

OBSERVANDO BULLYING NA ESCOLA: DISCUSSÕES EM GRUPOS FOCAIS COM ADOLESCENTES¹

Claudio Romualdo²; <https://orcid.org/0000-0002-1611-3195>

Wanderlei Abadio de Oliveira³; <https://orcid.org/0000-0002-3146-8197>

André Luiz Monezi Andrade⁴; <https://orcid.org/0000-0003-0111-8935>

Diene Monique Carlos⁵; <https://orcid.org/0000-0002-4950-7350>

Livia Neves Masson⁶; <https://orcid.org/0000-0003-0987-7901>

Marta Angélica Iossi Silva⁷; <https://orcid.org/0000-0002-9967-8158>

Resumo

Estudantes que observam *bullying* na escola também são considerados essenciais para o enfrentamento do problema. Este estudo objetivou examinar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola. Foram conduzidas quatro sessões de grupo focal, duas com 11 meninos e duas com nove meninas, totalizando 20 participantes. Os grupos foram estruturados em momentos-chave e os resultados foram submetidos à análise temática. Os adolescentes demonstraram boa compreensão teórica sobre o fenômeno e dos dados emergiram quatro temas principais: 1) diferenciação entre brincadeira e violência; 2) despreparo para reconhecer o fenômeno ou ajudar as vítimas; 3) iniciativas para resolver as situações testemunhadas; 4) barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos. Não houve diferenças significativas entre meninas e meninos nas discussões, mas as meninas demonstraram mais empatia em relação às vítimas. Os resultados reforçam que estratégias que valorizem o papel dos observadores no enfrentamento do problema são essenciais.

Palavras-chave: *Bullying*; Violência escolar; Observador; Pesquisa qualitativa.

Observing bullying at school: focus group discussions with adolescents

Abstract

Students who witness bullying at school are essential to addressing the problem. This study aimed to explore adolescents' collective perceptions of bullying situations they witnessed at school. Four focus group sessions were conducted, with 11 boys and nine girls participating in each session, making a total of 20 participants. The groups were structured at key moments, and the results were analyzed thematically. Adolescents demonstrated a good theoretical understanding of the phenomenon, and four main themes emerged from the data: 1) differentiating between playfulness and violence; 2) unpreparedness to recognize the phenomenon or help victims; 3) initiatives to resolve witnessed situations; and 4) barriers to addressing the problem created by the school or adults. There were no significant differences between girls and boys in the discussions, but girls demonstrated more empathy towards victims. The results highlight the importance of strategies that value the role of observers in addressing the problem.

Keywords: *Bullying*; School violence; Bystanders; Qualitative research.

1 Esse artigo é resultado da tese de doutorado, título: Vivências, Sentimentos e as Ações adotadas por estudantes que observam situações de bullying escolar à luz da Teoria Social Cognitiva; orientado pela professora Marta Angélica Iossi Silva, financiado pela CAPES – Código de Financiamento 001. Reconhece-se ainda o apoio do CNPq (Bolsas Produtividade em Pesquisa para os autores WAO, ALMA e MAIS).

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; claudioromualdo42@gmail.com;

3 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; wanderleio@hotmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; andre.andrade@puc-campinas.edu.br

5 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; diene_enf@hotmail.com

6 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; liviemannasson@hotmail.com

7 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; mairossi@eerp.usp.br

Observar el acoso escolar: discusión en grupos focales con adolescentes

Resumen

Los estudiantes testigos del acoso escolar son clave para abordar el problema. Este estudio buscó explorar las percepciones colectivas de los adolescentes sobre el acoso escolar presenciado. Se realizaron cuatro grupos focales con 20 participantes en total, divididos en 11 niños y nueve niñas. Los grupos se organizaron en momentos clave y los resultados se analizaron temáticamente. Los adolescentes demostraron una sólida comprensión teórica del fenómeno, y surgieron cuatro temas principales: 1) diferenciación entre juegos y violencia; 2) falta de preparación para reconocer y ayudar a las víctimas; 3) iniciativas para resolver situaciones presenciadas; y 4) barreras impuestas por la escuela o los adultos para abordar el problema. No se observaron diferencias significativas entre géneros, aunque las niñas mostraron mayor empatía hacia las víctimas. Estos resultados resaltan la importancia de estrategias que valoren el papel de los observadores en la intervención del problema.

Palabras clave: Acoso escolar; Violencia escolar; Espectadores; Estudio cualitativo.

Introdução

O *bullying* é um grave problema que afeta a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar. Essa forma de violência é caracterizada por três elementos principais (Olweus & Limber, 2019). Primeiramente, os comportamentos de *bullying* são deliberados ou intencionais, com a intenção de causar dor e desconforto à vítima. Em segundo lugar, as relações sociais entre agressor e vítima são baseadas em um desequilíbrio de poder. Terceiro, para que uma situação seja caracterizada como *bullying*, ela não deve se referir a uma ocorrência única, mas ocorrer de forma repetitiva, com a ameaça de novos incidentes que causem medo e ansiedade à vítima. Atualmente, incluiu-se um quarto elemento na definição de *bullying*, que considera o caráter prejudicial das ocorrências para todos os envolvidos (Camodeca & Nava, 2022; Hymel & Swearer, 2015). O *bullying* também ocorre em outros espaços, como locais de trabalho; porém, este estudo se concentra no fenômeno que ocorre nas escolas.

Em termos de prevalência, as taxas de vitimização variam entre os países (Biswas et al., 2020). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar revelou, em sua quarta edição, que 23% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* e 12% afirmaram ter praticado algum tipo de *bullying* contra colegas (Malta et al., 2022). Além de agressores e vítimas, há também os estudantes que testemunham a ocorrência do *bullying* na escola. De acordo com uma revisão da literatura, a taxa de estudantes que presenciam alguma situação de *bullying* nas escolas pode chegar a 85% (Romualdo et al., 2019). Em um estudo realizado na Irlanda com a participação de 7.522 estudantes com idades entre 12 e 18 anos, cerca de 13% dos estudantes foram

identificados como agressores, 25% como vítimas e 30% relataram ter presenciado alguma situação de *bullying* (Callaghan et al., 2019).

Além dos números de ocorrência, a literatura científica também documenta que todos os estudantes envolvidos com o fenômeno, independentemente do papel, sofrem as consequências para a saúde e o desenvolvimento. Problemas de saúde mental e ideação ou comportamento suicida são comumente associados à vitimização por *bullying* (Pimentel et al., 2020). A prática do *bullying*, por sua vez, já foi associada a sentimentos de solidão, insônia, ausência de relações de amizade, comportamento transgressor e envolvimento em outras situações de violência (Mello et al., 2017; Silva et al., 2016). Os observadores também podem experimentar problemas de saúde mental, ter índices menores de qualidade de vida e bem-estar e gerar sentimentos negativos ou ansiogênicos em relação às escolas que, embora possuam regras para prevenir o fenômeno, não estabelecem ações efetivas contra o *bullying* (Callaghan et al., 2019; Romualdo et al., 2019).

Diante do exposto, é importante compreender como estudantes observadores ou testemunhas de situações de *bullying* vivenciam o fenômeno e como podem auxiliar na redução de sua ocorrência. Estudos com essa população revelam que eles podem desempenhar dois papéis distintos (Romualdo et al., 2019; Troop-Gordon et al., 2019). Inicialmente, os observadores ou testemunhas podem contribuir para a perpetuação do fenômeno ao reforçar o comportamento dos agressores e não empreender comportamentos de ajuda às vítimas. Segundo, esses estudantes funcionam como fator socio-contextual chave nas ações *antibullying*

desenvolvidas pelas escolas. O KIVa (abreviação de “kiusaamista vastaan” em finlandês – “contra o *bullying*”), principal programa de combate ao *bullying* no mundo, tem, inclusive, como fundamento atividades com os estudantes identificados como observadores para que eles defendam as vítimas (Pan et al., 2023).

Nesse sentido, este estudo visa particularizar as vivências de estudantes que testemunharam *bullying* na escola e os dados serão discutidos com base na Teoria Social Cognitiva proposta pelo psicólogo Albert Bandura (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Esta teoria é uma das teorias de mudança de comportamento mais comuns aplicadas no gerenciamento de situações limites ou crônicas. Foram selecionados os seguintes componentes teóricos e mecanismos para serem abordados na discussão dos dados: autoeficácia e autorregulação. Esses dois mecanismos são fundamentais na agência humana, refletindo processos dinâmicos de influência recíproca entre cognição, emoção e comportamento (Bandura, 2023).

As crenças de autoeficácia operam em conjunto com metas, expectativas de resultados, impedimentos e facilitadores ambientais percebidos na regulação da motivação, comportamento e bem-estar (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Ela não se limita à crença na capacidade de executar uma ação, mas envolve um julgamento sofisticado sobre a competência pessoal em contextos específicos, influenciado por experiências passadas, modelagem social, estados fisiológicos e feedback externo (Bandura, 2023). Esse constructo impacta significativamente a resiliência, a persistência diante de fracassos e a forma como os indivíduos interpretam desafios e oportunidades, operando como um mediador essencial na regulação motivacional e emocional.

A autorregulação, por sua vez, diz respeito à capacidade de gerenciar o comportamento a partir do planejamento, estabelecimento de metas e auto-monitoramento (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Ela se configura como um processo multifacetado que articula auto-observação, autoavaliação e autorreforço, permitindo que os indivíduos ajustem seu comportamento com base em padrões internos e expectativas ambientais (Bandura, 2023). Esse mecanismo envolve não apenas o controle de impulsos e a definição de metas, mas também a antecipação das consequências das ações e a capacidade de realinhamento estratégico frente a dificuldades.

A interdependência entre autoeficácia e autorregulação é evidente no sentido de que crenças robustas de autoeficácia promovem maior engajamento em processos autorregulatórios sofisticados, levando a um controle mais refinado sobre a trajetória pessoal e social. Além disso, esses constructos são essenciais para que um estudante adote comportamentos proativos diante de situações de *bullying*. Com base nessas considerações introdutórias, este estudo tem como objetivo examinar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola.

Método

Tipo de estudo e cenário

Este estudo⁸ é exploratório e qualitativo e apresenta os resultados de grupos focais realizados com adolescentes. Para a elaboração deste artigo, foram seguidos os critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas – *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research /COREQ* (Souza et al., 2021). Os dados foram coletados em uma escola privada localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola foi escolhida por conveniência e pela facilidade de acesso do pesquisador, fatores que viabilizaram a coleta de dados e a realização das etapas do estudo de forma mais eficiente.

Seleção e recrutamento dos participantes

Vinte estudantes da escola cenário do estudo foram selecionados aleatoriamente, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Os participantes tinham idade média de 15,4 anos e estavam matriculados em todas as três séries do Ensino Médio. O número de participantes foi determinado segundo os princípios teóricos para a estruturação de sessões de grupo focal (Backes et al., 2011). O critério de inclusão adotado foi declarar ter testemunhado situações de *bullying* na escola. Os estudantes receberam um convite contendo informações do estudo e deram

⁸ O desenvolvimento deste estudo seguiu as recomendações estabelecidas na Resolução nº 466/2012. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, sob o CAAE 85461718.3.0000.5393. Os participantes escolheram nomes fictícios para preservar a identidade e privacidade de suas informações no estudo.

consentimento informado por escrito para que os grupos focais fossem gravados, transcritos e os dados publicados anonimamente.

Guia orientador das sessões de grupo focal

O grupo focal foi escolhido como técnica em razão de sua potencialidade para ampliar a compreensão dos temas explorados em uma perspectiva coletiva. A coleta em interações grupais tem como objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico segundo a visão de um grupo de participantes (Backes et al., 2011). Especificamente, foi preparada uma sala de aula onde as carteiras tradicionais foram substituídas por almofadas coloridas e individuais dispostas em círculo. Essa medida foi adotada para proporcionar mais

conforto e envolvimento dos participantes com o pesquisador, bem como entre os participantes. No total, foram realizadas quatro sessões de grupo focal, duas com meninos e duas com meninas. As sessões seguiram dois modelos, adaptados ao sexo dos participantes. Na primeira sessão, os estudantes foram indagados sobre o que entendiam por *bullying*, como o conceituavam e como percebiam sua ocorrência na escola. Em seguida, foram apresentadas figuras que retratavam situações de *bullying* para serem comentadas. Na segunda sessão, foram utilizadas vinhetas para iniciar a discussão, além de haver leitura de uma situação fictícia para ser comentada pelos participantes. O Quadro 1 sintetiza a estruturação das sessões e seus momentos-chave, que foram construídos à luz de Dall'agnol e Trench (1999).

Quadro 1
Estruturação das sessões de grupo focal e seus momentos-chave

SESSÕES DE GRUPO FOCAL				
Público	Meninos 1	Meninas 1	Meninos 2	Meninas 2
Sessão	1	1	2	2
Abertura	Recepção e agradecimento pela participação		Síntese da sessão anterior e questionamentos sobre pensamentos ou dúvidas que surgiram após a sessão	
Apresentação	Os participantes escreveram seus nomes fictícios em folhas de papel sulfite e se apresentaram aos colegas		Não foi necessária nova apresentação	
Esclarecimentos sobre a dinâmica das sessões	Repasso de informações sobre o funcionamento do grupo: regras, necessidade de organização para falar — um de cada vez — e de utilizar o nome fictício para se referir ao colega etc.			
Estabelecimento do setting (ambiente)	Reforço do compromisso da pesquisa com a confidencialidade das informações discutidas, do caráter sigiloso e da participação do observador como figura neutra durante as sessões. Reiteração da necessidade de que os participantes falassem o que pensavam dos temas debatidos sem reservas e sem constrangimento, pois não haveria respostas certas, ou seja, que o foco era identificar o que eles pensavam			
Debate	Questões para suscitar o debate — Para vocês o que é <i>bullying</i> ? — Por que colegas praticam esse tipo de violência ou por que o <i>bullying</i> acontece? — Como identificar estudantes que praticam ou sofrem <i>bullying</i> ? — Qual é o papel de vocês quando testemunham uma situação de <i>bullying</i> ? — O que vocês fazem? — O que vocês sentem? — Comentários e discussão sobre figuras		Uso de vinhetas para instaurar a discussão Reflexão e debate sobre história fictícia: relato sobre <i>bullying</i> sofrido, suas consequências etc.	
Síntese	Retomada de ideias apresentadas pelos participantes na discussão			
Encerramento das sessões	Esclarecimentos de dúvidas Agradecimento pela participação e acordo para próxima sessão		Esclarecimentos de dúvidas Exposição de exemplos de séries e filmes sobre a temática <i>bullying</i> Agradecimento pela participação	

Coleta de dados

Inicialmente ocorreu uma apresentação da pesquisa em cada sala de aula da escola, com especial ênfase em seus objetivos e procedimentos. Após a exposição explicativa, os alunos foram convidados a manifestar a intenção de participar ou não da investigação. Os estudantes que se voluntariaram preencheram um questionário de caracterização e identificação. Nessa etapa foram coletadas as seguintes informações: sexo, idade, ano escolar e sobre conhecimento do termo bullying e de ocorrências do fenômeno na escola.

Em seguida, foram organizadas sessões de grupo focal para coletar dados mais aprofundados. Para especificar os dados de meninos e meninas, optou-se por separar os estudantes por sexo. Justifica-se essa separação pela possibilidade de criar um ambiente mais confortável e propício ao diálogo, considerando que certas temáticas podem ser percebidas e expressas de maneira diferente por cada grupo, além de pressupor uma organização mais detalhada de possíveis diferenças e/ou semelhanças nas percepções e experiências. A primeira sessão com as meninas durou 1 hora e 25 minutos, e a segunda sessão 1 hora e 30 minutos. Com os meninos, a sessão inicial durou 1 hora e 3 minutos e a segunda sessão, 1 hora e 9 minutos.

As sessões foram conduzidas por um pesquisador do sexo masculino (CR) com formação em pedagogia e experiência na condução de grupos de discussão. Previamente às sessões, o pesquisador se apropriou teoricamente da dinâmica dos grupos focais. Além disso, a condução das sessões contou com o auxílio de um observador (WAO), que registrou impressões sobre o desenvolvimento das discussões. Nenhum dos pesquisadores possuía relação prévia com os participantes. Os participantes foram informados sobre a formação dos pesquisadores envolvidos na coleta. Todas as sessões foram gravadas em áudio com um gravador digital e posteriormente transcritas.

Análise dos dados

O desenvolvimento da pesquisa e das análises se embasaram na Teoria Social Cognitiva. Além disso, a leitura analítica dos dados seguiu a análise temática proposta por Braun e Clarke (2019). As etapas aplicadas neste estudo foram as seguintes: familiarização com os dados dos grupos focais, resultando em 89 páginas de transcrição; geração de 98 códigos iniciais; procura por temas – os códigos gerados foram agrupados em 9 temas potenciais de acordo com a similaridade ou aproximação de ideias; revisão dos temas; definição e nomeação de quatro temas finais; e, finalmente, a redação deste artigo. O primeiro autor liderou a análise de dados, que foi revisada de forma dialógica pelo segundo autor.

Resultados

Questões gerais

Todos os participantes relataram possuir conhecimento sobre o termo “bullying” e ter presenciado situações dessa natureza ao longo de suas trajetórias escolares. A maioria (85%) dos participantes testemunhou tais comportamentos na escola onde ocorreu a coleta de dados. Além disso, os participantes possuem uma compreensão significativa da gravidade do fenômeno e de suas principais consequências, especialmente para as vítimas. Durante as discussões, não foram encontradas diferenças significativas entre as percepções de meninas e meninos. No entanto, as meninas demonstraram maior empatia em relação às vítimas. Para caracterizar o *bullying*, foram identificados elementos apoiados na literatura e que também foram corroborados nos grupos focais. Uma visão geral desses elementos está apresentada na Tabela 2.

Quadro 2
Elementos que definem o bullying e que foram contemplados nas discussões nos grupos focais

Elementos que caracterizam o bullying	Percepção dos adolescentes
Repetitividade	É porque da maioria das vezes que eles fazem bullying, eles cutucam, cutucam; aí a pessoa não está fazendo nada e como ela não está fazendo nada eles continuam aí a pessoa não vê uma forma dela se defender (Theo, grupo focal). Eu acho que a gente consegue identificar uma pessoa quando ela começa a perseguir muito o menino ou a menina, quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas, na maioria das vezes ele começa a ficar fazendo isso direto (Maria, 15 anos).
Intencionalidade	Muitas vezes a pessoa não está fazendo isso por que ela realmente quer o mal daquela outra pessoa, ela está fazendo isso por que ela só quer se sentir superior (Eduardo, 17 anos). Eu acho que quem está fazendo tem consciência do que está fazendo para começar (Vitória, 17 anos).
Desequilíbrio de poder	Sabe mas tem pessoas que não conseguem pegar a opinião das pessoas e filtrar, e não se sentir mal ou qualquer coisa do tipo com isso, então muitas das pessoas que ouvem isso, é a pessoa que não consegue dar uma resposta que nem a gente falou aqui agora, elas não se sentem mal falando (Amora, 14 anos). [Você não faz] bullying com uma pessoa que é melhor que você; tipo eu, por exemplo, eu não vou fazer bullying com um cara que é mais forte que eu, maior que eu, eu vou fazer bullying com quem não consegue se defender contra mim (Eduardo, 17 anos).
Consequências negativas	O que normalmente até os pais falam para a criança desde pequeno é cortar o problema pela raiz, então se ela acha que o problema é ela provavelmente ela possa se suicidar, pode sumir de casa, se isolar, que acontece (Bruna, 14 anos). Acho que isso pode gerar uma depressão também, por que a pessoa guarda tanto que tem uma hora que ela explode e aí a gente acaba percebendo na pior parte né, na fase ruim (Maria, 15 anos).

Durante as discussões, os participantes demonstraram possuir uma compreensão satisfatória sobre o fenômeno do *bullying*. Contudo, meninos e meninas não foram capazes de diferenciar, de maneira clara, informações baseadas no senso comum daquelas consolidadas por estudos científicos. Tal lacuna foi percebida quando eles recorreram a exemplos pessoais ou casos divulgados na mídia para embasar seus argumentos acerca do combate ao *bullying*. Ademais, alguns participantes compartilharam suas próprias vivências de terem sofrido algum tipo de agressão que consideravam como *bullying*, utilizando-as para ilustrar os tópicos discutidos.

Dessa forma, constata-se uma carência de abordagens técnicas sobre o fenômeno do *bullying* nas escolas. Essa deficiência ficou ainda mais evidente no tema “Barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos”, quando os adolescentes refletiram sobre a importância de acessar informações detalhadas e compreensíveis acerca de todos os aspectos da dinâmica do *bullying*.

Tema 1: Diferenciar brincadeira e violência

Este tema representa a tentativa dos adolescentes de definir o *bullying*, destacando a dificuldade em diferenciar brincadeiras comuns entre amigos e agressões intencionais. Os participantes relataram que essa distinção está relacionada à experiência prévia e à forma como percebem a dinâmica das relações entre pares. Esses aspectos foram explorados por diferentes participantes e podem ser ilustrados a partir dos fragmentos de exemplos abaixo.

Bruna (14 anos) destacou que o contexto social influencia essa distinção: “E quanto mais gente em volta também, é muito mais fácil de outras pessoas rirem da brincadeira do agressor e deixar a pessoa que está sendo vítima cada vez pior.”

Henrique (16 anos) enfatizou o limite entre brincadeira e *bullying*: “Brincadeira você zoa e tipo assim começa a rir e aí fala de novo, mas *bullying* é quando a pessoa fala que não gosta e você continua insistindo, tocando a ferida.”

Vitória (17 anos) reforçou que o bullying ocorre frequentemente em contextos públicos: “Normalmente quem faz bullying, não faz escondido, tipo só para pessoa que ele está querendo falar mal e fazer uma brincadeira sem graça. Normalmente ele faz com um monte de gente em volta por querer chamar a atenção.”

Yuri (14 anos) expressou como a receptividade da vítima pode diferenciar uma brincadeira de uma agressão: “Quando as duas partes se divertem, nenhuma sai ofendida da brincadeira, eu acho que se enquadra na brincadeira; quando alguma das partes sai ofendida, já é, eu considero, *bullying*.”

De acordo com a percepção dos adolescentes, um comportamento deixa de ser considerado positivo nas relações de amizade quando se torna abusivo. Critérios podem ser aplicados para definir o *bullying*, tais como a repetitividade, intencionalidade e impossibilidade da vítima em se defender. O contexto também é um referencial para diferenciar brincadeiras e agressões, uma vez que se houver um clima favorável aos agressores, há uma tendência de perpetuação do *bullying*. Tanto meninas quanto meninos descreveram comportamentos de *bullying* relacionados à intenção de causar dor, sofrimento e medo nas vítimas, bem como aos impactos negativos que esses eventos provocam.

Tema 2: Despreparo para reconhecer o fenômeno ou ajudar as vítimas

Os adolescentes expressaram preocupação com o *bullying* e reconheceram a necessidade de maior conscientização sobre os sinais de vitimização. No entanto, afirmaram sentir-se despreparados para intervir.

Nesse sentido, Amora (14 anos), por exemplo, mencionou a dificuldade de aconselhar colegas com quem não possui intimidade: “Por que tipo, eu não vou sair dando conselho para uma pessoa que eu não tenho muita intimidade.” Carol (16 anos) relatou a dificuldade de enfrentar a situação quando não há apoio social: “Você deveria intervir, deveria falar, deveria mostrar que está completamente errado aquilo, que a pessoa está ficando chateada, só que é difícil, porque às vezes é mais gente a favor da brincadeirinha do que só você [...]. Eu acho que às vezes as pessoas não falam nada por medo.” Henrique (16 anos), por sua vez, apontou que o medo de retaliação influencia a omissão: “Por que dependendo do tipo da pessoa que está praticando *bullying*, pode ser que ela se revolte com

a pessoa que quer ajudar a vítima também e aí pode agravar mais ainda a situação, por isso que às vezes as pessoas preferem ficar quietas apenas observando sem fazer nada.” E Marcelo (17 anos) enfatizou a incerteza sobre como agir em tais situações: “Não sei entrar no meio [numa situação de *bullying*] e tentar... Não sei se entraria no meio e faria alguma coisa.”

O sucesso de ações de prevenção e intervenção do *bullying* é frequentemente comprometido por uma série de variáveis, como o tipo de relação entre vítima e agressor, o perfil dos envolvidos e os sentimentos que emergem em testemunhas da violência, tais como medo e insegurança. O relato de adolescentes sobre a falta de preparo para lidar com tais situações destaca as dificuldades de comunicação e as questões relacionadas ao grupo de pares. Além disso, a ausência de estratégias eficazes de resolução de problemas para a adaptação de todos os estudantes ao contexto escolar, a falta de pragmatismo nas ações propostas e a inadequada aplicação da definição de *bullying* na prática contribuem para a persistência do fenômeno.

Tema 3: Iniciativas para resolver as situações testemunhadas

Com base nos relatos dos adolescentes em grupo, o tema “iniciativas para resolver uma situação de *bullying* testemunhada” apresenta relação com o tema apresentado anteriormente, ou seja, a insegurança ou o despreparo para agir, bem como com aspectos individuais de cada participante. Embora sejam poucas as expressões nessa direção, alguns adolescentes manifestaram protagonismo, liderança, comportamentos de empatia ou busca por ajuda junto às autoridades/profissionais da escola.

Bruna (14 anos) sugeriu apoio direto à vítima: “Tem que segurar na mão da pessoa e falar: ‘oh, estou com você’; está comigo não interessa, dá um chega para lá com a pessoa que está fazendo [o *bullying*].” Gabriel (15 anos) propôs dialogar com o agressor: “Eu acho que tem que conversar com o agressor e falar que aquilo pode acarretar, por exemplo, problemas sérios na vida da vítima, mostrar os problemas que podem acontecer com a vítima e que é errado o que ele está fazendo.” Já Roberto (14 anos) destacou a importância da intervenção de um adulto ou profissional da escola: “Ainda acho que é chamar uma autoridade, para ver o que conseguia fazer.”

Esses fragmentos surgiram nas discussões dos grupos à medida que os adolescentes ampliaram sua compreensão sobre o fenômeno. Esse aspecto indica que há potencial para que os adolescentes auxiliem no combate ao *bullying*. O envolvimento nos grupos foi importante para fazê-los sentir-se também responsáveis pela questão. Uma participante (Carol, 16 anos) resumiu os sentimentos relacionados a isso com a frase: “Meu papel é começar a mudar”. Além disso, os participantes começaram a compreender que o *bullying* é um fenômeno complexo e que muitas ações não conseguem abordar todas as suas nuances, como será explorado no próximo tema deste estudo.

Tema 4: Barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos.

Os participantes não estavam confiantes nas medidas adotadas pela escola. Houve consenso em todas as sessões de grupo focal de que as ações realizadas pela escola e pelos professores não eram suficientes para resolver o problema do *bullying*. Pelo contrário, na avaliação dos meninos e das meninas, muitas vezes a escola, na figura dos professores, aumentava a tensão entre os estudantes envolvidos em situações de *bullying*, agravando questões que poderiam receber um melhor manejo pelas autoridades escolares.

Por exemplo, Alice (17 anos) relatou a omissão dos docentes: “Às vezes o professor vê uma situação dessas e não faz nada”. Mariana (16 anos) expressou uma visão crítica sobre alguns professores: “Às vezes o professor é pior que o aluno”. Bianca (15 anos) destacou a burocratização da intervenção escolar: “Às vezes a gente fala para o professor, o professor vê e fala: ‘ah, depois eu falo com a coordenação’”. E Gabriel (15 anos) comentou a ineficácia da repreensão dos professores: “Professores viam [um colega sofrendo *bullying*] e chamavam a atenção, mas não faziam mais nada, não adiantava, depois voltava tudo de novo, a gente se conformava porque todo mundo passa por isso na vida.”

Observa-se que, embora não seja uma constante, as atitudes dos docentes frequentemente denotam apatia e desestimulam comportamentos de auxílio às vítimas de *bullying*. Porém, os participantes da pesquisa reconhecem que esta questão pode ser particularmente desafiadora para alguns professores. Eles consideram que os docentes são fundamentais na resposta ao problema, sendo assim, é crucial incluí-los em programas de intervenção. Isso permitiria que eles fossem

utilizados como modelo de aprendizagem sobre como agir frente ao *bullying*. Reflexionando sobre suas experiências pessoais, a maioria dos participantes afirmou que não se sentiu confortável com a forma como os professores lidaram com a violência, especialmente a violência verbal.

Discussão

Este estudo teve como objetivo explorar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola. Os principais achados indicam que os adolescentes têm uma boa compreensão teórica sobre o problema, sendo capazes de diferenciar, em muitos casos, brincadeiras de episódios de *bullying*. No entanto, eles também mencionaram que se sentem despreparados para reconhecer o fenômeno na prática ou ajudar as vítimas. Durante as discussões nos grupos focais, surgiram indícios de potencialidade de ação para tentar resolver o problema, mas a escola e os professores foram percebidos como pouco capazes de resolver as situações de *bullying*. Fatores individuais, coletivos e organizacionais foram registrados no conjunto dos dados.

Correspondendo aos dados apresentados neste estudo, a literatura científica já documentou que tanto meninos quanto meninas não aceitam a ocorrência do *bullying* nas escolas. Todos os participantes concordaram com a importância do contexto para definir comportamentos de *bullying* e concentraram suas reflexões nos aspectos de intenção e no impacto do comportamento para as vítimas. Os participantes declararam, inclusive, que algumas brincadeiras não devem ser toleradas, uma vez que causam sofrimento às vítimas. Essa tendência é consistente com as descobertas atuais de que contexto, intenção e impacto afetam a percepção dos adolescentes sobre um comportamento violento (Callaghan et al., 2019) e merece consideração mais aprofundada em pesquisas futuras.

Revela-se, no entanto, que os estudantes estão cognitivamente instrumentalizados para lidar com a questão, mas falta-lhes o sentimento de autoeficácia para atuar na realidade e reduzir a ocorrência do fenômeno na escola, o que acaba contribuindo para a perpetuação das agressões. Em situações de *bullying*, os observadores que não fazem nada diante das situações testemunhadas podem reforçar o comportamento dos agressores ou mesmo atuar de forma coadjuvante. Nesse sentido, a autoeficácia é considerada um

construto essencial para que os estudantes adotem atitudes mais ativas em relação ao *bullying* (Patrick et al., 2019).

A autoeficácia é um fator central na previsão de comportamentos mais saudáveis, pois se refere ao elemento motivador e não ao comportamento em si. Antes de agir em um determinado ambiente, é preciso acreditar na própria capacidade de realização (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). A crença na eficácia pessoal influencia processos básicos de mudança pessoal e, no caso dos estudantes que presenciam situações de *bullying*, pode levar a hábitos de perseverança no combate ao problema. É importante destacar que tais hábitos podem ser relativamente simples, como relatar o ocorrido aos responsáveis ou procurar autoridades escolares para denunciar a situação.

No estudo em questão, as implicações potenciais dessas afirmações relacionam-se não apenas à compreensão teórica do conceito de *bullying*, mas também à capacidade dos adolescentes de sentir-se capazes e motivados a emitir comportamentos que reduzam a ocorrência do *bullying* nas escolas. É importante lembrar que os adolescentes em questão estavam cientes de seus déficits em termos de habilidades para ajudar as vítimas ou resolver situações de *bullying*. Esses dados estão em consonância com resultados de outros estudos que incluíram estudantes observadores de situações de *bullying* (Romualdo et al., 2019). Entretanto, para o contexto brasileiro, são necessárias mais pesquisas que avaliem não somente o entendimento, mas também a capacidade de ação diante das situações presenciadas. Além disso, a variação nos níveis de autoeficácia social entre os participantes sugere que intervenções eficazes devem focar no fortalecimento dessas crenças por meio de experiências dominadas, modelagem social e encorajamento verbal, como proposto na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 2023).

A literatura científica também aponta que os observadores apresentam quatro motivos para não adotar comportamentos de ajuda ou defesa da vítima: 1) medo de se machucar; 2) medo de se tornar um novo alvo para os agressores; 3) medo de piorar a situação da vítima; e 4) falta de saber o que fazer (Thornberg et al., 2012). O capital social sob a forma de relações com amigos, apoio dos professores, identidade étnica, orientação religiosa e otimismo em relação ao futuro foram significativamente associados a uma maior

probabilidade de envolvimento em comportamentos pró-sociais de ajuda ou defesa das vítimas (Evans & Smokowski, 2015; Jenkins & Fredrick, 2017).

Durante este estudo, identificaram-se diversas questões entre os participantes, principalmente quando se analisaram os movimentos deles ao tentar fazer algo diante das situações de *bullying* testemunhadas. Essas questões dizem respeito à capacidade de planejar e estabelecer metas para ajudar na redução das agressões ou para minimizar o sofrimento das vítimas, aspectos que denotam capacidade para o desenvolvimento da autorregulação comportamental dos adolescentes (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Os movimentos de natureza autorregulada, com o objetivo de melhorar o clima escolar, desafiam alguns pensamentos tradicionais sobre a responsabilidade dos estudantes observadores diante das situações de *bullying* (Romualdo et al., 2019).

A autorregulação, segundo Bandura (2023), envolve processos como auto-observação, autoavaliação e autorreforço, permitindo que os indivíduos ajustem suas ações de acordo com padrões internos e contingências externas. No entanto, quando há um ambiente que favorece o *bullying*, como sugerido por alguns adolescentes, o desenvolvimento da autorregulação pode ser prejudicado, pois as normas grupais e institucionais desincentivam respostas proativas. Aqueles que relataram iniciativas de apoio às vítimas, por exemplo, parecem demonstrar uma capacidade mais desenvolvida de alinhar comportamentos a valores internos e antecipar consequências sociais positivas de suas ações, o que reforça a interdependência entre autoeficácia e autorregulação na formação de agentes sociais capazes de transformar sua realidade, no caso o clima escolar, e a diminuir a ocorrência de casos de *bullying*.

Além disso, os resultados deste estudo também sugerem que fatores organizacionais da escola investigada eram ineficientes, segundo a avaliação dos adolescentes, para lidar com os episódios de *bullying*. Regras escolares que não são cumpridas – já que é evidente que o *bullying* não deveria ocorrer – impedem que os adolescentes desenvolvam habilidades ou mesmo crenças relacionadas à intolerância a qualquer tipo de violência. Os adultos precisam declarar inequivocamente aos adolescentes que qualquer situação de violência é inaceitável. Assim, os dados apresentados revelam que muitas vezes os professores não sabem como lidar com a situação e acabam agravando as situações.

Para garantir a construção de climas de segurança para os estudantes, as escolas, representadas pelos profissionais da educação, devem envidar todos os esforços necessários. No mínimo, os adultos devem buscar relatar e registrar ocorrências e suspeitas de qualquer tipo de violência testemunhada, independentemente de sua forma de manifestação (verbal, física ou psicológica, por exemplo). No entanto, é comum que essas situações sejam interpretadas como típicas do momento do desenvolvimento, brincadeiras entre pares ou situações que não dizem respeito à prática docente (Salgado et al., 2020; Silva et al., 2014). Sabe-se que as intervenções dos professores influenciam a adoção de papéis dos alunos em relação ao *bullying*. Nesse sentido, uma pesquisa recente verificou que as sanções disciplinares aplicadas pelos professores reduziam a probabilidade de se tornar um agressor ou vítima e que, além disso, a discussão em grupo sobre o problema aumentava a probabilidade de se tornar um defensor das vítimas (Burger et al., 2022). No Brasil, estudos sobre as intervenções dos professores diante das situações de *bullying* ainda são necessários para subsidiar a atuação ou mesmo propor programas de formação continuada para esse público.

Por fim, destaca-se que este estudo apresenta dois pontos fortes relacionados à metodologia utilizada: a análise de dados de uma escola privada, um campo pouco explorado em pesquisas no Brasil, e o uso da técnica de grupo focal de forma estruturada. Os grupos focais permitiram uma análise mais aprofundada e detalhada sobre o fenômeno, acrescentando nuances valiosas aos temas discutidos, o que pode subsidiar ações em diferentes níveis, como pesquisa e intervenção.

É importante salientar, no entanto, que este estudo também possui algumas limitações. Algumas delas incluem a relação prévia entre os estudantes selecionados, que pertenciam à mesma escola ou sala de aula, podendo ter influenciado na maneira como eles responderam às discussões propostas. Além disso, as experiências relatadas pelos participantes podem ser específicas do contexto em que a coleta de dados ocorreu, no interior do estado de São Paulo, Brasil, em uma escola privada. Assim, é necessário cautela ao interpretar os resultados e aplicá-los em outras realidades.

Além disso, este estudo pode ser utilizado como referência para subsidiar discussões com grupos de estudantes ou professores sobre o problema do

bullying, a fim de que sejam propostas intervenções mais complexas e que considerem o protagonismo dos adolescentes na maneira como vivenciam e interpretam o fenômeno. Portanto, é essencial que programas de intervenção sejam criados para abordar que comportamentos agressivos não devem ser interpretados ou compreendidos como brincadeiras.

Referências

- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A. C., Pedersen, S. A., & Maciel, A. C. M. (2021). *Introdução à teoria social cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.2011354438442>
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394259069>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclim.2020.100276>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of youth and adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of epidemiology and community health*, 73(5), 416-421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of interpersonal violence*, 37(3-4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>

- Dall'Agnol, C. M. & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(1), 5-25, 1999. <http://hdl.handle.net/10183/23448>
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. *Journal of youth and adolescence*, 44(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Malta, D. C., Oliveira, W. A., Prates, E. J. S., Mello, F. C. M., Moutinho, C. S., & Silva, M. A. I. (2022). Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 30(1), e3679. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. D., Oliveira, W. A., Prado, R. R. D., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). The practice of bullying among Brazilian schoolchildren and associated factors, National School Health Survey 2015. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & saúde coletiva*, 22(9), 2939-2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2019). The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP): New evaluations and current status. In P. K. Smith (Ed.), *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations* (pp. 23-44). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351201957-2>
- Pan, B., Garandeau, C. F., Li, T., Ji, L., Salmivalli, C., & Zhang, W. (2023). The dynamic associations between social dominance goals and bullying from middle to late childhood: The moderating role of classroom bystander behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 349-362. <https://doi.org/10.1037/edu0000776>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in? The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of youth and adolescence*, 48(10), 2051-2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Pimentel, F. O., Della Méa, C. P., & Patias, N. D. (2020). Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>
- Romualdo, C., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Jiménez, O. E. C., & Silva, M. A. I. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión integradora de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Salgado, F. S., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Pereira, B. O., Silva, M. A. I., & Lourenço, L. M. (2020). Bullying in school environment: the educators' understanding. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 58-64. <https://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.9969>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2014). Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico*, 45(2), 147-156. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2016). Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 32(1), 81-90. <https://www.periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18049>
- Souza, V. R. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Translation and validation into Brazilian Portuguese and assessment of the COREQ checklist. *Acta Paulista Enfermagem.*, 34, eAPE02631. <http://dx.doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *The western journal of emergency medicine*, 13(3), 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, 77, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>

Recebido em 12/12/2023
Aceito em 17/02/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.