

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Trabalho de Diplomação

Isis Mendes Gimenes- 26103

Dra. Rose Meire Mendes de Almeida (Orientador)

Trabalho de Diplomação

**Bullying no contexto escolar:
medidas preventivas**

Isis Mendes Gimenes

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Bullying no Contexto Escolar: Medidas Preventivas

Trabalho submetido à coordenação de Psicologia da Faculdade Campo Limpo Paulista como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Campo Limpo Pta (SP), 02 de junho de 2021.

Isis Mendes Gimenes

Banca examinadora

Prof. Ms. Fernanda Ferracini

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Bullying no contexto escolar: medidas preventivas

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, a quem agradeço as bases que deram para me tornar a pessoa que sou hoje.

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Bullying no contexto escolar: medidas preventivas

Agradecimento

Agradeço primeiramente aos meus pais Gimenes e Vania, obrigada pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida que são para mim, por sempre me apoiarem e me incentivarem, mesmo nas horas difíceis. Também sou grata a minha irmã Yane por sempre me ajudar e me apoiar não importa a distância.

A minha avó Dirce, que sempre me deu carinho e amor e um agradecimento especial ao meu avô Roque (in memoriam), que em algum lugar, com certeza, deve estar vibrando com minha conquista.

Não posso deixar de agradecer todos meus familiares e amigos que sempre torceram verdadeiramente por mim.

Agradeço ao meu sobrinho Yohan por me motivar a ser uma pessoa melhor e poder fazê-lo se orgulhar de mim.

E para finalizar agradeço a deus por me dar forças e me iluminar nessa jornada acadêmica.

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA
BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Bullying no contexto escolar: medidas preventivas

RESUMO

Um dos principais problemas do fenômeno educacional contemporâneo é a violência escolar. Em termos de sua manifestação, pode assumir a forma de agressão física, verbal ou simbólica, tais eventos impactam negativamente e com intensidade o ambiente escolar, sendo que estas ocorrências configuram o fenômeno conhecido como *bullying*. Geralmente, definido como uma frequência de um comportamento que gera lesões físicas ou psíquicas, bem como instituir uma relação de dominação entre indivíduos pelo prejulgamento de uma determinada característica ou costume. A ocorrência deste fenômeno tem um impacto negativo nos aspectos pessoais e acadêmicos do desenvolvimento do aluno. Com base nessas observações, nossa pesquisa visa estudar até que ponto o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos reduzem os eventos do tipo *bullying*.

Palavras-chave: *Bullying*. Escola. Conceito.

FACULDADE CAMPO LIMPO PAULISTA

BACHARELADO EM PSICOLOGIA

Bullying no contexto escolar: medidas preventivas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
1.1	Objetivos.....	07
1.1.1	Objetivo geral	07
1.1.2	Objetivos específicos	08
1.2	Delimitação do tema	08
1.3	Metodologia	09
2	REVISÃO BIBLIOGRAFICA	10
2.1	<i>Bullying</i> e contextos de manifestação	10
2.1.1	Contexto familiar	12
2.1.2	Teoria ecológica do desenvolvimento	13
2.2	Aspectos sociemocionais	14
2.3	Estratégias de enfrentamento do <i>bullying</i> no contexto escolar.....	16
2.3.1	Composição étnica de salas de aula e escolas.....	18
2.3.2	Professores	20
2.3.3	Comunidades	21
2.3.4	Macro Sistemas.....	23
3	CONCLUSÕES	27
4	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

1 INTRODUÇÃO

O *Bullying* no contexto escolar tem se mostrado uma questão que inspira atenção e maior compreensão por parte dos estudiosos e profissionais envolvidos na educação. Segundo o artigo “*Bullying: um fenômeno de hoje*” escrito por Fante em 2005, este fenômeno é um comportamento agressivo e caracterizado por um desequilíbrio de poder, e acredita-se ser a forma mais comum de violência sofrida por crianças e adolescentes. Fenômeno que ocorre principalmente nas escolas, na presença de colegas, e é mais predominante no ensino fundamental, diminuindo os índices no ensino médio.

Embora as escolas no Brasil tentem parar ou reduzir a incidência de bullying usando uma variedade de abordagens, pouco se sabe sobre quais estratégias disciplinares específicas são mais eficazes na redução do *bullying* no ambiente escolar (GASPARIN, 2011).

Considerando-se a importância e a atualidade do tema, o presente trabalho busca ampliar a discussão sobre o tema e examinar as estratégias disciplinares específicas da escola usadas com alunos que praticam *bullying*, além de explanar as formas com que estas estratégias estão associadas à dissuasão da recorrência de comportamentos agressivos entre crianças em idade escolar.

Sempre houve intimidações de alguns indivíduos devido a suas características. Fato explicado pela construção do modelo branco e atlético, porém os primeiros trabalhos de campanha nas escolas a nível nacional contra o *bullying* registram-se na Noruega, em 1983, conforme o artigo “Violência escolar e *bullying*: o papel da família e da escola: As consequências da violência para a comunidade escolar” escrito por Ramos.

De acordo com o mesmo texto de Ramos, a discussão referente a esta temática se fortalece em território brasileiro na década de 1990. Observou-se, nesta época, o início dos debates e campanhas midiáticas sobre a questão.

Neste diapasão, no capítulo inicial, o presente trabalho expõe os objetivos, os quais em geral, visam aprofundar a avaliação crítica no tocante à prática descrita, conceituando o *bullying*; e, no segundo capítulo, realiza uma revisão literária que explana escritos, dissertando sobre os conceitos que envolvem o assunto e as práticas preventivas.

Considerando o exposto, almeja-se refletir sobre o tema para expor as causas e as consequências, afim de elucidar as nuances deste fenômeno, explanando as estratégias de enfrentamento ao *bullying*.

1.1 *Objetivos*

1.1.1 *Objetivo geral*

A presente pesquisa pretende desenvolver ampla reflexão acerca do *bullying*, especialmente no contexto escolar.

1.1.2 *Objetivos específicos*

- Conceituar o *bullying* e seus diversos contextos de manifestação;
- Compreender os aspectos socioemocionais presentes no *bullying*;
- Conhecer e analisar as estratégias de enfrentamento do *bullying* no contexto escolar.

1.2 *Delimitação do tema*

Embora não exista unanimidade na definição do *bullying*, há um consenso sobre suas principais características: agressão física, verbal ou psicológica repetitiva, não provocada e intencional a um indivíduo com menos poder (FANTE, 2005). O desequilíbrio de poder é um componente essencial do comportamento de *bullying*, que pode incluir violência física, roubo, xingamentos, provocações, aparência "suja" e propagação de rumores.

Este comportamento está intimamente relacionado com o debate filosófico sobre a estética. Há duas vertentes principais: Uma coloca a beleza como característica do objeto, visão que pode ser exemplificada com a teoria de Platão, a qual classifica como belo o ser que desempenha sua função da melhor forma (ABBAGNANO, 2007). Já outra corrente de pensamento argumenta que este atributo está na experiência do observador com o objeto, a qual não nos aprofundaremos por não ser relevante ao objetivo desta pesquisa. O *bullying* encontra respaldo, justamente, no fato de a sociedade escolher a primeira vertente, estabelecendo um modelo estético, e os indivíduos, cujas características destoam deste paradigma, sofrem as discriminações e as agressões que configuram o fenômeno analisado.

Além das consequências diretas, a amplitude do impacto do *bullying* ultrapassa o âmbito da intimidação. As vítimas podem apresentar sintomas a curto e a longo prazo, tais como depressão, ansiedade, baixa autoestima, pensamentos suicidas e estresse que interferem no aprendizado (FANTE, 2005).

Há também um vínculo entre o assédio moral e as dificuldades posteriores como uso de substâncias, violência e comportamento antissocial (GASPARIN, 2011). Vários estudos indicam aumento do risco de incidência de suicídio, baixa autoestima e depressão para as vítimas.

Comportamentos individuais de *bullying* podem resultar em problemas sociais e econômicos que afetam famílias e comunidades. O *bullying* crônico pode ter consequências para o sujeito: frequente necessidade de serviços de saúde de emergência, menor auto segurança e posturas pró-sociais em uma comunidade. Fatores que geram um impacto negativo na economia devido aos sujeitos não desenvolverem seu potencial integral, e conseqüentemente não adotarem

pensamentos, atitudes e comportamentos sociais. Conforme Favaro afirma: o *Bullying* e o *cyberbullying* trazem consequências para os atores, comprometendo o rendimento escolar e o futuro profissional principalmente das vítimas.

Explorar as causas e as formas de manifestações do *Bullying*, juntamente com suas consequências, é de extrema importância para compreender o problema, ter uma visão holística deste objeto, analisar e formular soluções para a questão, intervindo, deste modo, nesta realidade. Como psicóloga, vivenciar fatos que caracterizam o fenômeno estudado, desperta o desejo de investigar e modificar este cenário.

1.3 Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica. Esta revisão literária envolveu leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, artigos com informações que servirão de alicerce ao trabalho. De acordo com Marconi & Lakatos (1991, p.66): “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia exame de um tema sobre novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

Considerando o conceito acadêmico exposto, esta revisão da literatura será realizada, partindo de dados extraídos do levantamento bibliográfico iniciado no começo do ano de 2020.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 *Bullying* e contextos de manifestação

O *bullying* é um uso indevido, contínuo e deliberado do poder nos relacionamentos por meio de repetidas agressões verbais, físicas e sociais (conjunta ou isoladamente) que pretendem causar danos corporais, psicológicos, de convivência ou de relação com a sociedade. Fato que pode envolver um indivíduo ou um grupo que se sobrepõe ao outro, estabelecendo o poder sobre uma ou mais pessoas que se sentem incapazes de impedir que isso aconteça (FANTE, 2005).

O *bullying* pode ocorrer pessoalmente ou online, através de várias plataformas e dispositivos digitais, e pode ser óbvio (aberto) ou oculto (secreto). O comportamento de *bullying* é repetido ou tem o potencial de ser repetido ao longo do tempo (por exemplo, através do compartilhamento de registros digitais). O assédio moral, de qualquer forma ou por qualquer motivo, pode ter efeitos imediatos, de médio ou longo prazo sobre os envolvidos, incluindo os espectadores.

Somente a partir da década de 70 que começaram a ser realizadas pesquisas sobre o assunto.

Foi Dan Olweus, o percussor dos estudos sobre o *Bullying*, devido ao grande número de suicídios que ocorriam com crianças na Noruega na década de 1970. Dan Olweus desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e críticas ou relações de brincadeiras próprias do processo de amadurecimento do indivíduo.

Até o momento, a pesquisa sobre *bullying* tem sido amplamente descritiva. Os dados resultantes dos estudos existentes forneceram informações essenciais sobre uma variedade de fatores importantes sobre o tema, incluindo prevalência, correlatos individuais e contextuais e consequências adversas. Ao mesmo tempo, constantemente, esta abordagem apresenta inconsistências. Estas ausências de fundamentos aparecem por exemplo, em alguns estudos descritivos sobre diferenças raciais ou étnicas naqueles que sofrem *bullying*, pesquisas que descobriram que os afro-americanos são mais intimidados que os latinos (PEREIRA, 2009), enquanto outras análises encontraram resultados sem diferenças de grupo (ROLIM, 2008).

Tais inconsistências devem-se, em parte, à falta de atenção a fatores contextuais que tornam mais ou menos provável que características individuais como raça ou etnia estejam relacionadas a experiências de *bullying*. Consequentemente, os acadêmicos, os quais se debruçam sobre o assunto, sentiram a necessidade de avançar no campo, passando de estudos descritivos para uma abordagem que identifica processos que podem explicar a heterogeneidade que envolve o tema em questão, concentrando-se em fatores contextuais que modulam o efeito de características individuais, como por exemplo, etnia, gênero, idade, orientação sexual, sobre o comportamento de *bullying* (PEREIRA, 2009).

Não há novidade nesta abordagem. De fato, há muito se reconhece que os indivíduos estão inseridos em situações que abrangem contextos sociais mais amplos (CHALITA, 2004). Enquanto uma situação se refere a “um ambiente físico e social concreto específico em que uma pessoa está inserida a qualquer momento, o contexto se refere ao cenário espacial, temporal e psicológico em que o fenômeno acontece”.

Este contexto é “o conjunto geral e continuado de realidades materiais, estruturas sociais, padrões de relações sociais e sistemas de crenças compartilhadas que envolvem qualquer situação” (CONSTANTINE, 2004). Esta interação de “pessoa por situação contextual” foi aplicada à personalidade e às características sociais; por exemplo, identidades coletivas (PEREIRA, 2009), mas também se aplica ao *bullying*. Considerando o seguinte acontecimento, um estudante gay que sofre intimidações no vestiário após a aula de ginástica. Fato que enquadra um cenário específico (ou seja, vestiário após a aula de ginástica), ou seja, a discriminação ocorre dentro de um contexto social mais amplo, como se as leis de prevenção ao *bullying* incluíssem a orientação sexual como uma qualificação de coletivos sociais, enquadrando-a nas modalidades conforme ocorre com a etnia, o gênero e a classe, enfim, a homossexualidade seria mais um grupo, e a comunidade circundante iria se comportar com relação a questão conforme sua visão quanto ao tema, se considera a homo afetividade como uma expressão normal ou destoante da sexualidade.

O exemplo apresentado comprova a teoria já exposta, pois demonstra que a discriminação acontece devido ao estabelecimento de um modelo, causando o preconceito com aqueles que destoam deste paradigma. O fundamento do *bulling* é a imposição de uma ideia do perfeito, ou seja, o homem hétero, atlético e rico. Para discutir e fundamentar de maneira mais aprofundada a questão, é possível citar um argumento do filósofo brasileiro Mario Sergio Cortella, o qual discursa sobre um dia em que uma criança falou que seu cabelo era “ruim”, o pensador respondeu sabiamente que para haver o ruim, deveria existir um outro estilo considerado melhor, e a partir desta visão, explana que o modelo capilar ondulado ou crespo foi necessário para o homem sobreviver ao calor, pois no deserto, era justamente este estilo que protegia a cabeça dos raios solares (CORTELLA, 2012). Menciona-se este argumento para explicar que a sociedade determina equivocadamente certos perfis como perfeitos ou próximos da perfeição, e são estes conceitos de belo, bom e paradigmático que causam a discriminação e a violência para os indivíduos que não possuem estas características.

O caso citado da intimidação no vestiário evidencia que estes fatores contextuais influenciam no desenvolvimento de uma história de preconceito e discriminação. Claramente, se estes contextos sociais fossem diferentes, haveria maior probabilidade de impedir o assédio moral dos jovens gays ou de, ao menos, amortecer os efeitos negativos desta violência com mais eficácia.

2.1.1 Contexto familiar

O contexto familiar é talvez um dos mais influentes no desenvolvimento infantil. Como resultado, não surpreende que as famílias também desempenhem um papel na prevenção do *bullying*. No entanto, a maioria das pesquisas referente influências familiares, tanto do ponto de vista de risco quanto de resiliência, trata sobre psicopatologias e ajustes de crianças (PEREIRA, 2009), em vez de especificamente sobre o *bullying*.

Estes estudos são ainda mais limitados, na medida em que diversas destas pesquisas são correlacionais, transversais e baseadas no autorrelato de alunos no decorrer das investigações acadêmicas. No entanto, nesta seção, o presente estudo discute alguns exemplos ilustrativos de como o contexto familiar pode exacerbar ou atenuar os efeitos individuais resultantes do *bullying*.

Constantine (2004) aponta que o funcionamento da família é usualmente avaliado em termos de envolvimento, expressividade, conflito, organização, tomada de decisão e confidencialidade. Por exemplo, no estudo Constantine (2004) descobriu que crianças holandesas (de 10 a 13 anos) relataram mais *bullying* a pessoas que não eram parentes, quando percebiam que o seu núcleo familiar inspirava menos confiança em comparação com as outras famílias. Assim como as meninas australianas, eram mais propensas a relatar o *bullying* se também percebessem que sua família não estava bem estruturada para oferecer o respaldo necessário. Além disso, as crianças relatam com maior frequência que, quando as garotas apresentavam um relacionamento negativo com a mãe, e os meninos, uma relação com um pai ausente, resultavam em depoimentos de intimidações (PEREIRA, 2009).

Na relação entre pai e filho, no que se refere à questão do acontecimento deste fenômeno e à forma com que as famílias lidam com o *bullying*, pesquisadores descobriram que crianças americanas da quinta série, cuja vida familiar foi caracterizada como menos afetiva e participativa, apresentando níveis mais altos de crítica, menos regras e mais maus-tratos infantis, estes filhos demonstraram maior probabilidade de relatar histórias de intimidações.

Este modo de assédio moral como elemento perpetrador estava vinculado à má supervisão, maus-tratos infantis e maior exposição à violência por parceiro íntimo (PEREIRA, 2009). Em outra análise moderadora de adolescentes britânicos com idades entre 14 e 18 anos, jovens advindos de famílias desestruturadas, no sentido de possuírem somente um dos pais em seu convívio, relataram promover mais ações discriminatórias em comparação com indivíduos com a mesma faixa etária, os quais apresentaram a base familiar bem alicerçada. Confirmando esta constatação, depoimentos expõem que o envolvimento no *bullying* foi atenuado, quando os adolescentes demonstraram a presença afetiva e educacional dos pais em suas vidas, conversando sobre suas preocupações, interessando-se pelo trabalho escolar ou ajudando nos planos para o futuro (PEREIRA, 2009).

Finalmente, Pereira (2009) constatou que os meninos canadenses da quinta série que relataram sofrer *bullying*, cujos pais desconheciam sua situação, apresentavam um quadro depressivo mais ameno, quando a situação familiar era consolidada e

estruturada. Há relativamente poucas análises de moderadores que abordam como o funcionamento da família afeta a prevalência de comportamentos perpetradores.

Enquanto as conclusões das pesquisas acima sugerem que o apoio dos pais pode proteger os jovens dos efeitos negativos do comportamento de *bullying*, outros estudos mostraram que esse efeito não é consistente em todos os grupos de jovens. Por exemplo, usando dados da Avaliação de Jovens do Condado de Dane (DCYA), que incluiu 15.923 jovens de 7 a 12 séries, demonstrou-se que o apoio dos pais era mais consistente na moderação dos efeitos do comportamento de *bullying* geral, não efetivando a mesma proteção nos casos de homofobia, risco de suicídio para jovens heterossexuais brancos e minorias raciais que haviam sido alvo desses incidentes.

Identifica-se esta ausência de conexão entre o afeto familiar e as consequências do *bullying* em segmentos da sociedade, quando se observa que em uma porcentagem significativa dos casos, o apoio dos pais não moderou esses efeitos para jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT), nem moderou os efeitos destes atos discriminatórios no senso de pertencimento à escola destes alvos. Os autores especulam que uma possível razão para esses resultados é que os estudantes LGBT podem ter menos probabilidade de discutir o *bullying* homofóbico com seus pais do que a juventude heterossexual por causa do estigma da homossexualidade.

Outra possibilidade levantada pelos autores é que o apoio geral dos pais, que foi o foco deste estudo, não é suficiente para proteger os jovens LGBT das consequências negativas do comportamento homofóbico de *bullying* e de formas mais específicas de apoio que podem ser necessárias. Embora o tema exija maior aprofundamento para entender os mecanismos subjacentes a este resultado, este estudo demonstra que o contexto mais amplo do macro sistema torna alguns fatores de proteção, como o apoio dos pais, menos eficazes para determinados grupos de jovens (PEREIRA, 2009).

Diante do exposto, destaca-se a importância de identificar contextos que são exclusivamente protetores para subgrupos específicos de jovens.

2.1.2 Teoria ecológica do desenvolvimento

O modelo biotecnológico de Bronfenbrenner (1979), que destaca a natureza transacional de múltiplos níveis de influência no desenvolvimento humano, conceitua os seres humanos como classificados em quatro níveis. O sistema mais proximal é o microsistema, por exemplo, escola, família, que inclui ambientes imediatos que afetam mais diretamente o indivíduo. O próximo nível de influência, o mesossistema, descreve como as diferentes partes do microsistema de uma criança interagem juntas. O exossistema inclui bairros ou sistemas escolares. O macro sistema inclui as amplas normas e tendências da cultura e políticas, que impactam o desenvolvimento e o comportamento.

Este modelo ecológico foi aplicado ao bullying (PEREIRA, 2009), fornecendo uma estrutura abrangente para entender este fenômeno em particular e a vitimização por pares em geral. Este esquema ilustra a interação de características intrapessoais, familiares, escolares, de pares e da comunidade que podem influenciar a vitimização e, por sua vez, modular o risco de problemas de ajuste e comportamentos.

Por exemplo, o microsistema da sala de aula, a família ou o grupo de colegas foram correlacionados com experiências de comportamento de *bullying* (FANTE, 2005). Fatores de risco e fatores de proteção dentro do mesossistema, que podem atuar como moderadores, podem incluir microsistemas em interação, como relacionamentos entre pais e professores. No entanto, poucos estudos examinaram em conjunto a influência de tais fatores de risco e proteção (SIMMONS, 2004).

Vários estudos examinaram fatores de risco para o comportamento de *bullying* no exossistema, como urbanidade do ambiente escolar ou outros indicadores de desvantagem concentrada nas instituições de ensino. Outros autores incluem a dimensão da legislação *anti-bullying* no macro sistema. Evoluções mais recentes do modelo ecológico do desenvolvimento se espalharam no cronossistema, que caracteriza o contexto histórico e temporal mais amplo no qual um indivíduo está inserido. Por exemplo, recentes aumentos no uso de tecnologias móveis e da Internet (CONSTANTINE, 2004) resultaram em uma nova influência contextual para a juventude atual, enquanto as gerações anteriores de adolescentes não tiveram essas experiências (Espelage et al., 2013).

Em resumo, o modelo ecológico do desenvolvimento fornece uma estrutura para entender melhor a influência, que os contextos sociais podem exercer sobre as taxas de comportamento de *bullying* e as experiências individuais de consequências negativas, incluindo os impactos sobre a saúde mental. Ao incorporar múltiplos níveis de influência para explicar e prever resultados individuais, o modelo ecológico permite uma conceituação mais ampla das várias influências contextuais no *bullying* juvenil.

2.2 Aspectos socioemocionais

A aprendizagem socioemocional (SEL) é o processo de desenvolvimento e de uso de habilidades sociais e emocionais. É o conjunto de aptidões que utilizamos para lidar com sentimentos, estabelecer metas, tomar decisões, conviver - e sentir empatia pelos outros.

Pessoas com fortes destrezas socioemocionais estão melhor preparadas para gerenciar desafios diários, construir relacionamentos positivos e optar por um caminho com base em informações preexistentes. Este fator SEL ajuda estudantes e adultos a prosperar na escola e na vida. E as habilidades podem ser ensinadas e aprendidas desde a pré-escola até a idade adulta.

O *bullying* é uma forma única, mas complexa de agressão interpessoal, a qual assume várias formas, exerce diversas funções, e se manifesta em diferentes

padrões de relacionamento. Esta modalidade discriminatória não é simplesmente um problema didático entre um agressor e uma vítima, mas é reconhecido como fenômeno de grupo, ocorrendo em um contexto social no qual vários fatores servem para promover, manter ou suprimir este comportamento (PEREIRA, 2009).

Assim, os pesquisadores defenderam a utilidade de uma estrutura socioecológica na compreensão do *bullying* escolar (CONSTANTINE, 2004). A teoria social ecológica (CHALITA, 2004) conceitua o desenvolvimento humano como uma interação bidirecional entre indivíduos e os múltiplos sistemas em que eles operam - casa, bairro, escola, comunidade e sociedade. Deste modo, o comportamento de *bullying* não é apenas o resultado de características individuais, mas é influenciado por múltiplos relacionamentos com colegas, famílias, professores, vizinhos e interações com influências da sociedade.

As testemunhas do *bullying* também correm risco de resultados, mesmo depois de controlar o envolvimento como agressores ou vítimas (CHALITA, 2004).

Abrangendo nossa compreensão das consequências deste modo de discriminação e vitimização, uma pesquisa recente documenta a natureza dinâmica e fluida do envolvimento das crianças e jovens neste fenômeno (vítimas e agressores). Os indivíduos que participavam destes acontecimentos eram membros de subgrupos menos estáveis, e os alunos assumiram papéis diferentes no *bullying* ao longo dos anos escolares.

De fato, a juventude pode observar *bullying* (ou seja, espectadores), sofrer *bullying* (ou seja, vítimas) e cometer *bullying* (ou seja, agressores) em situações diferentes e / ou ao longo do tempo.

MONTEIRO (2008) explorou as trajetórias conjuntas de envolvimento em *bullying* e vitimização ao longo do tempo entre crianças de 9 a 12 anos e de 12 a 16 anos, respectivamente, com resultados semelhantes. A maioria dos estudantes (73% e 75%, respectivamente) apresentou baixos níveis de estratégias de enfrentamento do *bullying* no contexto escolar.

Observa-se que o fenômeno analisado trabalha com o prejulgamento de uma relação baseada em características vistas como inferior ou distanciada de um padrão preestabelecido de perfeição. Os resultados desta discriminação são manifestados na forma de introspecção, medo, ausência de auto confiança, ou a projeção dos dilemas no outro.

O psicólogo norte americano Seligman expõe o quanto sofrer um fato preconceituoso influencia na história do indivíduo. O pesquisador propôs um jogo de cartas, no qual cada participante tinha as opções de avançar, manter ou desistir. Verificou-se que as pessoas com históricos de algum acontecimento discriminatório escolhiam manter ou desistir (SELIGMAN, 1975), ou seja, possuíam traumas que causavam medo do fracasso ou da perda, e por esta razão não arriscavam.

O experimento de Seligman evidencia as consequências que as vivências de subjugamentos exercem no decorrer da trajetória de vida. De fato, a psicanálise de Freud é rica em exemplos que demonstram os sofrimentos de um período específico do passado em males individuais no presente. É possível citar o caso Schreber, no qual a não aceitação tanto da sociedade quanto da família referente a questão da homossexualidade, o tratamento severo do pai e a pressão das convenções sociais produzem delírios no paciente, quando ele já possui uma vida estabilizada e uma carreira profissional consolidada.

Diante destes sentimentos reprimidos e de supremacia de uma característica sobre a outra, é essencial a atuação do psicólogo para equilibrar a situação, demonstrar as qualidades da vítima, resolver a questão traumática trazendo exemplos e elementos de superação daquele cenário, tratar uma possível projeção de algo negativo que o agressor possa ter quando olhou o discriminado e, principalmente, oferecer outra perspectiva para ambos os participantes do acontecimento, no caso dos alunos, pode-se estimular o estudo como ferramenta para a melhoria da qualidade de vida atual.

2.3 Estratégias de enfrentamento do bullying no contexto escolar

Atualmente, o *bullying* no contexto escolar é constante objeto de pesquisa, pois diversos fatores no ambiente de ensino foram identificados como correlatos positivos para a ocorrência deste fenômeno. Estes fatores incluem más relações professor-aluno, falta de envolvimento nas atividades escolares e percepções de climas negativos na escola (CHALITA, 2004). Considera-se vários itens no cenário educacional que demonstram moderar o efeito das características individuais nos resultados destes acontecimentos.

Este comportamento não ocorre de maneira uniforme, pois há grupos segmentários que sofrem com maior incidência este modo de assédio, destacando-se crianças com características minoritárias: deficientes, imigrantes, refugiados, góticos, nerds, negros e outros grupos socialmente excluídos.

Embora possa começar na primeira série, as situações desafiadoras costumam surgir entre a quinta e a sexta série, especialmente entre as meninas. Os alunos que sofrem *bullying* que são os mesmos indivíduos que já apresentam tendências de depressão, transtorno bipolar e ansiedade. Males que podem ser agravados pela experiência discriminatória. As mídias sociais e as práticas educacionais podem minimizar a experiência desta agressão física ou verbal, argumentando serem atos pontuais sem evidências de motivação.

Em um estudo recente, Simmons (2004) examinou o papel da equipe pedagógica e a prática de agrupar os alunos em comunidades menores de aprendizado para instrução – trabalhando as experiências de *bullying* dos estudantes do ensino médio. Os alunos dos grupos geralmente compartilham a maioria de suas aulas juntos, limitando sua exposição à comunidade escolar maior (ROLIM, 2008).

Os benefícios sociais e acadêmicos das pequenas comunidades de aprendizagem foram destacados na literatura. No entanto, Simmons (2004) descobriu que, para os estudantes que não eram muito apreciados pelos colegas, a formação de equipes aumentou a experiência de serem intimidados, do outono à primavera da sexta série. Em outras palavras, os adolescentes socialmente vulneráveis que viajavam na mesma turma durante a maior parte do dia escolar tiveram poucas oportunidades de redefinir suas identidades sociais ou alterar seu status entre os colegas. Relacionadas a este trabalho, pesquisas sobre o tamanho da sala de aula mostraram que um número menor de estudantes na comunidade de aprendizado, às vezes aumenta os efeitos de sofrer *bullying*, porque os alvos são mais visíveis nestes ambientes menos populosos.

Práticas justas de disciplina nas escolas podem reduzir a ocorrência e os riscos associados ao comportamento de *bullying*. Estrutura disciplinar é o grau em que as escolas impõem regras de maneira consistente e justa, enquanto apoio a adultos é o grau em que os professores e outras figuras de autoridade nas escolas são percebidos como profissionais que cuidam. Estudos recentes analisaram as escolas secundárias (instituições com ensino médio, tendo como parâmetro as séries secundárias de Moçambique), e descobriram que entidades educacionais com um clima de disciplina autoritário, caracterizado por altos níveis de estrutura disciplinar e apoio de adultos aos alunos, tiveram menos incidentes de *bullying* relatados (CHALITA, 2004).

Por outro lado, considerando os patamares de autoridade fornecida aos funcionários como estrutura disciplinar, e apoio da direção no sentido de oferecer respaldo para os profissionais exercerem este poder, mantendo a disciplina com relação aos estudantes; escolas de segundo grau de ensino com baixa estrutura e baixo apoio tiveram a maior prevalência de comportamento de *bullying*, conceituando esta estrutura e este apoio conforme os instrumentos disciplinares já descritos. Deste modo, evidencia-se que investir somente em um dos itens não resulta em uma realidade satisfatória, as pesquisas expostas demonstram que é necessário um nível alto tanto de estrutura quanto de apoio para se inibir e conscientizar sobre a incidência de *bullying*.

Comprovada a importância da estrutura e do apoio na disciplina dos alunos para coibir os acontecimentos discriminatórios, é relevante entender o modo como a psicologia pode contribuir para inibir estes atos e participar da equipe estruturante da instituição educacional.

O psicólogo é importante na escola para tratar problemas didáticos, e também para mediar situações de acordo com o contexto. Conforme já exposto, estudos sobre o objeto analisado revelam quadros de depressão, de introspecção, baixa autoestima, projeções de personalidade, e outros males que podem causar traumas no indivíduo para a sua vida.

Compreender o contexto que o fenômeno ocorre e intervir com a mediação necessária, é importante para resolver uma situação momentânea, a qual caso seja mal solucionada, poderá ser a fonte de doenças físicas e psicológicas no futuro, conforme já foi citado na menção do caso Schreber explorado por Freud (FREUD, 1903).

Teóricos da psique analisam que a realidade social do indivíduo é determinante para a compreensão de seu estado mental. O sujeito não é isolado, pois o ser humano é essencialmente social. Deste modo, o psicólogo salvadorenho Baró argumenta que cada contexto cultural, social, enfim de relacionamento precisa ser analisado a partir de uma psicologia própria (BARÓ, 1996). Logo no ambiente escolar não é diferente, o cenário apresentado na instituição educacional apresenta elementos peculiares a cada entidade de ensino.

Expõe-se o estudo do contexto para demonstrar que cada situação do *bullying* exige uma análise psicológica dos fatores que envolvem este objeto, pois estas particularidades são decisivas para uma intervenção bem sucedida.

É evidente que uma estrutura que fornece a disciplina contra as ações discriminatórias é importante para prevenir estes acontecimentos como já foi explanado, porém ter uma equipe interdisciplinar com psicólogos, pedagogos, professores e todos os profissionais que podem contribuir para a melhoria deste cenário é essencial para enxergar possibilidades diversas de soluções.

A evolução do quadro de inibição pode ter efeitos traumáticos, e por este motivo, é preciso discutir, compartilhar, problematizar o tema da discriminação. Neste sentido, é possível citar o filósofo e educador Paulo Freire que defendia o método de mediação, onde o docente propunha um assunto e mediava o debate sobre o tema proposto, desta forma, todos os ângulos do problema apareciam (VANNUCCHI, 2003). Logo, o *bullying* deve ser problematizado e debatido por todos os membros da comunidade escolar e acadêmica.

Diante do exposto, evidencia-se que a presença do psicólogo na equipe pedagógica traria um olhar diferenciado do contexto que o fenômeno discriminatório ocorre, promoveria a reflexão sobre o tema juntamente com professores e alunos, interveria nas causas e preveniria as consequências deste acontecimento, sem retirar a necessidade da autoridade e da estrutura, mas reforçando os elementos da importante disciplina.

2.3.1 *Composição étnica de salas de aula e escolas*

As escolas urbanas multiétnicas atuais retratam as transformações da distribuição da sociedade no que se refere aos diferentes grupos caracterizados segundo as suas particularidades. Estas mudanças na correlação populacional de composição étnica, evidentemente, atingem o contingente de indivíduos em idade escolar, modificando a configuração coletiva em sala de aula. Por exemplo, desde 1970, a porcentagem de estudantes brancos não latinos nas escolas públicas dos EUA caiu de 80% para pouco mais de 50%, enquanto os latinos cresceram de 5% para 22,8% da idade escolar (do jardim de infância até a décima segunda série), considerando-se a população em escolas públicas dos EUA. À medida que as escolas públicas americanas se tornam mais diversificadas etnicamente, os pesquisadores examinam se alguns grupos étnicos são mais vulneráveis ao assédio moral do que outros, no contexto de níveis variados de composição étnica de salas de aula e escolas (CHALITA, 2004).

Em vez de restringir as análises às comparações entre diferentes grupos étnicos / raciais, estes estudos examinaram se os estudantes estão na maioria ou minoria numérica no contexto escolar. A partir desta pesquisa, evidenciou-se que estudantes com características de coletivos étnicos minoritários apresentam maior probabilidade de sofrerem experiências discriminatórias do que grupos majoritários (SPOSITO, 2001). Tais conclusões são consistentes com as análises teóricas do *bullying*, pois envolvem um desequilíbrio de poder entre o autor e o alvo. A maioria numérica versus o status minoritário é uma forma de relação de poder assimétrica.

Como uma elaboração adicional sobre o estudo do contexto étnico, também foi documentado que os indivíduos de etnia predominante, os quais sofrem *bullying*, enfrentam seus próprios desafios. Por exemplo, estudantes com reputação de serem intimidados, pertencendo ao grupo étnico majoritário, se sentem especialmente ansiosos e solitários, em parte porque se desviam do que é percebido como normativo para o grupo numericamente mais poderoso, caracterizado como agressivo e dominante (ABRAMOVAY, RUA, 2003). Ser considerado a “exceção” à norma pode resultar em mais autocensura ("deve ser eu").

Se houver riscos associados a pertencer ao grupo étnico minoritário ou majoritário, é importante diversificar as características que compõem o coletivo, limitando a quantidade e o impacto do *bullying*. Pesquisas indicam que, referente à prevenção deste fenômeno, a melhor configuração é um contexto etnicamente diverso, em que nenhum grupo detém a predominância numérica de poder (Fante, 2005). Um estudo de Constantini (2004), utilizando uma amostra de 2.000 alunos das sextas séries de 11 escolas do ensino médio no sul da Califórnia, constatou que uma maior diversidade étnica na sala de aula está associada a níveis mais baixos de experiências autorrelatadas de intimidação. Conclusão confirmada por outra pesquisa com uma amostra de 161.838 alunos da nona e décima primeira série de 528 escolas da Califórnia.

Em resumo, diversos estudos americanos sobre *bullying* são realizadas em escolas urbanas, onde vários grupos étnicos estão representados, mas uma grande porcentagem destas pesquisas é preliminar, começando a examinar o papel que a etnia desempenha na experiência do comportamento de *bullying*. Não há premissas suficientes de que o grupo étnico em si seja a variável determinante, pois não há evidências consistentes na literatura de que qualquer grupo étnico tenha mais ou menos probabilidade de ser alvo de *bullying* (CHALITA, 2004).

O fato é que o fenômeno analisado não pode ser analisado apenas por estatísticas numéricas. Os dados já expostos evidenciam que uma sala de aula diversa inibe a ocorrência de atos discriminatórios, constatação que demonstra não apenas que grupos maiores apresentam vantagens sobre coletivos com menos números de indivíduos, mas também que o ser humano está em constante formação, e deste modo, ele aprende a conviver com a diferença harmonicamente, quando observa a multiplicidade de características ao seu redor.

Neste sentido, o especialista em educação Cortella disserta que ao contrário dos objetos, os quais perdem a utilidade com o tempo, o ser humano adquire

conhecimento, novas experiências e se modifica conforme o passar dos anos (CORTELLA, 2015). Desta maneira, a pesquisa deste estudioso brasileiro demonstra que o homem se adapta e se molda a novas situações, pois as mudanças contribuem para o processo de amadurecimento humano, logo, quando a criança convive com a diferença, esta diversidade com o tempo se naturaliza, dissipando, deste modo, a discriminação.

O equilíbrio de características em um coletivo educacional é benéfico, pois trabalha valores como o respeito, a solidariedade, a união e inibe o preconceito e as ações discriminatórias através da convivência harmônica e natural. Conforme defendia o pensador brasileiro Paulo Freire “A educação não muda o mundo, a educação transforma as pessoas, e as pessoas mudam o mundo” (VANNUCCHI, 2003).

2.3.2 Professores

Professores e funcionários da escola estão em uma posição única e influente para promover relacionamentos saudáveis e intervir em situações de *bullying*. Eles podem desempenhar um papel crítico na criação de um clima de apoio e empatia dentro e fora da sala de aula. Embora os professores não sejam considerados parte direta da ecologia de pares, acredita-se que estes profissionais exerçam uma influência considerável neste aspecto, moldando direta ou indiretamente o comportamento social dos alunos, além de cumprir a função de agentes de ponte entre outros contextos e adultos externos ao ambiente de ensino, os quais influenciam o desenvolvimento infantil (CHALITA, 2004). Os professores possuem uma visão holística do aluno, podendo visualizar todos os ângulos que envolvem o sujeito em relação à ecologia social em que está inserida.

Este olhar do docente para o aluno em todas as suas características possibilita a definição de uma estratégia para solucionar o problema. Diversos estudos concluíram que os professores classificam as formas de *bullying* de acordo com a gravidade, sendo dividido respectivamente nas modalidades: físico, verbal e relacional.

Consequentemente, é mais provável que intervenham em nome de estudantes que acreditam estar sofrendo *bullying* físico e / ou que demonstram angústia (DETONI, 2008). Tanto os professores quanto os profissionais de apoio à educação desejam treinamento relacionado ao *bullying* e ao *cyberbullying* referente à orientação sexual, gênero e raça (PEREIRA, 2002).

É improvável que os professores intervenham se não tiverem treinamento adequado (CHALITA, 2004). Relatos de docentes identificam uma falha em sua formação para lidar com as situações de discriminação, e esta ausência de habilidade na questão inibe os estudantes de buscarem apoio no educador (PEREIRA, 2009). Os professores que participaram de um programa de prevenção ao *bullying* sentiam-se mais confiantes em lidar com o problema em questão, trabalhavam de modo mais favorável em relação aos alunos que eram

alvos de *bullying* e se sentiam mais seguros em abordar o tema relacionado a esta problemática com os pais (PEREIRA, 2002).

As crenças, percepções, atitudes e pensamentos dos professores afetam como eles normalmente interagem com seus alunos. Os docentes que sofreram *bullying* no passado tem empatia pelas crianças que vivem a mesma situação. Deste modo, professores que relatam esta experiência em sua infância tendem a perceber o *bullying* como um problema (CHALITA, 2004). Desta maneira, fica claro que a história particular do profissional influencia na maneira como percebe o fenômeno, se apresenta um passado discriminatório, irá se envolver para contribuir com o discriminado, se não experimentou a situação, poderá ter um olhar de apatia para o fenômeno (DETONI, 2008).

A conexão com os outros demonstrou ser um amortecedor significativo para o desenvolvimento de problemas de ajuste entre jovens intimidados. Especificamente, estudos indicam que ter pelo menos um adulto de confiança e de apoio na escola, que em muitos casos é professor, pode ajudar a proteger os jovens LGBT que são intimidados por exibir comportamentos suicidas (PEREIRA, 2002). Pesquisas relacionadas sobre conexões entre pares e conexão com a escola também indicam que os jovens mais conectados têm menos probabilidade de sofrer *bullying* e, mesmo quando sofrem *bullying*, têm menos probabilidade de desenvolver uma série de problemas de ajuste (por exemplo, problemas de internalização) (PEREIRA, 2002).

A importância do educador na prevenção e no combate destas situações indicam para a necessidade de um apoio do psicólogo, o qual conhecendo o contexto e vivenciando o dia a dia, poderá promover a orientação que os docentes relataram precisar, e também estabelecer uma relação de confiança com os estudantes para que possam procurar ajuda, quando sofrerem a discriminação.

2.3.3 Comunidades

Embora a maioria das pesquisas sobre moderadores contextuais sobre resultados de *bullying* tenha se concentrado em fatores nos níveis de pares, família e escola, a pesquisa também começou a examinar maneiras pelas quais os fatores contextuais no nível da comunidade servem como modificadores importantes. Geralmente, esses fatores se concentram nos correlatos de vizinhança, como segurança de vizinhança (DETONI, 2008) e pobreza, mas em fatores culturais mais amplos, incluindo a exposição à televisão violenta (MIZELL, 2003), também receberam alguma atenção na literatura. Nesta seção, o comitê analisa três desses modificadores dos resultados do *bullying* no nível da comunidade - normas da comunidade, contexto da vizinhança e contexto da aculturação.

As normas comunitárias são fatores contextuais que podem moldar diferencialmente a experiência do *bullying*. Em um exemplo ilustrativo, os pesquisadores demonstraram que as normas de peso corporal (por exemplo,

aceitação de corpos mais pesados) diferem entre os grupos raciais / étnicos. Por exemplo, em um estudo de laboratório.

Mizell (2003) fizeram mulheres em preto e branco classificarem fotografias de mulheres em preto e branco magras, médias e grandes. Enquanto as mulheres brancas classificaram as mulheres grandes (especialmente mulheres brancas grandes) em uma variedade de dimensões mais baixas (por exemplo, atratividade, inteligência, felicidade, relacionamento e sucesso no trabalho) do que as mulheres comuns ou magras, esses padrões não foram observados entre as mulheres negras, especialmente quando elas estavam classificando mulheres negras grandes (DETONI, 2008). Consistente com esse achado, um estudo nacionalmente representativo de mais de 20.000 participantes com sobrepeso / obesidade descobriu que os negros eram menos propensos do que os brancos a perceber discriminação com base no peso (PEREIRA, 2002).

Como essas normas da comunidade sobre imagem corporal e peso afetam o *bullying* baseado no peso entre os jovens? A maioria dos estudos sobre esse tema foi realizada entre amostras de jovens exclusivamente brancos. No entanto, alguns estudos que estratificaram suas análises por raça / etnia mostraram diferenças nas provocações e estigmatizações baseadas no peso (o *bullying* baseado no peso como resultado distinto não foi examinado).

Por exemplo, em dados do Projeto EAT (Eating Among Teens), um estudo longitudinal de 1.708 meninos e meninas adolescentes, meninas negras com excesso de peso eram significativamente menos propensas do que meninas brancas com excesso de peso a relatar que alguma vez foram provocadas por seus pares sobre seu peso. Além disso, entre aqueles que foram provocados, menos meninas negras do que meninas brancas foram incomodadas pelas provocações de colegas devido ao peso (ROLIM, 2008).

Esse achado de moderação por raça foi replicado em outros estudos com resultados semelhantes. Por exemplo, em um estudo de 157 jovens, com idades entre 7 e 17 anos, as meninas negras relataram níveis significativamente mais baixos de estigmatização com base no peso do que as meninas brancas (PEREIRA, 2002). Estudos que modelam explicitamente interações estatísticas entre raça e normas da comunidade são necessárias para testar completamente essa hipótese, mas as evidências disponíveis sugerem que as normas da comunidade podem atuar como um moderador contextual do *bullying* baseado no peso.

Os contextos de vizinhança também podem servir como um moderador contextual dos resultados do *bullying*. Em um exemplo de um estudo sobre fatores de vizinhança, os pesquisadores obtiveram dados sobre crimes de ódio LGBT envolvendo agressões ou agressões com bateria do Departamento de Polícia de Boston; esses crimes foram então vinculados a dados individuais de uma amostra populacional de estudantes do ensino médio de Boston (n = 1.292).

Os resultados indicaram que jovens de minorias sexuais que residem em bairros com taxas mais altas de crimes de ódio por assédio LGBT tiveram uma probabilidade significativamente maior de relatar *bullying*, em comparação com

jovens de minorias sexuais que residem em bairros com taxas mais baixas de crimes de ódio por assalto LGBT (DETONI, 2008).

Não foram encontradas associações entre crimes violentos no nível geral do bairro e relatos de intimidação entre adolescentes de minorias sexuais, o que é uma evidência da especificidade dos resultados dos crimes de ódio por assalto LGBT. É importante ressaltar que, embora a moderação não tenha sido explicitamente modelada neste estudo, não foram encontradas associações entre crimes de ódio por agressão LGBT e relatos de intimidação entre adolescentes heterossexuais. Este resultado sugere que o efeito do clima da vizinhança sobre os resultados do *bullying* foi específico para os adolescentes de minorias sexuais.

Estes fatos demonstram que a estigmatização extrapola o ambiente escolar, sendo necessário compreender a comunidade e os aspectos que compõem a realidade social, a qual desemboca no fenômeno analisado. O filósofo Cortella explana que antes de frequentar a escola, a criança já tem o conteúdo de cinco mil horas de audiência televisiva (CORTELLA, 2015), e é evidente que este conhecimento anterior ao ensino participa da formação da individualidade e da personalidade, estabelecendo valores e modelos. Ou seja, os paradigmas e as visões estão relacionados também a experiência da criança com a mídia, a família e a comunidade.

A cultura da vizinhança é importante: às vezes, uma criança que sofre *bullying* é vista como alguém que apenas se envolve em muitas brigas, e como isso é "normal" para esse ambiente em particular, o comportamento não está sendo associado a atos discriminatórios. As tradições comunitárias podem evitar a interferência das pessoas que rodeiam uma ação de violência preconceituosa por não a considerar como *bullying* ou por despreparo para lidar com a situação.

A aculturação é definida como o “processo de adaptação ou incorporação de valores, comportamentos e artefatos da cultura predominante” (SPÓSITO, 2001). Pereira (2002) definiu estresse acumulativo como reações a "eventos da vida enraizados na experiência da aculturação". Ele descobriu que o estresse aculturativo pode assumir uma variedade de formas, variando de individual (por exemplo, lidar com uma identidade socialmente desvalorizada), familiar (por exemplo, pressões de navegação que emergem de conflitos em potencial entre grupos culturais díspares), a estruturais (por exemplo, dificuldades resultantes de políticas restritivas de imigração).

Embora exista uma grande literatura sobre aculturação e estresse aculturativo como preditores de resultados em saúde mental entre imigrantes adolescentes nos Estados Unidos (DETONI, 2008), pouco se sabe sobre a forma como estes fatores podem influenciar nos resultados de *bullying* nessa população (PEREIRA, 2002). No entanto, evidências preliminares sugerem que estes itens relacionados a mudanças bruscas culturais estão associados a ser alvo de *bullying* para adolescentes latinos e asiáticos das ilhas do Pacífico nos Estados Unidos (PEREIRA, 2002) e para jovens imigrantes na Espanha (SPÓSITO, 2001).

Os aspectos culturais explanados evidenciam a necessidade de se considerar a realidade social do aluno, indicando para a importância de um olhar psicológico para se compreender as interferências psíquicas do contexto sobre o estudante.

2.3.4 *Macro Sistema*

Conforme discutido no início deste capítulo, o nível mais amplo do modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner é o macro sistema, que inclui normas sociais ou "projetos", os quais podem ser expressos por meio de ideologia e / ou leis. O macro sistema recebeu menos atenção, quando comparado a outros fatores contextuais (por exemplo, colegas, pais, escolas) na literatura sobre *bullying*. No entanto, há evidências emergentes de que o contexto é um fator importante para a compreensão das taxas desproporcionais de *bullying* entre certos grupos de jovens, incluindo ações discriminatórias direcionadas a determinadas características.

Com relação ao *bullying*, um aspecto importante do macro sistema são as características, identidades e / ou status que uma determinada sociedade desvaloriza, ou seja, quem e qual é o alvo do estigma. Detoni (2008, p. 5) definiu estigma como:

“Um atributo profundamente ‘desacreditador’ e observou que existem três tipos de estigma: estigma relacionado a atributos físicos; estigma relacionado ao caráter de um indivíduo; e estigma relacionado a uma “diferença indesejada do que havíamos antecipado” (DETONI, 2008, p.5).

No primeiro componente, as pessoas distinguem e rotulam diferenças humanas. No segundo, vinculam crenças e culturas dominantes a características indesejáveis - a estereótipos negativos. No terceiro, as pessoas rotuladas são colocadas em categorias distintas, a fim de alcançar algum grau de separação entre grupos. No quarto, os indivíduos inferiorizados sofrem a perda de status e a discriminação, resultando em desigualdades. A causa da estigmatização é o acesso aos poderes social, econômico e político, pois estes fatores constroem as diferenças, estabelecem estereótipos, separam as pessoas em categorias distintas, e geram desaprovação, rejeição, exclusão e discriminação.

No macro sistema, o estigma é instaurado por meio de leis e políticas, as quais visam condenar determinados grupos à exclusão social, ou criar condições que privilegiam certos coletivos em detrimento de outros (PEREIRA, 2009). Fato verificado em emendas constitucionais que proibiram o casamento entre pessoas do mesmo sexo para gays e lésbicas, número de sentenças condenatórias por tráfico de crack elevado em relação a minorias raciais, e falta de paridade na medicina e tratamento de doenças mentais para pessoas com transtornos mentais.

O estigma também é expresso por meio de normas sociais amplas que criam e perpetuam estereótipos negativos contra certos grupos (SPÓSITO, 2001). Há evidências emergentes de que o estigma no nível do macro sistema resulta em males à saúde entre membros de grupos rotulados, explanando as diferenças nos diagnósticos de coletivos caracterizados com adjetivos positivos e negativos.

Assim, o estigma se manifesta no microsistema por meio de leis, políticas e normas sociais que, por sua vez, servem como uma fonte significativa de estresse e desvantagem para membros de grupos estigmatizados.

O papel do estigma no *bullying* é evidente nos grupos de jovens com características consideradas minoritárias. Conforme já exposto, vários grupos de jovens - incluindo LGBTs, deficientes e obesos - são mais propensos a sofrer *bullying*, e estas características são estigmatizadas no contexto atual dos EUA, como é evidente nas leis e políticas, práticas institucionais e atitudes sociais / culturais amplas que cercam estas identidades (SPÓSITO, 2001).

Também são encontradas evidências do papel do estigma no assédio moral que alguns jovens enfrentam. Simmons (2004) definiu o *bullying* como “ataques motivados pela participação real ou percebida da vítima em uma classe protegida legalmente” (SIMMONS, 2004. p. 69) e distinguiu as modalidades de *bullying* em enviesada e geral, sendo esta última motivada por características dos alunos não relacionadas à participação no grupo como a personalidade (PEREIRA, 2009). De acordo com esta definição, um aluno não precisa se identificar com uma característica específica (por exemplo, gay) ou ser membro de um grupo social (por exemplo, muçulmano) para ser o alvo do *bullying* baseado em preconceitos; se o assédio moral ocorre porque o agressor apenas percebe que o alvo é um membro de uma classe protegida por lei, é suficiente para justificar o rótulo de assédio moral.

Pesquisas recentes documentaram que alguns tipos de *bullying* e formas relacionadas de vitimização por pares, como assédio, são causadas por preconceitos e discriminação. Em um exemplo deste trabalho, Rolim (2008) usou dados de duas pesquisas populacionais de adolescentes: a Avaliação da Juventude do Condado de Dane em 2008-2009 (DCYA; n = 17.366) e a Pesquisa sobre Crianças Saudáveis da Califórnia em 2007-2008 (CHKS; n= 602.612).

No DCYA, foi perguntado aos adolescentes quantas vezes eles haviam sido “intimidados, ameaçados ou assediados” nos últimos 12 meses por serem vistos como lésbicas, gays ou bissexuais ou por causa de sua raça / etnia. No CHKS, os adolescentes foram questionados sobre assédio moral devido a orientação sexual, raça / etnia, religião, gênero e deficiência física ou mental nos últimos 12 meses. Os entrevistados também foram questionados sobre formas gerais de *bullying* e assédio não derivadas de nenhuma dessas categorias específicas. Entre os adolescentes que relataram ter sofrido *bullying* ou assédio, mais de um terço (DCYA: 35,5%, CHKS: 40,3%) relatou *bullying* / assédio baseado em viés, destacando a prevalência dessa base de *bullying* entre os adolescentes.

Os pesquisadores também examinaram as relações entre *bullying* / assédio baseado em preconceito e vários resultados adversos, incluindo uso de substâncias, saúde mental e resultados relacionados à escola (por exemplo, notas, evasão escolar), e evidências recentes sugerem que as experiências de *bullying* baseado em preconceito podem ser relacionados a resultados mais negativos do que formas gerais de *bullying*.

Por exemplo, no estudo mencionado anteriormente, detectou-se que o estado de saúde mental e os resultados do uso de substâncias foram piores entre os jovens que sofreram *bullying* / assédio na sua modalidade enviesada em comparação àqueles que relataram a forma geral deste fenômeno. Resultados semelhantes foram observados em uma amostra de conveniência de 251 alunos do nono ao décimo primeiro ano em uma escola preparatória para homens; meninos que relataram *bullying* por preconceito devido à orientação sexual percebida ("porque dizem que sou gay") experimentaram mais resultados adversos (por exemplo, sintomas de ansiedade e depressão, percepções negativas do clima escolar) do que meninos que relataram sofrer *bullying* por razões não relacionado à orientação sexual percebida (PEREIRA, 2009). Estas descobertas são consistentes com as evidências de que a vitimização por crimes de ódio entre adultos lésbicas, gays e bissexuais está mais associada ao maior sofrimento psicológico do que a vitimização por crimes que não está relacionada ao viés (PEREIRA, 2009).

Tomada em conjunto, esta pesquisa destaca o papel do estigma e construções relacionadas (preconceito, discriminação) na explicação das disparidades nas respostas e na revelação de motivações para algumas formas de *bullying*. No entanto, o papel do estigma e suas consequências deletérias é discutido com mais frequência em pesquisas sobre discriminação do que sobre *bullying*. Esta pesquisa entende ser necessário haver mais fertilização cruzada entre estas duas literaturas. Além disso, sugere-se que as intervenções precisam direcionar os processos de estigma, a fim de abordar as disparidades e reduzir o *bullying* baseado no viés.

No entanto, como é evidente no capítulo 5(Intervenções preventivas), os programas de prevenção ao *bullying* atualmente não incorporam teorias ou medidas de estigma e, portanto, ignoram um mecanismo importante subjacente às motivações para o *bullying*. Assim, novos modelos de intervenção são necessários para abordar o papel sub reconhecido do estigma nos comportamentos de *bullying*.

3 CONCLUSÕES

As famílias podem desempenhar um papel importante na prevenção do *bullying*, e o funcionamento familiar está relacionado ao fato de uma criança ser identificada como alguém que se envolve em perpetração ou que é vítima da prática em questão. O mesmo apoio e proteção dos pais não se verifica em todos os grupos de jovens.

Verifica-se que as pesquisas acadêmicas sobre o tema se concentram no contexto escolar. A organização da instrução, a organização da disciplina, as normas da sala de aula, a composição étnica das turmas e os professores são fatores do ambiente escolar que demonstraram moderar o efeito das características individuais nos resultados de *bullying*. O cotidiano da instituição de ensino pode influenciar na sensação como o indivíduo vive o fenômeno analisado. Além disso, o clima de disciplina das escolas está associado a intensidade da ocorrência destas ações discriminatórias. Outro fator relevante ao tema são as políticas normativas pedagógicas adotadas, constata-se que o cumprimento de regras positivas representa a diminuição do tormento e da ocorrência dos referidos atos.

No que diz respeito à composição étnica das escolas, não há estudos suficientes para indicar que o grupo étnico é a variável crítica, pois não há evidências consistentes de que a etnia defina a maior ou menor probabilidade de ser alvo de *bullying*. Os membros de grupos minoritários numéricos parecem estar em maior risco de serem intimidados porque têm menos colegas da mesma etnia para ajudar a afastar possíveis autores. Finalmente, professores e funcionários da escola estão em posição de promover relacionamentos saudáveis e de intervir em situações de *bullying* nas escolas. Eles também podem criar um clima de apoio e empatia.

Três aspectos influenciam nos acontecimentos em questão no nível da comunidade - normas da comunidade, contexto da vizinhança e contexto da aculturação - conforme foi exposto. As normas comunitárias podem moldar diferencialmente a experiência do *bullying*. Da mesma forma, os contextos de vizinhança também podem servir como moderadores contextuais de seus resultados. Também há evidências de que o estresse aculturativo e a aculturação estão associados a ser alvo de *bullying* para adolescentes latinos e asiáticos / das ilhas do Pacífico nos Estados Unidos. Finalmente, esta pesquisa identificou vários correlatos contextuais nas escolas e na comunidade que precisam de maior atenção em estudos futuros que atendam explicitamente à moderação. Deste modo, comprova-se a necessidade do profissional de psicologia para analisar os fatores comunitários, oferecer treinamento e instrumentos para os professores lidar com a situação referida, e trabalhar questões escolares como o clima, a transição, clubes de diversidade e atividades extracurriculares.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. Violências nas Escolas: versão resumida. Brasília/DF: UNESCO, 2003.

BARÓ, I. M. O papel do psicólogo. Artigos. Revista Estudos de Psicologia. Vol.2. 1996.

BREUER, J; FREUD, S. Estudos sobre a histeria. Vol.2. 1893 - 1895. Editora Imago, Rio de Janeiro/RJ.

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

CORTELLA, M. S. Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. 19ª Ed. Vozes, Petrópolis/RJ, 2015.

CORTELLA, M. S. Programa Altas Horas. Exibido em 12 jan. 2012. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7296204/> Acesso em: 15 abr. 2021.

COSTANTINI, A. Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DETONI. Bullying: O Lugar da Criança na Família, o Lugar da Criança na Escola. In: Pensando Famílias, 12(1), jul. 2008; (119-131).

FANTE, C (2005). Bullying: o fenômeno hoje. Disponível em: <file:///C:/Users/jessi/Downloads/Fen%C3%B4meno%20Bullying%20-%20educar%20para%20a%20paz%20-%20C1%C3%A9o%20Fante.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MIZELL, A. C. Bullying: *the consequences of interparental discord and child's self-concept*. In: Family Process, 42(2), 2003.

MONTEIRO, L. O que todos precisam saber sobre o Bullying. Jornal Jovem, nº 11, setembro de 2008. Disponível em: <http://www.jornaljovem.com.br/edicao11/convidado03.php>.> Acesso em 03 jun. 2020.

PEREIRA, B. O. Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia. Ministério da Ciência e Tecnologia. Porto: Ed. Imprensa Portuguesa, 2002.

PEREIRA, S. M. de S. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Paulus, 2009.

POLATO, A. Violência é produzida na escola sim. Revista Nova Escola. Disponível em: <https://revistaescola.abril.com.br/online/redatores/amanda/> Acesso em 03 jun. 2020.

RAMOS, E. F: Violência escolar e bullying: o papel da família e da escola: As consequências da violência para a comunidade escolar. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/administracao/violencia-escolar-bullying-papel-familia-escola.htm> Acesso em 04 mar. 2021.

ROLIM, M. Bullying: o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação. UFRGS. Porto Alegre, 2008.

SELIGMAN, M. Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte. Trad. Maria Teresa de Araújo Silva e Sílvia Morato de Carvalho. São Paulo: Edusp/Hucitec, 1975.

SIMMONS, R. Garota fora do Jogo: A Cultura Oculta da Agressão nas meninas. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

SPÓSITO, M. P. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. In: Revista Educação e Pesquisa, nº 27, nº 1 São Paulo 2001. p. 87 – 103.

VANNUCCHI, A. Paulo Freire ao vivo. 2º Ed. Coleção “Educação”. Edições Loyola, São Paulo/SP, 2003.