressivo e os mecanismos de sua (re)produção nos diferentes contextos do desenvolvimento humano, foram sedimentos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano ao requerer o entendimento dos aspectos individuais, familiares e das relações entre os pares, que constituem cada um *microsistema* que podem apresentar fatores desencadeadores ou protetores à atitudes de violência. Ao considerar que o indivíduo é constituído por uma junção desses fatores ao longo de sua inserção nos cenários sociais, há uma aproximação com a compreensão do *mesossistema*, como resultante das interações entre dois *microsistemas*. E o *macrossistema*, como oriundo da influência do tecido social nas diferentes formas de convivência no ambiente escolar e a definição de valor humano e a moral, como estrutura fundamental na orientação do adolescente, sujeito em processo de desenvolvimento e formação, quanto as atitudes e comportamentos inerentes ao estabelecimento de relações sociais com outros adolescentes.

Os resultados foram sugestivos de que a percepção que os adolescentes têm dos seus contextos mais imediatos, tais como a escola, a família e os pares poderão potencializar o seu envolvimento em comportamentos agressivos. Especificamente, foi na esfera do *mesossistema* que se deu a atuação do PATES com a constatação de mudanças significativas em variáveis importantes atreladas ao *bullying*, onde promovendo diversas frentes de atuação, mediante um trabalho educativo participativo e inclusivo, foi possível encorajar os atores na leitura crítica dos fatores contextuais que podem ser importantes na regulação da relação entre características individuais e perpetração de *bullying*. Assim, o ponto forte do programa de intervenção foi reconhecer nos professores, membros essenciais no planejamento e execução de intervenção na prevenção e enfrentamento do *bullying*, de modo integrado e colaborativo com participação de

adolescentes protagonistas na articulação de estratégias promotoras de ambientes e comportamentos mais saudáveis.

Por seu turno, o segundo ponto forte do programa foi apoiar os adolescentes a atuarem como protagonistas de comportamentos pró-sociais, difundindo valores, atitudes positivas, gentilezas e exposição da criatividade para incluir o tema *bullying* nas atividades em sala de aula. No decorrer dos Círculos de Cultura foi notória a evolução dos adolescentes no processo de reflexão crítica e conscientização, o que se transformou em ações comprometidas em modificar a realidade do *bullying* e o aumento da responsabilidade com a escola e os pares. Por fim, o terceiro ponto forte do programa foi o desafio de promover uma ação intersetorial, entre educação e saúde capaz de mobilizar e fortalecer as redes de atenção à saúde de crianças e adolescentes.

Entre as estratégias propostas foi evidenciada a necessidade de modificações na modalidade de construção do conhecimento com os estudantes, na perspectiva de uma abordagem interdisciplinar do *bullying*, como também estabelecer relações de empatia, já que muitos dos casos acontecem na sala de aula e são negligenciados ou ignorados, devido ao distanciamento da relação professor-estudante atrelado ao modelo bancário de ensino. É também um cenário propício para o *bullying*, pois o diálogo inexistente, gestos e atitudes são desconsiderados, comportamentos são despercebidos/confundidos, por não proporcionar aos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma reflexão crítica da realidade e a conscientização da posição social que vivem, tendo em vista os múltiplos nuances que circunscrevem o contexto do *bullying* escolar.

Com este estudo foi possível ampliar a compreensão dos benefícios das metodologias participativas, com adolescentes e jovens para o enfrentamento do *bullying* nas comunidades escolares. Elegê-los como atores principais do processo da intervenção exigiu reconhecer novos paradigmas, que percebam a capacidade da juventude em participar de importantes decisões políticas e, que permitam, a produção do conhecimento em saúde que possam impactar o modo de vida das pessoas nos diversos contextos do desenvolvimento. Ao passo que, estimulou nos adolescentes a capacidade de auto intervir nas situações desafiadoras do cotidiano escolar, respondendo à intimidação e a violência por meio da construção de conhecimento, valores e habilidades requeridos. Assim, reforçar-se que as metodologias ativas e participativas têm potencialidade para fundamentar intervenções intersetoriais na área da saúde, visando favorecer o empoderamento dos adolescentes com a melhoria das interações sociais e a instauração de um ambiente pouco propício para a continuidade das práticas de *bullying*.

REFERÊNCIAS

- ABDULSALAM, A.J. et al. Prevalence and associated factors of peer victimization (*bullying*) among grades 7 and 8 middle school students in Kuwait. **International Journal of Pediatrics**, v. 2017, p. 1-8, 2017.
- ABMA. T.A. et al. Social impact of participatory health research: collaborative non-linear processes of knowledge mobilization. **Educational Action Research**. v. 25, n. 4, p. 489-505, 2017.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas**: entre violências. UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.
- ACQUAH, E.O.; WILSON, M.L.; DOKU, D.T. Patterns and correlates for *bullying* among young adolescents in Ghana. **Social Sciences**. v. 3, p. 827–40, 2014.
- AGATHAO, B.T.; REICHENHEIM, M.E.; MORAES, C.L. Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 659-668, 2018.
- AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de *Bullying* em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. **Psicologia ciência a profissão**. Brasília, v. 37, n. 3, p. 669-82, 2017.
- ALCÁNTARA, S. C. et al. Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. **Journal of Happiness Studies**, v. 18, n. 5, p. 1507-1532, 2017.
- ALIZADEH M. F; MIRNASAB, M; HASHEMI, T. The predictive role of maternal parenting and stress on pupils' *bullying* involvement. **Journal of Interpersonal Violence**, p. 1 – 20, 2016.
- ALMEIDA, A. M. T.; LISBOA, C. S. M.; CAURCEL, M. J. Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. **Revista Interamericana de Psicología**. v. 41, n. 2, p.107-118, 2007.
- ALMEIDA, K. L.; SILVA, A. C.; CAMPOS, J. S. Importância da identificação precoce da ocorrência do *bullying*: uma revisão de literatura. **Revista de Pediatria**. v. 9, n. 1, p. 8-16, 2008.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D; GARCÍA, T.; NÚÑEZ, J. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: a systematic review. **Aggression and Violent Behavior**. v. 23, p. 126-136, 2015.
- ANDRADE, S. S. C. A. et al. Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 9, p. 1725-1736, 2012.
- ANTUNES, C.; FONTAINE, A.M. Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. **Paidéia**. v. 15, n. 32, p. 355-66, 2005.

AZEREDO, C.M. et al. School bullying: a systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. **Aggression and Violent Behavior**. v. 22, p. 65–76, 2015.

BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D. P. Protective factors as moderators of risk factors in adolescence *bullying*. **Social Psychology of Education**. v. 8, n.3, p. 263–84, 2005.

BARBOSA, A. G. LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B. (Orgs.). **Bullying: conhecer e intervir**. Juiz de Fora (MG): Editora UFJF; 2011.

BELONE, L. et al. Community-Based Participatory Research conceptual model: community partner consultation and face validity. **Qualitative Health Research**. v. 26, n. 1, p. 117-135, 2016.

BENEDICT, F. T.; VIVIER, P. M.; GJELSVIK, A. Mental Health and *Bullying* in the United States Among Children Aged 6 to 17 Years. **Journal of Interpersonal Violence**. v. 30, n. 5, p. 782-795, 2015.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: science forgotten? **Developmental Review**. v. 27, n. 1, p. 90- 126, 2007.

BINSFELD, A. R.; LISBOA, C. S. M. Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. **Interpersona**, v. 4, n 1, p. 74-105, 2010.

BJORKQVIST, K.; OSTERMAN, K.; HJELT-BACK, M. Aggression among university employees. **Aggressive Behaviour**. v. 20, n. 3, p.173-184, 1994.

BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 41-8, 2015.

BRANDÃO-NETO, W. et al. Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. v.18, n.2, p.195-201, 2014.

BRANDÃO-NETO, W.; SILVA, M. A. I.; AQUINO, J. M.; LIMA, L. S.; MONTEIRO, E. M. L. M. Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 68, n. 4, p. 617-625, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 7a ed. São Paulo: Brasiliense; 2005.

BRASIL. **Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e de Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde**. Brasília (DF): MS; 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Portaria nº 687 MS/GM, de 30 de março de 2006, Brasília (DF): MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 234 p.

BRASIL. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos** [Internet]. Brasília; 2012 [citado 2014 jan. 30]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 6.286, 5 de dezembro de 2007 – Institui o Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Saúde Brasil 2010: uma análise da situação de saúde**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2011.

BRITO, A.K.A.; SILVA, F.I.C.; FRANCA, N.M. Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. **Saúde em debate**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 95, p. 624-632, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1979[1996].

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley & Sons, vol.1, pp.993-1027, 1998.

CANTONE, E.; PIRAS A. P.; MARCELLO VELLANTE, M.. Interventions on *Bullying* and *Cyberbullying* in Schools: a systematic review. **Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health**, v. 11, n. (Suppl 1 M4), p. 58–76, 2015.

CARAVITA, S.; DIBLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in *bullying*. **Social Development**, v. 18, p. 140–63, 2009.

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

CARBONE-LOPEZ, K.; ESBENSEN, F. A.; BRICK, B.T. Correlates and consequences of peer victimization: gender differences in direct and indirect forms of *bullying*. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 8, n. 4, p. 332-50, 2010.

CARVALHO, JE. **Os benefícios das atividades lúdicas para a prevenção do bullying no contexto escolar**. Tese (Estudos da Criança: Educação Física, Lazer e Recreação). Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2012.

CATINI, N. **Problematizando o bullying para a realidade brasileira**. Tese de doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC: Campinas, 2004, 183p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, v. 4, n. 8, p.432-43, 2002.

COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. **Revista psicopedagogia**. São Paulo, v. 33, n. 102, p. 319-30, 2016.

COLLODEL-BENETTI I, V.M.L.; CREPALDI, M.A.; SCHNEIDER, D.R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**. v. 9, n. 6, p. 89-99, 2013.

COOK, C. R., S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. **School Psychology Quarterly**, v. 25, p. 65–83, 2010.

COSTA, M. C.; SILVA, E. B.; JAHN, A. L. et al. Representações sociais da violência escolar na expressão de jovens estudantes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 3, p. 514-22, 2012.

COSTA, P.; FERNANDES, N.; PEREIRA, B. Crianças investigadoras? Cenários de participação ativa na educação básica. **Conjectura: Filosofia e Educação**. v. 18, n. (esp.), p. 174-192, 2013.

COSTA, R. F. et al. Redes de apoio ao adolescente no contexto do cuidado à saúde: interface entre saúde, família e educação. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, n. 5, p. 741-7, 2015.

COWIE, H. Understanding the role of bystanders and peer support in school *bullying*. **The International Journal of Emotional Education**. v. 6, n. 1, p. 26–32, 2014.

CRESWELL J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2010.

CRESWELL J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Método Mistos**. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

DÍAZ-AGUADO, M.J.; MARTÍNEZ, R. Peer *bullying* and disruption–coercion escalations in student–teacher relationship. **Psicothema**. v. 25, n. 2, p. 206–213, 2013.

DUE, P. et al. Socioeconomic inequality in exposure to *bullying* during adolescence: a comparative, cross-Sectional, multilevel study in 35 countries. **American Journal of Public Health**, v. 99, n. 5, p. 907-14, 2009.

ELGAR, F. J. Structural determinants of youth *bullying* and fighting in 79 countries. **Journal of Adolescent Health**, v. 57, n. 6, p. 643-50, 2015.

ESPELAGE, D. L. Ecological theory: preventing youth *bullying*, aggression, and victimization. **Theory into Practice**, v. 53, n 4, p. 257-264, 2014.

ESPELAGE, D. L. et al. Empathy, attitude towards *bullying*, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. **Child & Youth Care Forum**. v. 47, n.1, p. 45-60, 2018.

ESTÉVEZ, E.; JIMENEZ, T.; MORENO, D. Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. **Psicothema**. v. 30, n. 1, p. 66-73, 2018.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying**: Estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz). São José do Rio Preto, SP: Ativa; 2003.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas (SP): Versus Editora; 2005, 224p.

FARENZENA, R.; COSTA, P.; PEREIRA, V.; PEREIRA, B. *Bullying* Escolar: descrição de um projeto de intervenção. IN: PEREIRA, B.; SILVA, A. N.; CARVALHO, G. S. (Coord.), **Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira** (pp. 119-127). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho; 2012.

FARIS, R.; FELMLEE, D. Status struggles: network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. **American Sociological Review**, v. 76, n. 1, p. 48–73, 2011.

FARRELL, A. H.; VOLK, A. A. Social ecology and adolescent *bullying*: filtering risky environments through antisocial personality. **Children and Youth Services Review**, v. 83, p. 85-100, 2017.

FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. *Bullying* as a predictor of offending, violence and later life outcomes. **Criminal Behaviour and Mental Health**, v. 21, n. 2, p. 90-98, 2011.

FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. **School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization**. Campbell Systematic Reviews, 2009.

FEITOSA, S.C.S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação. Dissertação [Mestrado em Educação] - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. 100p.

FONSECA, P. N. et al. Escala de percepção da escola como comunidade: evidências de validade fatorial e consistência interna. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 135-147, abr. 2010.

FOX, C. L.; BOULTON, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. **Aggressive Behavior**, v. 32, p. 110–121, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Adolescência**: uma fase de oportunidades. New York, Fev de 2011. [acessado 2016 jun 19]; [cerca de 148 p.]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011.

GIBSON, J.E.; FLASPOHLER, P.D.; WATTS, V. Engaging youth in *bullying* prevention through community-based participatory research. **Family & Community Health**. v. 38, n. 1, p. 120-30, 2015.

GONCALVES, T. et al. Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1755-69, 2011.

GOUVEIA, P.; LEAL, I.; CARDOSO, J. *Bullying* e agressão: estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. **Psicologia**. Lisboa, v. 31, n. 2, p. 69-87, 2017.

HAN, Z.; ZHANG, G.; ZHANG, H. School *bullying* in urban China: Prevalence and correlation with school climate. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 10, p. 1116, 2017.

HERRERA-LOPEZ, M.; ROMERA, E. M.; ORTEGA-RUIZ, R. *Bullying* y cyberbullying en latinoamérica un estudio bibliométrico. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 23, n. 76, p. 125-55, 2018.

HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. A review of research on *bullying* and peer victimization in school: an ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**. v. 17, n. 4, p. 311–322, 2012.

HORNBY, G. *Bullying*: an ecological approach to intervention in schools. **Preventing School Failure**, v. 60, n. 30, p. 222-230, 2016.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm

HYMEL, S.; BONANNO, R.A. Moral disengagement processes in *bullying*. **Theory into Practice**, v. 53, n 4., p. 278-285, 2014.

ISRAEL, B. A.; ENG, E.; SCHULZ, A. J.; PARKER, E. A. Introduction to methods for CBPR for Health. In: ISRAEL, B. A.; ENG, E.; SCHULZ, A. J.; PARKER, E. A. **Methods for Community-Based Participatory Research for Health**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass; 2013.

JACQUEZ, F.; VAUGHN, L.; WAGNER, E. Youth as partners, participants, or passive recipients: a review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). **American Journal of Community Psychology**. v. 51, n. 1-2, p. 176–189, 2013.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. *Bullying* in schools: the power of bullies and the plight of victims. **Annual Review of Psychology**. v. 65, p. 159-185, 2014.

KARNA, A. et al. Large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 311–330, 2011.

KLOMEK, A. B.; SOURANDER, A.; ELONHEIMO, H. *Bullying* by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. **The Lancet**, v. 2, n. 10, p. 930–941, 2015.

KOKKINOS, C. M.; KIPRITSIS, E. *Bullying*, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. **Educational Psychology**, v. 38, n. 4, p. 535-52, 2018.

KUB J.; FELDMAN, M.A. *Bullying* prevention: A call for collaborative efforts between school nurses and school psychologists. **Psychology in the Schools**. v. 52, n. 7, p. 658-71, 2015.

LAMBE, L.; CIOPA, V. D.; HONG, I. K.; CRAIG, W. M. Standing up to *bullying*: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. **Aggression and Violent Behavior**. No prelo, 2018.

LEE, C.H. An ecological systems approach to *bullying* behaviors among middle school students in the United States. **Journal of Interpersonal Violence**. v. 26, n.8, p. 1664-93, 2011.

LI, X.; BIAN, C.; CHEN, Y. et al. Indirect aggression and parental attachment in early adolescence: examining the role of perspective taking and empathetic concern. **Personality and Individual Differences**, v. 86, p. 499-503, 2015.

LISBOA, C. S. M.; BRAGA, L.; EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, v. 2, n. 1, p.59-71, 2009.

LOPES NETO, A. *Bullying*: Comportamento Agressivo entre Estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), v. 81, n. 5, p.164-172, 2005.

LOPES NETO, A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying** – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA; 2003.

LOPEZ, R. et al. Fatores implicados no fenómeno de *bullying* em contexto escolar: revisão integrada da literatura. **Revista de Enfermagem Referência**. Coimbra, v. serIII, n. 5, p. 153-162, 2011.

LOURENÇO, L. M.; PEREIRA, B.; PAIVA, D. P.; GEBARA, C. A gestão educacional e o *bullying*: um estudo em escolas Portuguesas. **Interações**, v. 13, p. 208-228, 2009.

LOW, S.; ESPELAGE, D. L. Differentiating cyber *bullying* perpetration from other forms of peer aggression: commonalities across race, individual, and family predictors. **Psychology of Violence**, v. 3, p. 39–52, 2013.

MACEDO, E. et al. *Bullying* escolar e avaliação de um programa de intervenção. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. spe1, p. 15-20, 2014.

MACHADO, L.D.S. et al. Processos participativos de promoção da saúde na escola. **Journal of Human Growth and Development**. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 357-363, 2015.

MALTA, D. C. et al. *Bullying* em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 17, n. (supl. 1), p.92-105, 2014a.

MALTA, D. C. et al. *Bullying* e fatores associados em adolescentes brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 17, supl. 1, p.131-145, 2014b.

MALTA, D. C. et al. *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 3065-3076, 2010.

MALTA, D. C. et al. Prevalência de *bullying* e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**. No prelo 2018.

MARCOLINO, E. C. *Bullying*: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. e5500016, 2018.

MELIM, F. M. O.; PEREIRA, B. O. Prática desportiva, um meio de prevenção do *bullying* na escola?. **Movimento**, v. 19, n. 2, p. 55-77, 2013.

MELLO, F. C. M. et al. A prática de *bullying* entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939-48, 2017.

MELLO, F. C. M. et al. *Bullying* e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 19, n. 4, p. 866-77, 2016.

MELO, M.; PEREIRA, S. Comportamentos e motivos dos/as observadores/as de *bullying*: Contributos para a sua avaliação. **Psicologia**, Lisboa, v.3 1, n. 2, p. 1-13, 2017.

MENDES, C.S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.

MERREL, K.W.; GUELDER, B.A.; ROSS, S.W.; ISAVA, D.M. How effective are school *bullying* interventions programs? A meta-analysis of intervention research. **School Psychology Quaterly**. n. 23, p. 26-42, 2008.

MINAYO, M. C. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

MOHEBBI M.; MIRNASAB, M.; WIENER, J. Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of *bullying*. **School Psychology International**, v. 37, p. 6, p. 583 – 605, 2016.

MONKS, C. P.; SMITH, P. K. Definitions of *bullying*: age differences in understanding of the term, and the role of experience. **British Journal of Developmental Psychology**. v. 24, p. 801–21, 2006.

MONTEIRO, E. M. L. M.; VIEIRA, N. F. C. **(Re) construção de ações de educação em saúde a partir de círculos de cultura**: experiência participativa com enfermeiras do PSF do Recife-PE. Recife: EDUPE, 2008.

MONTEIRO, E. M. L. M.; VIEIRA, N. F. C. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 63, n. 3, p.397-403, 2010.

MONTEIRO, E. M. L. et al. Culture Circles in adolescent empowerment for the prevention of violence. **International Journal of Adolescence and Youth**. v. 20, n. 2, p. 167-84, 2015.

MOORE, S.E., et al. Consequences of *bullying* victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. **World Journal of Psychiatry**. v. 7, n. 1, p. 60–76, 2017.

MOURA, D. R.; CRUZ, A.C.N.; QUEVEDO, L.Á. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011.

MURPHY, S.; MURPHY, J.; SHEVLIN, M. Negative evaluations of self and others, and peer victimization as mediators of the relationship between childhood adversity and psychotic experiences in adolescence: the moderating role of loneliness. **British Journal of Clinical Psychology**. v. 54, n. 3, p. 326-44, 2015.

MURSHID, N. S. Poor hygiene and *bullying* victimization in Pakistan. **Children and Youth Services Review**, v. 88, p. 197-204, 2018.

NICKERSON, A. B.; MELE, D.; PRINCIOTTA, D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in *bullying* interactions. **Journal of School Psychology**, v. 46, p. 687–703, 2008.

OETZEL, J.G. et al. Impact of participatory health research: a test of the community-based participatory research conceptual model. **BioMed Research International**. v. 2018, p. 1-12, 2018.

OLIVEIRA L. R.; NUNES, M. R. Programa antibullying no contexto escolar. **Revista Perquirere**. Patos de Minas, v. 14, n. 1, p. 141-153, 2017.

OLIVEIRA, J.; BARBOSA, A. *Bullying* entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 25, p. 747-55, 2012.

OLIVEIRA, W. A. et al. Associações entre a prática de *bullying* e variáveis individuais e de contexto na perspectiva dos agressores. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 92, n. 1, p. 32-9, 2016.

OLIVEIRA, W. A. et al. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e *bullying*. **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1553-64, 2017.

OLIVEIRA, W. A. et al. Interfaces between family and school *bullying*: an systematic revision. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 121-32, 2015.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M.; PASINI, A.I.; LEVANDOWSKI, G. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

OLWEUS, D. A profile of *bullying* at school. **Educational Leadership**. v. 60, n. 6, p. 12-17, 2003.

OLWEUS, D. A useful evaluation design, and effects of the Olweus *Bullying* Prevention Program. **Psychology, Crime & Law**. v. 11, p. 389-402, 2005.

OLWEUS, D. *Bullying* at school: What we know and what we can do. London: Blackwell, 1993.

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

OLWEUS, D. Understanding and researching *bullying*: Some critical issues. In JIMERSON, S.R.; SWEARER, S.M.; ESPELAGE, D.L. (Eds.), **Handbook of bullying in schools: An international perspective**. New York: Routledge, 2010, p. 9–33.

OLWEUS, D.; LIMBER, S.; MIHALIC, S. **The Bullying Prevention Program**. Blueprints for Violence Prevention. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, 1999.

OLWEUS, D.; LIMBER, S.P.; FLERX, V.; MULLIN, N.; RIESE, J.; SNYDER. M. **Olweus Bullying Prevention Program Schoolwide Guide**. Center City, MN: Hazelden, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **School Violence and Bullying: Global Status Report**. Paris, France. [acessado 2017 dez 19]; [cerca de 56 p.]. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Health topics**: adolescent health [Internet]. Disponível em: [http:// www.who.int/topics/adolescent_health/en/](http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/) (Acessado em 30 de novembro de 2014).

ORTEGA, R. El proyecto seviii anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, nº 313, p. 143-158, 1997.

PEETERS, M.; CILLESSEN, A. H. N.; SCHOLTE, R. H. J. Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, p. 1041–52, 2010.

PENGPID, S.; PELTZER, K. *Bullying* and Its associated factors among school-aged adolescents in Thailand. **The Scientific World Journal**, v. 2013, p. 1-6, 2013.

PEREIRA, B. et al. Prevenção do *bullying* no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. In: PEREIRA, P.; CARDOSO A. VALE, S.; PEREIRA, B.

(Eds.), **Educação Física, Lazer e Saúde**. Perspetivas de desenvolvimento num mundo globalizado. Porto: Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, 2017. p. 256-266.

PEREIRA, B. O. A violência na escola: formas de prevenção. In: PEREIRA, B. PINTO, A.P. (eds). **A escola e a criança em risco: intervir para prevenir**. Edições Asa: Porto, 2001, p. 17-30.

PEREIRA, B. O. et al. *Bullying* escolar: programas de intervenção preventiva. In: GISI, M.L.; ENS, R. T. **Bullying nas escolas** – Estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Editora UNIJUI, 2011, p.135-55.

PEREIRA, B. Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, T. Lacerda (orgs.), **Educação para a saúde**. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho, pp. 361-389, 1999.

PEREIRA, B. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2ª. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2008.

PEREIRA, B.; MENDONÇA, D.; NETO, C.; VALENTE, L.; SMITH, P. *Bullying* in Portuguese Schools. **School Psychology International**. v. 25, n. 2, p. 241-254, 2004.

PEREIRA; B. O.; SILVA, M.A.I.; NUNES, B. Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, p. 455-66, 2009.

PÉREZ, J. C. et al. Evaluación de la efectividad del programa vínculos para la prevención e intervención del *bullying* en Santiago de Chile. **Psicología Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 163-72, 2013.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. *Bullying* during adolescence in Brazil: an overview. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-22, 2015.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 7ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

POUWELS, J.L. et al. Predicting adolescents' *bullying* participation from developmental trajectories of social status and behavior. **Child Development**. v. 89, n. 4, p. 1157-1176, 2018.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p.161-179, 2009.

RASCHE, A.S.; SANTOS, M.S.S. Enfermagem escolar e sua especialização: uma nova ou antiga atividade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 4, p. 607-610, 2013.

RECH, R. R. et al. Prevalência e características de vítimas e agressores de *bullying*. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 89, n. 2, p. 164-70, 2013.

RIGBY, K. How teachers address cases of *bullying* in schools: a comparison of five reactive approaches. **Educational Psychology in Practice**, v. 30, n. 4, p. 409-19, 2014.

RIGBY, K.; GRIFFITHS, C. Addressing traditional school-based *bullying* more effectively. In: CAMPBELL, M.; BAUMAN, S. (Eds.) **Reducing Cyberbullying in Schools: international evidence-based best practices**. Elsevier: London (UK), 2018, p. 17-32.

ROTHON, C. et al. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of *bullying* on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. **Journal of Adolescence**. v. 34, n. 3, p. 579-88, 2011.

RUOTTI, C.; ALVEZ, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p.

SALGADO, F.S.; SENRA, L.X.; LOURENCO, L.M. Effectiveness indicators of *bullying* intervention programs: a systematic review of the international literature. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 31, n. 2, p. 179-190, 2014.

SALLES, L.M.F.; SILVA, J.M.A.P.; CASTRO, J.C.R.; VILLENUEVA, C.F.; BILBAO, R.D. A violência no cotidiano escolar. **Educação: teoria e pratica**; v. 18, n. 30, p.15-23, 2008.

SALMIVALLI, C. *Bullying* and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**. v. 15, p. 112–20, 2010.

SALMIVALLI, C. **Not only bullies and victims - Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors**. Turun yliopiston julkaisu. In: Annales Universitatis Turkuensis. Turku: Turun Yliopisto. 1998, p. 135-137.

SALMIVALLI, C.; KARNA, A.; POSKIPARTA, E. Development, evaluation, and diffusion of a national antibullying program, KiVa. In: DOLL, B.; PFOHL, W.; YOON, J. (Eds.). **Handbook of youth prevention Science**. New York: Routledge. p. 238– 252, 2010.

SALMIVALLI, C.; KAUKIAINEN, A.; VOETEN, M. Antibullying intervention: Implementation and outcome. **British Journal of Educational Psychology**. v. 75, n. 3, p. 465– 487, 2005.

SAMPAIO, J. C. S. **Bullying no contexto escolar: avaliação de um programa de intervenção**. Tese de doutorado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 2015, 175p.

SAMPAIO, J.M.C. et al. Prevalência de *bullying* e emoções de estudantes envolvidos. **Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-52, 2015.

SANAPO, M. S. When kids hurt other kids: *bullying* in Philippine schools. **Psychology**, v. 8, n 14, p. 2469-84, 2017.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y de víctimas de *bullying*. **Anales de Psicologia**. v. 28, n. 1 (jan.), p. 71-82, 2012.

SANTOS, P.R.M.; ARAUJO, L.F.S.; BELLATO, R. O campo de observação em pesquisa sobre a experiência familiar de cuidado. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, e20160055, 2016.

SAWYER, J. L. et al. The missing voice: Parents' perspectives of *bullying*. **Children and Youth Services Review**. v. 33, n. 1, p. 1795-1803, 2011.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013.

SILVA, F.R.; ASSIS, S.G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, p. e157305, 2018.

SILVA, J. L. et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-40, 2017a.

SILVA, J. L. et al. Assistência oferecida a estudantes que relatam serem vítimas de *bullying*. **Estudos de psicologia**. Natal, v. 22, n. 3, p. 325-35, 2017b.

SILVA, J. L. et al. Associações entre *Bullying* Escolar e Conduta Infracional: Revisão Sistemática de Estudos Longitudinais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 81-90, 2016.

SILVA, J. L. et al. Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do *bullying* escolar. **Psicologia teoria e prática**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 189-99, 2015.

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; BAZON, M. R. et al. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, 2013.

SILVA, J.L. et al. The effects of a skill-based intervention for victims of *bullying* in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. v. 13, n. 11, p. 1042-52, 2016.

SILVA, M. A. I. **Atuação da enfermagem na intervenção e prevenção do bullying no contexto escolar**: da reflexão à ação. Tese (livre-docência) apresentada a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, 2012, 100 p.

SILVA, M. A. I., PEREIRA, B; MENDONÇA, D.; NUNES, B.; OLIVEIRA, W. A. The involvement of girls and boys with *bullying*: an analysis of gender differences. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. v. 10, n. 12, p. 6820-6831, 2013.

SILVA, M.A.I. et al. Intervenciones antibullying desarrolladas por enfermeros: revisión integradora de la literatura. **Enfermería global**. Murcia, v. 16, n. 48, p. 532-576, 2017.

SILVA, M.A.I.; MELLO, D.F.; CARLOS, D.M. O adolescente enquanto protagonista em atividades de educação em saúde no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v. 12, n. 2, p. 287-293, 2010.

SIMÕES, S. et al. *Bullying*, vinculação e estilos educativos parentais em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social**, v. 1, p. 1, p. 30-41, 2015.

SKRZYPKIEC, G.; SLEE, P.; MURRAY-HARVEY, R.; PEREIRA, B. School *bullying* by one or more ways: Does it matter and how do students cope? **School Psychology International**. v. 32, n. 3, p. 288-311, 2011.

SMITH, P. K.; COWIE, H.; OLAFSSON, R. F.; LIEFOOGHE, A. P. D. Definitions of *bullying*: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteencountry international comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, p.1119-1133, 2002.

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying**: Insights and perspectives. London: Routledge; 1994.

SMITH, P. **Violence in schools**: The response in Europe. London: Routledge Falmer, 2003.

SMITH, P.K. *Bullying* in schools: The UK experience and the Sheffield antibullying project. **The Irish Journal of Psychology**. v. 18, n. 2, p. 191-201, 1997.

SMITH, P.K. School *Bullying*. **Sociologia, Problemas e Práticas**. v. 71, p. 81-98, 2013.

SMITH, P.R. *Bullying*: definition, types, causes, consequences and intervention. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 10, n. 9, p. 519-32, 2016.

SOUZA, J. M. et al. Aplicabilidade prática do empowerment nas estratégias de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 7, p.2265-2276, 2014.

SQUASSONI, C. E.; MATSUKURA, T. S. Adaptação transcultural da versão portuguesa do social support appraisals para o Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.81-80, 2014.

SQUASSONI, C.E.; MATSUKURA, T.S.; PANÚNCIO-PINTO, M.P. Versão brasileira do Social Support Appraisals: estudos de confiabilidade e validade. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo.**, v.27, n. 1. P.1-11, 2016.

THORNBERG, R. ‘She’s weird!’ — The social construction of *bullying* in school: a review of qualitative research. **Children & Society**. v. 25, n. 4, p. 258–267, 2011.

THORNBERG, R.; WÄNSTRÖM, L.; POZZOLI, T.; GINI, G. Victim prevalence in *bullying* and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis, **Research Papers in Education**. v. 33, n. 3, p. 320-335, 2018.

TIJMES, C. Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. **Psykhé**. v. 21, n. 2, p. 105-17, 2012.

TREVISOL, M.T.C.; CAMPOS, C.A. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 20, n. 2, mai./ago., 2016.

TSANG, S.; HUI, E.; LAW, B. Bystander position taking in school *bullying*: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. **The Scientific World Journal**. v. 11, p. 2278–86, 2011.

TTOFI, M. M. et al. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. **Journal of Aggression Conflict and Peace Research**. n. 3, v. 2, p. 63-73, 2011.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce *bullying*: a systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**. n. 7, p.27–56, 2011.

USÓ I.; VILLANUEVA, L.; ADRIÁN, J.E. El impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de secundaria, **Infancia y Aprendizaje**, v. 39, n. 3, p. 499-527, 2016.

VARELA, J.; TIJMES, C.; SPRAGUE, J. **Paz Educa**. Programa de prevención de la violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana: Santiago, Chile, 2009. 56p.

VAUX, A., et al. The social support appraisals scale: Studies of reliability and validity. **American Journal of Community Psychology**. v. 14, n. 2, p. 195–219, 1986.

VISWANATHAN, M. et al. Community-based participatory research: assessing the evidence. **Evidence report/technology assessment (Summary)**. v. 99, n. 8, p.1-8, 2004.

VOLK, A. A. et al. Is adolescent *bullying* an evolutionary adaptation? **Aggressive Behavior**, v. 38, n. 3, p. 222–238, 2012.

VOLK, A. et al. Adolescent risk correlates of *bullying* and different types of victimization. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**. v. 18, n. 4, p. 575–86, 2006.

WALLERSTEIN, N et al. Shared participatory research principles and methodologies: perspectives from the USA and Brazil-45 years after Paulo Freire's "pedagogy of the oppressed. **Societies**. v. 7, n. 6, p. 1-17, 2017.

WALLERSTEIN, N.; DURAN, B. The theoretical, historical, and practical roots of CBPR. In: MINKLER, M. WALLERSTEIN, N. (eds). **Community-based participatory research for health: from process to outcomes**. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2008.

WALLERSTEIN, N.; DURAN, B. Community-based participatory research contributions to intervention research: the intersection of science and practice to improve health equity. **American Journal of Public Health**. n. 100, v. suppl 1, p. 40-46, 2010.

WALLERSTEIN, N.; DURAN, B. Using community-based participatory research to address health disparities. **Health Promotion Practice**. v. 7, n. 3, p. 312-323, 2006.

WIGGINS, N. Popular education for health promotion and community empowerment: a review of the literature. **Health Promotion International**. v. 27, n. 3, p. 356–371, 2011.

WILLIAMS, S. et al. Student's perceptions of school safety: it is not just about being bullied. **The Journal of School Nursing**. v. 34, n. 4, p. 319-330, 2018.

WÖLFER, R.; SCHEITHAUER, H. Social influence and *bullying* behavior: intervention-based network dynamics of the fairplayer. manual *bullying* prevention program. **Aggressive Behavior**. v. 40, n. 4, p. 309–319, 2014.

WOLKE, D.; LEREYA, S. T. Long-term effects of *bullying*. **Archives of Disease in Childhood**. v. 100, n. 9, p. 879-85 2015.

World Health Organization (WHO). **Mental health action plan 2013–2020**. Genebra, 2013. [acessado 2014 mar 20]; [cerca de 50 p.]. Disponível em: http://www.who.int/mental_health/publications/action_plan/en/

YANG, A. **Bully-victims**: Prevalence, psychosocial adjustment, and responsiveness to intervention. University of Turku, Department of Psychology. *Annales Universitatis Turkuensis*. 2015, 36p.

YANG, A.; LI, X; SALMIVALLI, C. Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods. **Educational Psychology**, v. 36, n. 8, p. 1390-1407, 2016.

YANG, A.; SALMIVALLI, C. Different forms of *bullying* and victimization: bully-victims versus bullies and victims”, **European Journal of Developmental Psychology**. v. 10, n. 6, p. 723-38, 2013.

ZELDIN, S. et al. Conceptualizing and measuring youth–adult partnership in community programs: a cross national study. **American Journal of Community Psychology**. v. 54, n. 3-4, p. 337-347, 2014.

ZEQUINAO, M. A.; MEDEIROS, P. PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L. School *bullying*: a multifaceted phenomenon. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, 2016a.

ZEQUINAO, M. A. et al. Associação entre ser espectador e outros papéis assumidos no *bullying* escolar. **Journal of Human Growth and Development**. São Paulo, v. 26, n. 3, p. 352-359, 2016b.

ZEQUINAO, M. A. et al. Desempenho escolar e *bullying* em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **Journal of Human Growth and Development**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.

ZINAN, N. **School nurses’ perspectives on *bullying***. In: ROSEN, L.; DEORNELLAS, K.; SCOTT, S. (eds.). *Bullying in school*: New York, NY: Palgrave MacMillian, 2017, p. 113-134.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA PROFESSORES - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Waldemar Brandão Neto, domiciliado à Avenida Manoel Borba, 324, Edifício Cárdenas, Aptº 607, Boa Vista, Recife – PE. CEP 50070-000, telefone (81) 92678943, e-mail para contato: brandaonetow@gmail.com e está sob a orientação de Estela M^a Leite Meirelles Monteiro Telefone: (81) 97406418, e-mail estelameirellesufpe@gmail.com. Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, entre em contato com o pesquisador para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o (a) menor faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o Sr (a) não serão penalizados (as) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de desistir da participação a qualquer tempo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é implementar e avaliar um programa de intervenção *antibullying* em uma comunidade escolar. Programas de intervenção *antibullying*, são destinados a ações que poderão ser realizadas junto com toda comunidade escolar e o grupo familiar para prevenção e o combate ao *bullying* na escola.

A coleta de dados da pesquisa será feita em 3 etapas: 1- Aplicação com os alunos dos questionários *bullying* e das escalas que medem o apoio social e percepção da escola como comunidade; 2- Participação em grupos educativos (chamados de Círculos de Cultura) que serão gravados e filmados para facilitar o acompanhamento e descrição das atividades; 3- Reaplicação do questionário e das escalas utilizadas na 1ª etapa, com objetivo de avaliar o programa de intervenção. Especificamente será na fase 2 do estudo que os professores serão convocados para participarem da ação educativa. O local e horário para realização da ação educativa serão acordados com a direção e o grupo de professores, em um ambiente privativo nas dependências da escola, fora do horário das atividades pedagógicas.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos que o(a) Sr(a). poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Toda a comunidade escolar poderá ser beneficiada, pois esta pesquisa pretende contribuir com a elaboração de estratégias de prevenção do *bullying*, que baseada na e com a escola poderá trazer benefícios na redução da violência escolar.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo. As gravações/filmagens, realizadas nas atividades educativas, ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de cinco anos. Para participar dessa pesquisa o(a) senhor(a) não pagará nada e não receberá nenhuma quantia em dinheiro.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura: _____

Nome:

Assinatura: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Waldemar Brandão Neto, domiciliado à Avenida Manoel Borba, 324, Edifício Cárdenas, Aptº 607, Boa Vista, Recife – PE. CEP 50070 – 000, telefone (81) 92678943, e-mail para contato: brandaonetow@gmail.com e está sob a orientação de Estela M^a Leite Meirelles Monteiro Telefone: (81) 97406418, e-mail estelameirellesufpe@gmail.com.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, entre em contato com o pesquisador para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre a participação do (a) seu/sua filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o (a) menor faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o (a) Sr.(a) nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados (as) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do (a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é implementar e avaliar um programa de intervenção *antibullying* em uma comunidade escolar. Programas de intervenção *antibullying*, são destinados a ações que poderão ser realizadas junto com toda comunidade escolar e o grupo familiar para prevenção e o combate ao *bullying* na escola.

A coleta de dados da pesquisa será feita em 3 etapas: 1- Aplicação dos questionários *bullying* e das escalas que medem o apoio social e percepção da escola como comunidade; 2- Participação em grupos educativos (chamados de Círculos de Cultura) que serão gravados e filmados para facilitar o acompanhamento e descrição das atividades; 3- Reaplicação do questionário e das escalas utilizadas na 1ª etapa, com objetivo de avaliar o programa de intervenção. Os questionários serão aplicados em sala de aula, com dia e horário definidos previamente com a direção da escola, a fim de não interferir no funcionamento normal das atividades em sala. Para os grupos de educação em saúde, os dias e horários serão acordados com a direção, mas também com os adolescentes participantes, bem como serão realizados em um ambiente privativo e ocorrerão nas dependências da escola, fora do horário das atividades pedagógicas.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos ao Sr(a). que o (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade} poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Toda a comunidade escolar poderá ser beneficiada, pois esta pesquisa pretende contribuir com a elaboração de estratégias de prevenção do *bullying*, que baseada na e com a escola poderá trazer benefícios na redução da violência escolar.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a do (a) seu/sua filho (a) {ou menor que está sob sua responsabilidade}. As repostas dos questionários e das escalas desta pesquisa e as

gravações/filmagens, realizadas nas atividades educativas do programa de intervenção, ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de cinco anos. Para seu filho participar dessa pesquisa o(a) senhor(a) não pagará nada e não receberá nenhuma quantia em dinheiro.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura: _____

Nome:

Assinatura: _____

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador Waldemar Brandão Neto, domiciliado à Avenida Manoel Borba, 324, Edifício Cárdenas, Aptº 607, Boa Vista, Recife – PE. CEP 50070–000, telefone (81) 92678943, e-mail para contato: brandaonetow@gmail.com e está sob a orientação de Estela Mª Leite Meirelles Monteiro Telefone: (81) 97406418, e-mail estelameirellesufpe@gmail.com.

Este Termo de Assentimento pode conter informações você não entenda. Caso haja alguma dúvida, entre em contato com o pesquisador para entender sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Caso não deseje participar você não será penalizado de forma alguma. Você tem o direito de desistir da participação a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo desta pesquisa é implementar e avaliar um programa de intervenção *antibullying* em uma comunidade escolar. Programas de intervenção *antibullying*, são destinados a ações que poderão ser realizadas junto com toda comunidade escolar e o grupo familiar para prevenção e o combate ao *bullying* na escola.

A coleta de dados da pesquisa será feita em 3 etapas: 1- Aplicação dos questionários *bullying* e das escalas que medem o apoio social e percepção da escola como comunidade; 2- Participação em grupos educativos (chamados de Círculos de Cultura) que serão gravados e filmados para facilitar o acompanhamento das atividades; 3- Reaplicação do questionário e das escalas utilizadas na 1ª etapa, com objetivo de avaliar o programa de intervenção. Os questionários serão aplicados em sala de aula, com dia e horário definidos previamente com a direção da escola, a fim de não interferir no funcionamento normal de suas atividades em sala. Para os grupos de educação em saúde, os dias e horários serão acordados com a direção, mas também com os adolescentes participantes, bem como serão realizados em um ambiente privativo e ocorrerão nas dependências da escola, fora do horário das atividades pedagógicas.

O risco desse estudo pode estar relacionado à sensação de constrangimento em responder alguma questão. Garantimos que você poderá deixar de responder qualquer questão se assim preferir. Toda a comunidade escolar poderá ser beneficiada, pois esta pesquisa pretende contribuir com a elaboração de estratégias de prevenção do *bullying*, que baseada na e com a escola poderá trazer benefícios na redução da violência escolar

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo. As repostas dos questionários e das escalas desta pesquisa e as gravações/filmagens, realizadas nas atividades educativas do programa de intervenção, ficarão armazenadas em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de cinco anos. Para participar dessa pesquisa você não pagará nada e não receberá nenhuma quantia em dinheiro.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador

ASSENTIMENTO DO MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO

Eu, _____, Identidade nº (caso possua) _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Prevenção do *bullying* no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa educativo de intervenção mediado pelos Círculos de Cultura”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para os meus pais/minhas mães ou responsável legal.

Local e data _____

Assinatura do (da) participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Assinatura: _____

Nome:

Assinatura: _____

ANEXO A - VERSÃO BRASILEIRA DO QUESTIONÁRIO *BULLYING*
VALIDADO POR OLIVEIRA E BARBOSA (2012)

Instruções

- A. Leia com atenção as questões a seguir.
 B. Responda todas as questões. Não deixe nenhuma em branco.
 C. Não há respostas certas ou erradas. Responda da forma como realmente acontece com você.
 D. Suas respostas serão mantidas em segredo.
 E. Se você tiver alguma dúvida, levante a mão e aguarde a ajuda dos aplicadores.

Obrigado por colaborar.

Bloco 1

1. Em que ano do ensino fundamental você está?
 (3º) (4º) (5º) (6º) (7º) (8º) (9º)
2. Qual é o seu sexo?
 (1) Masculino.
 (2) Feminino.
3. Idade: ____ anos.
4. Data de nascimento: ____/____/____
5. Você é:
 (1) Preto(a).
 (2) Branco(a).
 (3) Pardo(a).
 (4) Amarelo(a).
 (5) Indígena.
6. Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? ____.
7. Quantos irmãos/irmãs você tem? ____.
8. Qual o nível de escolaridade do seu pai?
 (0) Não sei.
 (1) Não frequentou escola ou é analfabeto.
 (2) Estudou até: _____
9. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
 (0) Não sei.
 (1) Não frequentou escola ou é analfabeta.
 (2) Estudou até: _____
10. Qual a profissão dos seus pais?
 Pai: _____
 Mãe: _____
11. Em sua casa existem:
 a) Quantas televisões em cores? ____
 b) Quantos rádios? ____
 c) Quantos banheiros? ____
 d) Quantos automóveis? ____
 e) Quantas empregadas domésticas? ____
 f) Quantas máquinas de lavar roupa? ____
 g) Quantos videocassetes ou aparelhos de DVD? ____
 h) Quantas geladeiras? ____
 i) Quantos freezers (separado da geladeira ou como parte de geladeira duplex)? ____

12. Você frequentou creche ou escola antes da primeira série?

(1) Não.

(2) Sim. Por quanto tempo? _____

13. Você já repetiu o ano na escola?

(1) Não.

(2) Sim. Quantas vezes? _____.

14. Você frequenta aulas de reforço (ou aulas particulares)? (1) Não. (2) Sim.

15. Você pratica alguma atividade física, esportiva e/ou artística fora da escola pelo menos uma vez por semana?

(1) Não. Passe para o Bloco 2.

(2) Sim. Escreva quais e há quanto tempo no quadro abaixo.

Qual atividade?	Há quanto tempo?
a)	____ ano(s) e ____ mês(es)
b)	____ ano(s) e ____ mês(es)
c)	____ ano(s) e ____ mês(es)

Bloco 2

Responda as questões abaixo referentes às vezes que algum(a) aluno(a) da escola empurrou você, falou mal de você, fez com que você sentisse medo, enviou ou divulgou mensagens ruins sobre você.

1. Quantas vezes algum(a) aluno(a) da escola fez algo de mal a você nos últimos três meses de aula?

(1) Nenhuma vez.

(2) Uma ou duas vezes.

(3) Três ou quatro vezes.

(4) Cinco ou mais vezes.

2. De que forma isso tem ocorrido? *Se necessário, marque mais de uma opção.*

(1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.

(2) Bateram em mim, deram murros, socos e/ou chutes.

(3) Pegaram minhas coisas sem minha permissão.

(4) Fizeram com que eu sentisse medo.

(5) Colocaram-me apelidos ou nomes que não gostei.

(6) Falaram sobre mim escondido.

(7) Pararam de conversar comigo.

(8) Espalharam mensagens através da Internet ou telefone para me prejudicar.

(9) Ofenderam-me por causa da minha cor/raça.

(10) Fizeram outras coisas comigo. O quê? _____

3. Em que lugar essas situações acontecem? *Se necessário, marque mais de uma opção.*

(1) Em nenhum lugar.

(2) Nos corredores e/ou nas escadas.

(3) No recreio.

(4) Nas salas de aula.

(5) No refeitório e/ou cantina.

(6) No banheiro.

(7) No vestiário.

(8) Em outro lugar. Qual? _____

4. De que turma são os(as) alunos(as) que têm feito algum mal a você? *Se necessário, marque mais de uma opção.*

(1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.

(2) São da minha turma.

(3) São de outra turma.

5. De que idade são os(as) alunos(as) que têm feito mal a você? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) São da minha idade.
- (3) São mais velhos(as).
- (4) São mais novos(as).

6. Quem fez algum mal a você? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Um aluno.
- (3) Uma aluna.
- (4) Vários alunos.
- (5) Várias alunas.
- (6) Alunos e alunas.

7. Quantas vezes fizeram algum mal a você na última semana de aula? **Volte a marcar somente uma opção.**

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma.
- (3) Duas.
- (4) Três ou mais vezes.

8. Quantas vezes fizeram algum mal a você quando estava indo ou voltando da escola?

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim no caminho da escola.
- (2) Uma ou duas vezes nos últimos três meses.
- (3) Uma vez esta semana.
- (4) Duas ou mais vezes esta semana.

9. Quantas vezes os(as) professores(as) fizeram alguma coisa para que os alunos ou alunas parassem de fazer mal aos outros?

- (1) Não sei.
- (2) Nunca.
- (3) Quase nunca.
- (4) Às vezes.
- (5) Muitas vezes.

10. Quantas vezes os(as) funcionários(as) fizeram alguma coisa para que os alunos ou alunas parassem de fazer mal aos outros?

- (1) Não sei.
- (2) Nunca.
- (3) Quase nunca.
- (4) Às vezes.
- (5) Muitas vezes.

11. Você contou a alguém que alunos(as) fizeram algum mal a você na escola? **Se necessário, marque mais de uma opção.**

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Não disse a ninguém.
- (3) Sim, disse a um(a) ou dois(duas) amigos(as).
- (4) Sim, disse aos(as) meus(minhas) amigos(as).
- (5) Sim, disse ao(a) professor(a) ou diretor(a).
- (6) Sim, disse ao meu pai ou ao responsável por mim.
- (7) Sim, disse a um irmão ou irmã.
- (8) Sim, disse a um(a) funcionário(a).

12. Há alunos ou alunas que te defenderam quando outros tentaram fazer mal a você?

- (1) Nenhum(a) aluno(a) fez algo de mal para mim.
- (2) Ninguém me defendeu.
- (3) Um(a) ou dois(duas) alunos(as).
- (4) Três ou mais alunos(as).

13. O que você faz quando vê alguém fazendo mal a um aluno ou aluna da sua idade? Se necessário, marque mais de uma opção.

- (1) Nada, pois não é comigo.
- (2) Nada, mas acho que deveria ajudar.
- (3) Tento ajudar como posso.
- (4) Chamo alguém para ajudar.
- (5) Ajudo só se for meu amigo ou minha amiga.
- (6) Ajudo mesmo que não conheça a pessoa.

Bloco 3

Responda as questões abaixo referentes às vezes que você fez mal a alguém, bateu, empurrou, xingou, colocou medo, enviou ou divulgou mensagens ou imagens ameaçadoras de outras pessoas. Sinta-se tranquilo para responder, ninguém verá sua resposta.

1. Quantas vezes você fez mal a outros alunos ou alunas na escola nos últimos três meses de aula?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

2. Quantas vezes se juntou a um grupo para fazer mal a outros alunos ou alunas na última semana?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

3. Alguma vez você faltou com respeito a um(a) professor(a) ou fez mal a ele(a)?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

4. Alguma vez você faltou com respeito a um(a) funcionário(a) ou fez mal a ele(a)?

- (1) Nenhuma.
- (2) Uma ou duas vezes.
- (3) Três ou quatro vezes.
- (4) Cinco ou mais vezes.

Bloco 4

1. Escreva o nome dos seus melhores amigos ou amigas da sua turma.

2. Quantas vezes você ficou sozinho(a), porque os outros alunos ou alunas não queriam a sua companhia?

- (1) Nunca fiquei só.
- (2) Uma ou duas vezes nos últimos três meses.
- (3) Três ou quatro vezes nos últimos três meses.
- (4) Cinco ou mais vezes nos últimos três meses.

3. Você gosta dos recreios?

- (1) Odeio.
- (2) Não gosto.
- (3) Mais ou menos.
- (4) Gosto.
- (5) Adoro.

4. Algum(a) professor(a) acompanha o recreio na sua escola?

- (1) Sim.
(2) Não.

5. Algum(a) funcionário(a) acompanha o recreio na sua escola?

- (1) Sim.
(2) Não.

6. O que você acha de um(a) professor(a) acompanhar o recreio na sua escola?

(1) Gosto. Por quê? _____

(2) Não gosto. Por quê? _____

7. O que você acha de um(a) funcionário(a) acompanhar o recreio na sua escola?

(1) Gosto. Por quê? _____

(2) Não gosto. Por quê? _____

8. O recreio tem espaço para brincar?

- (1) Muito.
(2) Pouco.
(3) Nenhum.

9. O recreio tem materiais de jogos?

- (1) Muitos.
(2) Poucos.
(3) Nenhum.

10. O que acontece no recreio? *Se necessário, marque mais de uma opção.*

- (1) Não tenho amigos(as) para brincar.
(2) Andam atrás de mim para implicar comigo.
(3) Não posso brincar do que gosto.
(4) Há muitos meninos e meninas, não há espaço para brincar.
(5) Os outros meninos e/ou meninas só gostam de brincar de lutas e empurrões.
(6) Brinco com os(as) amigos(as).

Por favor, verifique se você respondeu todas as questões. Se você já terminou de responder tudo, levante a mão e aguarde um dos aplicadores.

Obrigado!

10) Meus professores me admiram bastante	()	()	()	()	()	()
11) Eu sou querido pelas pessoas	()	()	()	()	()	()
12) Eu me sinto muito ligado aos meus amigos	()	()	()	()	()	()
13) Os meus professores confiam em mim	()	()	()	()	()	()
14) A minha família gosta muito de mim	()	()	()	()	()	()
15) Os meus amigos gostam de estar comigo	()	()	()	()	()	()
16) As pessoas de minha família confiam em mim	()	()	()	()	()	()
17) Sinto que as pessoas, de um modo geral, me admiram	()	()	()	()	()	()
18) A maioria dos meus professores me respeita muito	()	()	()	()	()	()
19) Eu me sinto bem quando estou com outras pessoas	()	()	()	()	()	()
20) Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros	()	()	()	()	()	()
21) A minha família me respeita muito	()	()	()	()	()	()
22) Sinto que as pessoas me dão valor	()	()	()	()	()	()
23) Eu ajudo meus amigos e eles me ajudam	()	()	()	()	()	()

ANEXO C - ESCALA DE PERCEPÇÃO DA ESCOLA COMO COMUNIDADE (EPEC)

(Elaborada por FONSECA, P.N. et al., 2008)

INSTRUÇÕES. Por favor, leia atentamente as frases abaixo. Considerando o relacionamento entre as pessoas da sua escola e sala de aula, indique o quanto concorda ou discorda de cada uma delas. É muito importante para nós saber o que você realmente pensa sobre cada questão apontada, por isso, lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas. Utilize a escala de resposta indicada abaixo, colocando no espaço que antecede as frases, o número que melhor corresponde a sua opinião.

Obrigado pela colaboração!

	Discordo Totalmente	Discordo em partes	Nem concordo, nem discordo	Concordo em parte	Concordo Totalmente
1) Os alunos desta escola têm realmente se preocupado uns com os outros.	()	()	()	()	()
2) Minha escola têm sido como uma família.	()	()	()	()	()
3) Quando tenho tido problemas com minhas tarefas escolares, pelo menos um dos meus colegas tem tentado me ajudar.	()	()	()	()	()
4) Os alunos da minha sala têm tratado uns aos outros com respeito.	()	()	()	()	()
5) Os alunos da minha escola têm trabalhado juntos para resolver problemas.	()	()	()	()	()
6) Os alunos desta escola têm tratado uns aos outros com respeito.	()	()	()	()	()
7) Quando tenho tido problemas, alguns colegas da minha sala têm me ajudado.	()	()	()	()	()
8) Os alunos da minha sala têm trabalhado juntos para resolver problemas.	()	()	()	()	()
9) Os alunos desta escola têm estado dispostos a deixar o que estão	()	()	()	()	()

fazendo para ajudar os demais.					
10) Meus colegas de sala têm se preocupado com o meu trabalho, exatamente como fazem com os deles.	()	()	()	()	()
11) Os alunos da minha sala têm se preocupado apenas com as coisas que lhes dizem respeito.	()	()	()	()	()
12) Os alunos da minha escola têm ajudado uns aos outros, mesmo que não sejam amigos.	()	()	()	()	()
13) Os alunos da minha sala têm ajudado os outros a aprenderem.	()	()	()	()	()
14) Minha sala tem sido como uma família.	()	()	()	()	()
15) Muitos dos alunos da minha sala têm gostado de colocar os outros para baixo.	()	()	()	()	()
16) Os alunos da minha sala não têm se preocupado realmente uns com os outros.	()	()	()	()	()
17) Os professores nos têm deixado fazer coisas do nosso próprio modo.	()	()	()	()	()
18) As pessoas têm se preocupado umas com as outras nesta escola.	()	()	()	()	()
19) Os alunos nesta escola têm se preocupado unicamente com eles mesmos.	()	()	()	()	()
20) Os professores na minha sala têm solicitado ajuda aos alunos para decidir que atividades deveríamos realizar.	()	()	()	()	()
21) Quando alguém em minha sala se sai bem, todos os alunos se sentem bem.	()	()	()	()	()
22) Os alunos da minha sala têm estado dispostos a deixar o que estão	()	()	()	()	()

fazendo para ajudar os demais.					
23) Os alunos da minha sala têm ajudado uns aos outros, mesmo que não sejam amigos.	()	()	()	()	()
24) Professores e alunos têm tratado uns aos outros com respeito nesta escola.	()	()	()	()	()
25) Os alunos da minha sala têm sido egoístas uns com os outros.	()	()	()	()	()
26) Tenho sentido que posso conversar com os professores da minha escola sobre coisas que têm me incomodando.	()	()	()	()	()
27) Os alunos na minha escola não têm realmente se preocupado uns com os outros.	()	()	()	()	()
28) Na minha sala tenho conseguido fazer coisas que quero.	()	()	()	()	()
29) Os alunos da minha sala não têm se entendido / dado muito bem.	()	()	()	()	()
30) Os alunos da minha sala têm tido poder de mudar uma regra se pensam que é injusta.	()	()	()	()	()
31) Os alunos da minha escola têm parecido não gostar uns dos outros.	()	()	()	()	()
32) Os professores têm me deixado escolher que atividade vou fazer.	()	()	()	()	()

ANEXO D - AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Pernambuco

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – PE
GRE METROPOLITANA SUL - ESCOLA JOAQUIM AMAZONAS
 Ensino Fundamental e Médio - Cadastro Escolar - E 102.008 CNPJ: 10572071/2190.68

ESCOLA JOAQUIM AMAZONAS
 Ensino Fundamental e Médio
 Rua Teófilo de Melo, S/N, Centro
 Camaragibe - PE
 Cadastro Escolar - E-102.008

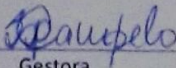
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Waldemar Brandão Neto, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Prevenção do bullying no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura**, que está sob a coordenação/orientação da Prof.a Estela Maria Leite Meirelles Monteiro cujo objetivo é implementar e avaliar um programa de intervenção *anti-bullying* em uma comunidade escolar, nesta Escola Estadual - Joaquim Amazonas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

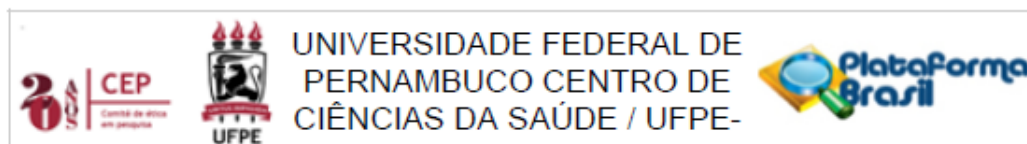
Camaragibe, em 03/ 04/ 2017



Gestora
 Suzete Sueli Pinheiro Campelo
 Gestora
 Mat. 262.377-3

Endereço: Rua Teófilo de Melo, S/N Camaragibe – Pernambuco
 Fones: 3181 4017/3484 7297/3181 4016

ANEXO E - PARECER DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção Mediado pelos Círculos de Cultura

Pesquisador: Waldemar Brandão Neto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74185317.9.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.308.844

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado intitulado "Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção Mediado pelos Círculos de Cultura" do discente do curso de doutorado em Enfermagem da UFPE Waldemar Neto, sob a orientação da Professora Estela Meirelles. O estudo tem o objetivo de implementar e avaliar um programa de intervenção anti-bullying em uma comunidade escolar. A proposta será executada em 3 fases e englobará estudantes adolescentes e professores de uma escola do município de Camaragibe - PE. O programa de intervenção será avaliado por meio de instrumentos validados para a população brasileira. Os participantes responderão os instrumentos antes e depois da intervenção para verificar os resultados decorrentes da implementação do programa.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL:

Implementar e avaliar um programa de intervenção anti-bullying em uma comunidade escolar.

ESPECÍFICOS:

Analisar a frequência e os níveis de bullying no ambiente escolar antes e após implementação do

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br