

Impactos do *bullying* na autoestima escolar de estudantes do Ensino Médio e Superior do Distrito Federal

Felipe Alves de Sousa¹

Evelyn Jeniffer de Lima Toledo²

RESUMO

O *bullying* é um comportamento agressivo e repetitivo realizado de forma intencional visando prejudicar um indivíduo. Esse tipo de violência é uma preocupação mundial e no Brasil não é diferente, sendo foco de pesquisas da UNESCO e Órgãos de Segurança Pública Nacional. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi avaliar o impacto que o *bullying*, no contexto escolar e acadêmico, tem na autoestima dos estudantes do Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES) no Distrito Federal. Para isso, foi utilizado dois questionários: um para verificar a ocorrência de *bullying* e o outro a autoestima. Participaram da pesquisa 56 estudantes do EM e 60 estudantes do ES. Os questionários foram analisados e se mostraram adequados estatisticamente. Os casos de *bullying* no EM se mostraram superior aos do ES, sendo que no EM o papel mais expressivo foi o de vítima, enquanto no ES foi o neutro. Além disso, estudantes negros e LGBTQIAPN+ sofreram mais violências do que brancos e os que se encontram no padrão heteronormativos. Em relação a autoestima, os menores valores mensurados foram para os papéis relacionados a vítima de *bullying*. Por outro lado, vítimas agressoras tiveram um aumento da autoestima o que explica parcialmente o ciclo de violência escolar. Assim, incentivamos mais pesquisas a fim de ampliar o mapeamento da violência escolar para que como comunidade possamos entender e agir, não tolerando nenhum tipo de agressão.

Palavras-chave: Violência escolar. Direitos humanos. Universidade.

Impacts of *bullying* on school self-esteem of high school and college students in the Federal District of Brazil

ABSTRACT

Bullying is an aggressive and repetitive behavior carried out intentionally with the aim of harming an individual. This type of violence is a global concern and in Brazil it is no different, being the focus of research by UNESCO and National Public Security Agencies. Therefore, the objective of the research was to evaluate the impact that bullying, in the school and academic context, has on the self-esteem of high school (HS) and higher education (HE) students in the Federal District of Brazil. For this, two questionnaires were used: one to verify the occurrence of bullying and the other to

¹ Licenciando em Química na Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6665-4854>. E-mail: sousa.felipe9823@gmail.com

² Doutora em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) na Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Motivação e Ensino de Ciências (GMEC) e do Clube de Ciências Glúons. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4266-4377>. E-mail: jeniffer.toledo@gmail.com

check self-esteem. 56 high school students and 60 higher education students participated in the survey. The questionnaires were analyzed and proved to be statistically adequate. The cases of bullying in HS were higher than those in HE, with the most significant role in secondary education being that of victim, while in higher education it was neutral. Furthermore, black and LGBTQIAPN+ students suffered more violence than white and those who fall into the heteronormative pattern. In relation to self-esteem, the lowest values measured were for roles related to the victim of bullying. On the other hand, aggressor victims had an increase in self-esteem, which partially explains the cycle of school violence. Therefore, we encourage more research to expand the mapping of school violence so that as a community we can understand and act, not tolerating any type of aggression.

Keywords: School violence. Human rights. University.

Impactos del acoso escolar en la autoestima escolar de estudiantes de secundaria y universitarios del Distrito Federal de Brasil

RESUMEN

El acoso escolar es un comportamiento agresivo y repetitivo que se realiza de forma intencional con el objetivo de perjudicar a un individuo. Este tipo de violencia es una preocupación mundial. Ante esto, el objetivo de esta investigación fue evaluar el impacto que el acoso escolar, en el contexto escolar y académico, tiene en la autoestima de los estudiantes de Educación Media (EM) y Educación Superior (ES) en el Distrito Federal en Brasil. Para ello, se utilizaron dos cuestionarios: uno para verificar la ocurrencia de acoso escolar, otro para medir la autoestima. En la investigación participaron 56 estudiantes de EM y 60 estudiantes de ES. Los cuestionarios fueron analizados y se mostraron adecuados estadísticamente. Los casos de acoso escolar en EM fueron superiores a los de ES. En EM, el papel más expresivo fue el de víctima, mientras que en ES fue el de neutro. Además, los estudiantes negros y LGBTQIAPN+ sufrieron más violencias que los blancos y los que se encuentran en el patrón heteronormativo. En relación con la autoestima, los valores más bajos se midieron para los roles relacionados con la víctima de acoso escolar. Por otro lado, las víctimas agresoras tuvieron un aumento de la autoestima, lo que explica parcialmente el ciclo de violencia escolar. Por lo tanto, se incentivan más investigaciones para ampliar el mapeo de la violencia escolar, para que como comunidad podamos entender y actuar, no tolerando ningún tipo de agresión.

Palabras clave: bullying. violencia escolar. Derechos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar e universitário, idealmente espaços para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, muitas vezes se torna palco de uma realidade cruel: o *bullying*. Essa prática nociva, que se manifesta através de comportamentos agressivos e repetitivos, deixa marcas profundas na autoestima e no bem-estar emocional de estudantes da comunidade escolar/universitária. Assim, ao invés de ser um ambiente saudável, a escola e

a universidade tornam-se ambientes degradantes e desafiadores para que estudantes aprendem e se desenvolvem.

Como descrito por Olweus (1991), *bullying* é um comportamento negativo repetido e prolongado realizado intencionalmente por um indivíduo ou um grupo em relação a uma pessoa que tem dificuldade de se defender. Esse comportamento causa danos, lesão ou desconforto à vítima, podendo ser de forma física ou verbal. O *bullying* também pode incluir abuso moral, psicológico ou envolvimento em *cyberbullying* no envio de mensagens ou publicações ofensivas, como afirma Teixeira (2011).

O *bullying* é uma preocupação mundial, segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), ele afeta um em cada três estudantes globalmente. Entre estudantes LGBTQIAPN+, o número de casos é de 3 a 5 vezes maior. Além disso, o *cyberbullying* afeta até 21% das crianças e adolescentes, em comparação com os não afetados (UNESCO, 2019).

A relação do *bullying* com o ambiente escolar ressalta a importância de políticas a fim de combater esse tipo de violência. Ainda segundo a UNESCO (2019), suas consequências vão além das vítimas, afetando também testemunhas. Estudantes faltam mais às aulas, evitam atividades escolares e até abandonam a educação básica, prejudicando o desempenho acadêmico e a vida profissional.

No Brasil, o problema não é diferente, analisando dados obtidos no 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), observamos uma média nacional de 37,6 % de casos de *bullying*. Quando o recorte é feito por região, o Distrito Federal (51,7 %) se destaca, inclusive com casos de violência sexual (5,2 %). Por fim, o documento ressalta a violência psicológica contra a comunidade escolar, chegando ao percentual de 15,5 %. Esses dados evidenciam que o Brasil sofre com o problema cotidianamente. Quanto ao *cyberbullying*, o Brasil ocupa o 2º lugar entre 28 países, com 29% dos pais relatando que seus filhos já foram vítimas. A média mundial de casos realizados por colegas de classe é de 51%, enquanto no Brasil é de 53% (Newall, 2018).

Ademais, o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (2022), através da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) afirma que em média 30,3 % dos estudantes do 9º do Ensino Fundamental sofreram *bullying*. Esse índice aumentou ao longo dos anos, alcançando 34,6% em 2012 e 44,5% em 2015, antes de diminuir para 40,3% em 2019, apesar de continuar alto.

Os casos de *bullying* têm levado a episódios violentos nas escolas, como os de Corrente, Piauí, em 2011, onde um estudante vítima de *bullying* assassinou um colega (Vizeu, 2011), e o de Realengo, Rio de Janeiro, no mesmo ano (G1, 2011), em que um ex-aluno massacrrou 12 estudantes, alegando ter sido vítima de *bullying* (Bottari, 2011).

Casos mais recentes incluem Goiânia, 2017, onde um aluno de 14 anos matou dois colegas (Resende, 2017); Sobral, em 2022, com um estudante morto e dois feridos em um tiroteio na escola (CNN, 2022); e Vila Sônia, 2023, onde um aluno de 13 anos matou uma professora de 71 anos (Brotero, 2023). Embora numerosos, esses não são os únicos ocorrido nos últimos anos, mas ilustram a nossa ineficiência em combater o *bullying* dentro das escolas.

Diante disso, é possível perceber a necessidade de se investir em pesquisas que investiguem a violência escolar, para que possamos melhor compreender o cenário e diante da compreensão agir. Dentro dessa perspectiva, na presente pesquisa tivemos como objetivo avaliar o impacto que o *bullying* no contexto escolar e acadêmico tem na autoestima de estudantes do Ensino Médio (EM) e no Ensino Superior (ES) no Distrito Federal.

Nas próximas seções deste artigo, abordamos as facetas do *bullying*, iniciando com um referencial teórico dos diferentes papéis envolvidos nesse fenômeno, além de discutir a autoestima e a legislação brasileira no combate ao *bullying*. Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada, incluindo a adaptação da escala de autoestima, os participantes e análise da pesquisa realizada. Posteriormente, apresentamos os resultados obtidos e as discussões sobre os achados, destacando as nuances e implicações encontradas no contexto escolar e acadêmico. E por fim, nas considerações finais, consolidamos nossas reflexões e recomendações para futuras pesquisas e

intervenções práticas, visando contribuir para um ambiente escolar e universitário mais saudável e inclusivo para todos os estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O *bullying* pode ser dividido em três papéis: Vítima, Testemunha e Agressor. Esses papéis não são fixos, podem se sobrepor e mudar com o tempo. Um indivíduo pode começar como vítima em um contexto e se tornar um agressor em outro. Isso reflete a complexidade do fenômeno do *bullying* e a importância de uma abordagem multifacetada para combatê-lo.

Dessa forma, a vítima pode ser classificada em: típica e agressora. A primeira é pouco sociável e frágil (Fante, 2005; Olweus, 1991), apresentando timidez e baixa autoestima. O segundo tipo, vítima agressora, acontece quando há reprodução da agressão vivida expandindo o *bullying* entre os colegas. Essas vítimas agressoras combinam baixa autoestima com agressividade e podem ser depressivas, humilhando os colegas para encobrir limitações (Lopes Neto, 2005).

De forma geral, as vítimas demonstram sinais que podem ser usados para identificá-las, já que nem sempre denunciam por medo de retaliação do tipo “se você contar, é filhinho da mamãe”, como relatam Manzini e Branco (2017, p. 38) e Xavier (2015). As vítimas demonstram pouco interesse em atividades e eventos escolares, baixo desempenho escolar, preferem os finais de semana por não estarem na escola, os seus pertences são perdidos ou danificados com frequência, choram com facilidade e se sentem deprimidas (Beane, 2010).

As testemunhas podem ser classificadas em: as espectadoras ou passivas, que se calam ao presenciar o *bullying* por achar que podem ser a próxima vítima ou por não saber como agir (Espelage, 2018; Bandeira; Hutz, 2010); e defensoras ou ativas, que sentem simpatia pelas vítimas e tentam defendê-las (Espelage, 2018). Uma estratégia de combate ao *bullying* é tornar as testemunhas espectadoras em defensoras (Barnett et al., 2019).

Por fim, os agressores ou comumente chamado de *bullies* são considerados por Fante (2005) fisicamente superiores em brincadeiras,

esportes e brigas, sentindo necessidade de oprimir e julgar seus pares. Já Teixeira (2011) descreve os agressores como autoconfiantes, populares e superiores, tornando-se líderes que instigam outros a praticar violência. Por isso, essa dinâmica mantém seu status social ao provocar medo e insegurança nos demais.

No entanto, Manzini e Branco (2017) destacam que o perfil do agressor varia conforme o contexto estudado, alertando contra generalizações. Nem sempre um estudante considerado forte, popular ou proveniente de um ambiente familiar conturbado será um agressor. Além disso, os agressores podem ser vítimas em outros ambientes e recorrer à violência para obter reconhecimento.

Finalmente, Beane (2010) classifica os *bullies* de 3 formas: *bully* agressivo, considerado explosivos, fortes, impulsivos e escasso de solidariedade; *bully* passivo, é o indivíduo que possui pouca popularidade, são inseguros e sofrem com baixa autoestima; e o *bully* vítima, que como citado anteriormente, reproduz a agressão vivenciada em outros ambientes.

Portanto, os diferentes papéis demonstram que o *bullying* é um problema multifacetado, necessitando de abordagens preventivas e de apoio a todos envolvidos no *bullying*, seja vítimas, testemunha ou agressores. A Figura FIGURA 1, resume as classificações dos papéis do *bullying* segundo os autores citados.

FIGURA 1 - Fluxograma das classificações dos papéis do *bullying*.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Escala de autoestima de Rosenberg

A autoestima é uma avaliação do espectro avaliativo de autoconceito que envolve um conjunto de sentimentos e pensamentos sobre si mesmo, incluindo o senso de valor, competência e adequação (Sbicigo; Bandeira;

Dell'aglio, 2010). Na cultura ocidental, a autoestima tem uma associação positiva com a satisfação de vida e uma associação negativa com a depressão (Hutz; Zanon, 2011).

Diante disso, a autoestima pode ser avaliada a partir da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965), inicialmente desenvolvida para adolescentes. Ela é caracterizada por três níveis: baixa autoestima (sentimento de incompetência ou incapacidade), autoestima média (variação entre aprovação e rejeição de si mesmo) e alta autoestima (confiança e competência).

A EAR avalia dois constructos: autoimagem e autovalor. A autoimagem é descrita como uma atitude em relação a um objeto, incluindo fatos, opiniões e valores em relação a si mesmo. Essas atitudes podem ser favoráveis ou desfavoráveis. Uma atitude positiva desperta sentimentos de respeito e empatia, resultando em reações emocionais como orgulho e autoestima, já uma atitude negativa desperta sentimentos de ódio e desprezo, resultando em reações emocionais como desconfiança, vergonha, remorso, descrença e desespero pessoal. O autovalor refere-se às concepções desejáveis que representam o critério de autoavaliação do indivíduo, o qual é influenciado pelas condições históricas e pelos padrões de excelência do grupo social em determinado tempo. A partir desses padrões, ocorre a autoavaliação e é criado um "eu ideal". Quando o indivíduo não está satisfeito com sua posição atual, surgem autodepreciações e autojulgamentos como "eu sou um fracasso" ou "eu sou inútil".

Dessa maneira, estudantes envolvidos no fenômeno do *bullying* podem ter a autoavaliação distorcida de quem ele é, mas sim com base no que é esperado e condenado (por meio de agressões) pelos seus pares. Distanciando de si mesmo e afetando seu desenvolvimento pessoal, escolar e acadêmico.

Legislação

A Legislação brasileira, desde a Constituição Federal, traz como dever do Estado, da família e da sociedade o combate a todas as formas de

preconceito e violência (Brasil, 1988). A fim de cumprir a Carta Magna, em 1996, foi instituído o Programa Nacional dos Direitos Humano (PNDH). O programa, em 2009 teve lançada sua terceira versão, com seis eixos orientadores que apontam diretrizes, objetivos estratégicos e ações, além de apontar os órgãos responsáveis por implementar essas ações (Brasil, 2009).

Além dos documentos oficiais citados, a preocupação com o *bullying* está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas (Brasil, 1996).

E no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA):

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

8

Diante disso, o governo federal, instituiu a Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015, que cria o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) e estabelece que todas as instituições de ensino, clubes e associações recreativas criem medidas de conscientização, prevenção e combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) (Brasil, 2015). Em relação a violência escolar, a Lei nº 14.811/2024 foi sancionada, incluindo os crimes de *bullying* e *cyberbullying* no Código Penal e transformou os crimes previstos no ECA em hediondos (Brasil, 2024a). Além disso, foi instituído pelo decreto nº 12.006/2024, o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), com o objetivo de ampliar a capacidade das escolas promoverem ações de prevenção e resposta à essas violências (Brasil, 2024b).

Dessa forma, percebe-se a existência de um ordenamento jurídico voltado para a prevenção da violência escolar estipulando que é dever da comunidade escolar monitorar e implementar ações para cumprir com essa finalidade. No entanto, infelizmente, a realidade concreta nem sempre está

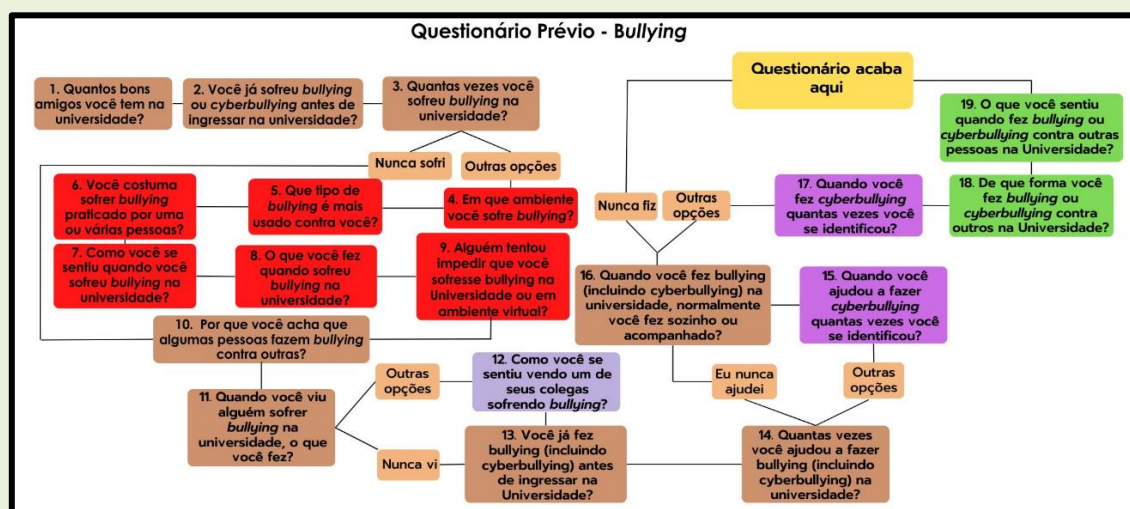
alinhada com a legislação visto que, como apontado na introdução, o *bullying* continua fazendo vítimas e causando sofrimento à estudantes, principalmente para a vítima.

3 METODOLOGIA

Para avaliar o impacto do *bullying* na autoestima escolar, os estudantes foram convidados a responderem dois questionários: um sobre *bullying* e o outro sobre autoestima (EAR). Enquanto para o EM a aplicação ocorreu de forma física, para o ES, a aplicação ocorreu através de um formulário online. Antes da participação na pesquisa, todos assinaram o termo de consentimento, sendo que para os discentes do EM, a assinatura foi feita pelos responsáveis uma semana antes da aplicação.

A fim de avaliar a ocorrência de *bullying* no EM foi utilizado o questionário de Bandeira e Hutz (2010) com 15 questões de múltipla escolha, para o ES foi utilizada uma versão adaptada a fim de se adequar ao contexto. Ademais, foram acrescentadas 3 questões: A primeira indagava a ocorrência de *bullying* antes do ingresso no ES e as outras duas investigavam a ocorrência de casos de *cyberbullying*. O questionário utilizado pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 – Organograma com as questões do questionário adaptado de Bandeira e Hutz (2010) sobre *bullying*.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A fim de avaliar a autoestima dos discentes foi utilizada a Escala de Autoestima desenvolvida por Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965). Essa é uma escala unifatorial do tipo *likert* com 4 pontos. O instrumento contém 10 afirmações, sendo 5 relacionadas ao autovalor positivos (questões 1, 2, 4, 6 e 7) e 5 relacionadas a autodepreciação (questões 3, 5, 8, 9 e 10). Neste estudo foi adaptada a versão traduzida, que foi desenvolvida e validada por Hutz e Zanon (2011) (FIGURA 3). A versão adaptada foi então validada por juízes e submetida aos mesmos testes estatísticos da versão original.

FIGURA 3 – Adaptação da EAR para autoestima escolar.

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor nas atividades que desenvolvo na escola, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente	6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo nas atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades no desenvolvimento das minhas atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente	7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo em atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso em atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente	8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo nos meus compromissos escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas da escola tão bem quanto a maioria das pessoas. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente	9. Às vezes eu me sinto inútil em relação as atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar das minhas atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente	10. Às vezes eu acho que não presto para nada em relação as atividades escolares. (1) Discordo totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

Fonte: Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) – Versão em português validada por Hutz e Zanon (2011) e adaptada e validada pelos autores.

Análise dos dados

A fim de avaliar o instrumento EAR, inicialmente foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett juntamente com o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Em relação a esfericidade de Bartlett, testa-se a hipótese de ausência de correlação entre as variáveis e no caso do KMO, não há hipótese a ser testada, mas um índice a ser calculado. Assim, com o resultado de ambos os testes foi possível aferir que uma análise fatorial era adequada aos dados.

Em seguida, realizamos a análise fatorial exploratória e confirmatória com o método de extração dos componentes principais e rotação *varimax*. A escolha do tipo de rotação foi realizada de forma a garantir a verossimilhança com o questionário original, tendo sido essa escolhida devido ao reconhecimento internacional de que a escala é unifatorial (Hutz; Zanon, 2011). Por fim, os dados tiveram sua consistência interna aferida através do alfa de Cronbach, que assim como KMO, gera um índice que quanto mais

próximo de 1, mais adequado é o modelo. Todos os testes foram realizados no programa IBM® SPSS® Statistics (versão 21).

Após ser aferida a adequabilidade dos instrumentos utilizados, foi realizado o cálculo do valor de autoestima a partir da mensuração da mediana das pontuações obtidas na EAR. Após isso, foi realizado a análise dos dados do questionário sobre o *bullying*, verificando os papéis do *bullying* a partir de cada resposta às perguntas e identificando as particularidades de cada estudante.

Participantes

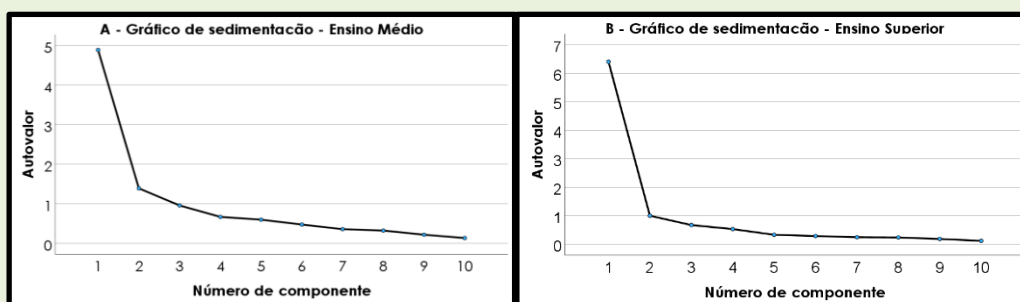
Participaram desta pesquisa 56 estudantes de duas escolas de EM do Distrito Federal, sendo 15 (27 %) estudantes da Escola A e 41 (73 %) estudantes da Escola B. Desses, 35 estudantes do gênero feminino (63 %) e 21 estudantes do gênero masculino (37 %) com idades entre 15 e 18 anos.

Em relação aos participantes do ES, foram 60 discentes do Instituto de Química da Universidade de Brasília (IQ UnB), sendo 37 estudantes do gênero feminino (62 %), 22 estudantes do gênero masculino (37 %) e 1 estudante não-binária (1%) com idades entre 17 e 48 anos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente aferimos a adequabilidade da amostra a partir da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett. Como resultado foram obtidos os valores de 0,91 e ($p < 0,001$), respectivamente, para o ES e 0,80 e ($p < 0,001$) para o EM. Portanto, a amostra se encontra adequada para a análise fatorial. Essa foi realizada utilizando o método de componentes principais com rotação *varimax* conforme autores do questionário original (Hutz; Zanon, 2011). Como resultado foi gerado um gráfico de sedimentação para os dados do EM e ES evidenciando uma estrutura fatorial unidimensional (Figura FIGURA 4), como esperado (Hutz; Zanon, 2011; Blascovich; Tomaka, 1991).

FIGURA 4 – Gráficos de sedimentação (A) do EM (B) do ES.



Fonte: Elaborada pelos autores. Obtido pela análise dos dados no software IBM SPSS Statistics.

Considerando a estrutura unidimensional, foi realizada a análise fatorial confirmatória. A carga fatorial pode ser observada na TABELA 1.

TABELA 1 – Análise Fatorial e Comparação dos itens da Escala de Autoestima de Rosenberg.

Itens	Cargas Fatoriais		
	Ensino Médio	Ensino Superior	Hutz e Zanon (2011)
1- Eu sinto que sou uma pessoa de valor nas atividades que desenvolvo na escola* , no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.	0,67	0,78	0,80
2- Eu acho que eu tenho várias boas qualidades no desenvolvimento das minhas atividades escolares* .	0,73	0,77	0,86
3- Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso em atividades escolares* .	-0,79	-0,91	-0,88
4- Eu acho que sou capaz de fazer as coisas da escola* tão bem quanto a maioria das pessoas.	0,66	0,83	0,82
5- Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar das minhas atividades escolares* .	-0,71	-0,75	-0,82
6- Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo nas atividades escolares* .	0,77	0,85	0,82
7- No conjunto, eu estou satisfeito comigo em atividades escolares* .	0,77	0,875	0,48
8- Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo nos meus compromissos escolares* .	-0,24	-0,44	-0,44
9- Às vezes eu me sinto inútil em relação as atividades escolares* .	-0,73	-0,86	-0,53
10- Às vezes eu acho que não presto para nada em relação as atividades escolares* .	-0,75	-0,85	-0,76

As palavras em negrito indicam as mudanças nos itens na elaboração da presente pesquisa.

*As palavras "escola" e "escolares" foram substituídas para "universidade" e "acadêmicas", respectivamente na pesquisa no Ensino Superior

Fonte: Elaborada pelos autores.

A cargas fatoriais mensuradas nesta pesquisa, mesmo no caso das questões adaptadas, coadunam com as do trabalho de referência (Hutz;

Zanon, 2011) indicando a robustez e, portanto, adequabilidade do instrumento utilizado.

Os dados também foram analisados frente ao alfa de Cronbach a fim de verificar a consistência interna. Nesse caso foi obtido o valor de 0,88 para o EM e 0,93 para o ES, levemente mais favorável que o obtido no trabalho de Hutz e Zanon (2011) no ES e próximo para o EM. Portanto, as respostas obtidas são consistentes.

Após aferirmos a adequabilidade do instrumento, iniciamos a análise qualitativa, para isso foram inicialmente identificados os papéis de *bullying* para o EM e ES, além da relação entre orientação sexual e cor/raça dos estudantes, conforme denominação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e autodeclaração dos estudantes. Os dados encontrados estão dispostos na Tabela 2.

TABELA 2 – Dados: Papéis de *bullying* e gênero, orientação sexual e cor/ raça para o EM e ES.

Papéis de <i>bullying</i>	Gênero					Gerais	
	Ensino Médio		Ensino Superior			Ensino Médio	Ensino Superior
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Não-binária		
Vítima	38,1 %	34,3%	27,3 %	19,0 %	100 %	35,7 %	23,3 %
Agressor	4,8 %	5,71 %	27,3 %	2,7 %	-	5,4 %	11,7 %
Vítima/Agressor	19,1 %	14,3 %	4,6 %	2,7 %	-	16,1 %	3,3 %
Testemunha	9,5 %	31,4 %	9,1 %	2,7 %	-	23,2 %	5,0 %
Neutro	28,6 %	14,3 %	31,9 %	73,0 %	-	19,6 %	56,7 %

Recorte social	Papéis do <i>bullying</i>							
	Vítima		Agressor		Vítima/Agressor		Testemunha	Neutro
	Antes	Durante	Antes	Durante	Antes	Durante	Durante	Antes Durante
Orientação Sexual								
Heterossexual	30,6 %	8,3 %	11,1 %	11,1 %	19,4 %	0,00 %	5,5 %	38,9 % 75,0 %
População LGBTQIAPN+	50,0 %	50,0 %	0,00 %	10,0 %	40,0 %	10,0 %	5,0 %	10,0 % 25,0 %
Não sabe	25,0 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	0,00 %	0,00 %	25,0 % 50,0 %
Cor ou raça								
Branca	39,0 %	17,1 %	7,3 %	9,8 %	21,9 %	2,4 %	4,9 %	31,7 % 65,8 %
Negra	36,8 %	36,8 %	5,3 %	15,8 %	36,8 %	5,3 %	5,3 %	21,0 % 36,8 %

*Os termos "Antes" e "Durante" remetem à: Antes do ingresso ao ES e Durante o ES, respectivamente.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os casos de *bullying* dentro da Universidade foram menores do que no EM. Observando os dados dispostos na Tabela 2, foi possível perceber que no EM o papel mais expressivo foi o papel de vítima (20 estudantes) e no ES a proeminência se localiza no papel neutro (34 estudantes). Os motivos desse menor casos de *bullying* no ES são desconhecidos, mas também foi observado em outro estudo. Su *et al.* (2020) investigaram a prevalência de *bullying* na vida de 4.034 estudantes universitários chineses. A investigação permitiu concluir que a maioria dos casos de *bullying* ocorreram durante a Educação Básica diminuindo ao longo da trajetória escolar dos participantes.

Estudantes LGBTQIAPN+ no ES sofreram mais ocorrências de *bullying* do que héteros. Essas agressões aconteciam tanto no ambiente físico na Universidade para 11 estudantes (91,67 %) quanto dentro da própria casa. Também sete estudantes (58,33 %) relataram que os agressores os afastam/excluem dos grupos, cinco (41,67 %) sofrem com agressão verbal e quatro (33,33 %) foram discriminados pela orientação sexual ou gênero. Portanto, os dados indicam que pertencer ao grupo LGBTQIAPN+ é um fator de risco dentro da universidade.

Essa relação também é percebida em outras pesquisas, como Kosciw, Clark e Menard (2022) na qual, a amostra total foi de 22.298 estudantes LGBTQIAPN+, os autores constataram que 68 % se sentem inseguros na escola em relação a sua orientação sexual, identidade de gênero e/ou expressão de gênero. Ainda, 76,1 % foram agredidos verbalmente, 31,2 % fisicamente e 36,6 %, 31,8 % e 30,3% foram vítimas de *cyberbullying* por sua orientação sexual, expressão de gênero e gênero, respectivamente, durante o ensino remoto/on-line. Além dessa, a pesquisa da UNESCO (2019) relata que há de 2 a 3 vezes mais vítimas de *bullying* LGBTQIAPN+ do que estudantes heterossexuais.

O *bullying* contra pessoas LGBTQIAPN+ também foi averiguado em pesquisa de Medeiros (2023). O autor entrevistou transexuais e travestis apontando as inúmeras violências sofrida por esses. Violências essas que envolviam a omissão da escola, agressões verbais e até físicas. De acordo

com os relatos, além das agressões sofrida por colegas, as violações também eram feitas por docentes. Assim, é possível perceber que até os que deveriam proteger e educar nossos alunos, como função legal, participam do ciclo das agressões.

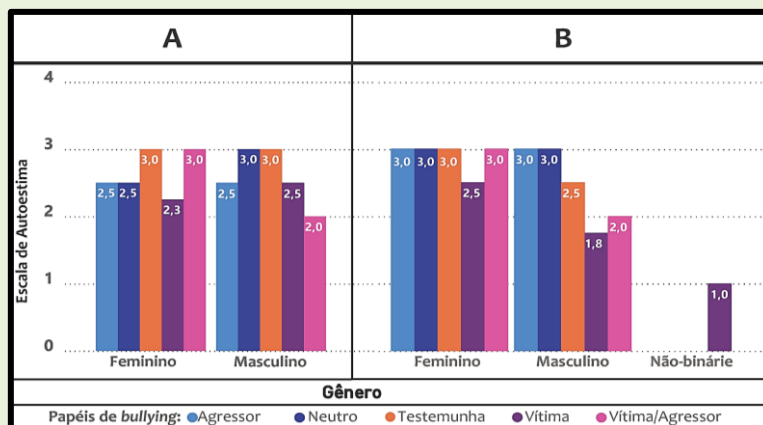
Semelhante aos estudantes LGBTQIAPN+, negros na Universidade também vivenciaram mais ocorrências de *bullying* do que brancos. Na sondagem dos papéis e recorte étnico, observamos que o papel neutro foi maior em estudantes que se declaram brancos. Essa relação é percebida tanto antes do ingresso ao ES quanto durante o ES. Apesar da limitação da amostra da população negra na presente pesquisa, de acordo com o achado de Goldweber, Waasdorp e Bradshaw (2013), estudantes afro-americanos são mais propensos de serem vítimas ou vítimas/agressores do que não estar relacionados com o *bullying* em comparação com as outras etnias.

Dessa forma, nesta pesquisa, reafirmamos o que foi citado por Medeiros (2023). As agressões, independente da forma, tem como vítima maior todos os indivíduos que não se enquadram no padrão branco, cisgênero e heteronormativo. Portanto, urge a necessidade de que a escola assuma seu papel pedagógico de educar e acolher saindo da omissão para que não tenha seu nome banhado em sangue.

Autoestima

A autoestima dos estudantes obtida através da EAR foi segmentada de acordo com as categorias de *bullying* mensuradas, ou seja, vítimas, agressores e testemunha. A mediana de cada categoria foi calculada e os valores podem ser observados na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** disposta na FIGURA 5 em um recorte de gênero.

FIGURA 5 – Gráficos de autoestima por gênero por papéis de *bullying* do EM (A) e ES (B).



Fonte: Elaborada pelos autores.

Vítimas

No gênero feminino, as vítimas são as que obtiveram menor valor na escala de autoestima tanto no EM (2,3) quanto no ES (2,5), sendo que essas últimas relataram também terem sido vítimas de *bullying* antes do ingresso no ES. Não houve diferenças significativas entre os grupos, exceto pelo tipo de violência sofrida, como a verbal, que foi menos representativa no grupo das estudantes do ES (4 estudantes - 57,1 %) em comparação com as estudantes do EM (8 estudantes - 66,6 %). Nesse caso, o tipo de *bullying* mais indicado pelas estudantes do ES foi o de isolamento do grupo (5 estudantes - 71,4 %).

Quando perguntado sobre como elas se sentiram, as principais respostas do EM foram raiva (5 estudantes - 41,7 %), não queriam ir para a escola (5 estudantes - 41,7 %) e ficaram preocupadas sobre o que os outros pensaram (3 estudantes - 25 %). Sobre o ES, cinco estudantes (71,4 %) relataram ficar com raiva, três (42,8 %) pensaram em trancar o curso e três (42,8 %) ficaram preocupadas sobre o que os outros pensaram delas.

Esses dados podem ser explicados por Harter (2012), que afirma que as adolescentes do gênero feminino enfrentam mais conflitos quanto ao desenvolvimento da autoimagem. Logo, as agressões feitas contra as estudantes impactam a sua autoimagem e pode justificar a baixa autoestima escolar, visto que a maioria delas não queriam ir mais para escola por conta das agressões.

No grupo do gênero masculino, a autoestima mais baixa está relacionada ao papel de vítima/agressor para o EM (2,0) e de vítima para o ES (1,8), mas o papel vítima/agressor do ES também possui um valor baixo (2,0). Esses dados corroboram com a classificação de Fante (2005) e Olweus (1991), para eles as vítimas/agressoras reproduzem as agressões vividas e possuem baixa autoestima, impactando nas suas atividades escolares e acadêmicas.

No grupo das vítimas (incluindo vítimas/agressores) do gênero masculino no EM, oito (66,7 %) estudantes relataram bullying verbal, cinco (41,7 %) contar mentiras e “fofocas” sobre eles. Em relação aos sentimentos vivenciados por eles, cinco (41,7 %) relataram não se incomodar, três (25,0 %) ficaram preocupados sobre o que os outros pensaram deles e três (25,0 %) não queriam ir mais para a escola.

Para os discentes do ES, agressão verbal também é proeminente, com apelidos, xingamentos e risadas relatadas por cinco (71,4 %) estudantes, além de mentiras e “fofocas” contra as vítimas explicitadas por quatro (57,1 %) estudantes. Entretanto, discriminação por seu gênero ou orientação sexual também foram relatadas, representando três (42,9 %) das respostas, sendo relatado por dois de três estudantes que sofreram *cyberbullying*. Somente um estudante relatou discriminação pela sua naturalidade ou nacionalidade.

O grupo de vítimas/agressoras do gênero feminino no EM apresentou autoestima escolar mais alta. Esse dado destoa da literatura, porém, ao avaliar sobre como elas se sentiram ao praticar o *bullying*, no âmbito do EM, somente uma estudante se sentiu mal. As outras três afirmaram que foi engraçado. Somente uma discente do ES foi classificada nesse papel e, também relatou que foi engraçado. Segundo Lopes (2005), as agressoras do gênero feminino podem ver suas agressões como uma qualidade e se autoavaliarem de forma positiva, o que pode justificar a autoestima escolar mais alta.

Por fim, um estudante se identificou como *não-binário* e declarou ser vítima de *bullying* de isolamento e discriminação por sua identidade de gênero ou orientação sexual. O seu valor de autoestima escolar foi o menor possível na escala (1,0), valor esse que coaduna com os relatos apresentados

por Medeiros (2023) que, ao entrevistar pessoas transsexuais/travestis no ambiente escolar, expõe um cenário hostil narrado pelos entrevistados. Como consequência, sentimentos como insegurança, medo, vergonha e rejeição são imperativos.

No âmbito do papel de vítima/agressor no ES, somente dois estudantes foram classificados. Um estudante do gênero masculino e uma do gênero feminino, com valor de autoestima escolar de 2,0 e 3,0, respectivamente. Sobre as violências vividas, o estudante do gênero masculino relatou sofrer agressões verbais, discriminação pela sua orientação sexual ou gênero. Já a estudante do gênero feminino, relatou agressões verbais. Ambos os estudantes que reproduziram as agressões verbais relataram acharem engraçado.

Dessa forma, é possível perceber que mesmo vivendo na pele as agressões de um *bullying*, quando a vítima assume o papel de agressor, ela vivencia um prazer por causar desconforto no outro, relatando achar graça e não sentindo mal-estar pela violência exercida. Esse dado é extremamente preocupante, pois reforça o ciclo de violência escolar.

Agressores

Partindo para o papel de agressor, de acordo com os dados analisados, estudantes do ES foram proporcionalmente mais agressores do que os do EM, sendo sete (11,7 %) e três (5,4 %) estudantes respectivamente. A respeito ao tipo de *bullying* praticado, estudantes do EM agrediram verbalmente suas vítimas e cada um relatou um sentimento diferente: um sentiu pena da vítima, outro achou engraçado e o último achou que a vítima faria o mesmo com ele. Porém, devido ao baixo número da amostra nesse papel, não é possível generalizar as conclusões tomadas a respeito desse fato para a população.

Estudantes do gênero masculino foram os agressores mais prevalentes no ES e alcançaram maior autoestima. Seis de sete estudantes agressores foram do gênero masculino. O valor de autoestima escolar deles foi 3,0, o maior valor encontrado entre os papéis. Sobre as agressões praticadas por eles, 66,7 % (três estudantes) praticaram *bullying* verbal. Somente um estudante declarou excluir do grupo e dois praticaram a modalidade

cyberbullying. Sobre os sentimentos ao agredir um estudante, três indicaram se sentirem mal, dois sentiram pena da vítima e outros dois acharam engraçado.

Somente uma estudante do gênero feminino se declarou como agressora no ES e obteve o valor de autoestima de 3,0. A estudante declarou já ter sido agressora antes do ingresso no ES e que na universidade praticou *bullying* de forma verbal. Quando indagada sobre o que se sentiu ao praticar *bullying*, a estudante afirmou se sentir mal e pena da vítima.

Como foi possível perceber, a prevalência da violência verbal é alta nos dois grupos de gêneros e nos dois níveis de ensino. Poucas são as pesquisas sobre o *bullying* no ES, porém os estudos existentes também indicam essa prevalência alta de agressão verbal no ambiente universitário nos Estados Unidos (Pontzer, 2010), na Finlândia (Sinkkonen; Puhakka; Meriläinen, 2012) e no Brasil (Panúncio-Pinto *et al.*, 2019).

Além disso, em relação ao *cyberbullying* no ES, 2 estudantes (3,3 %) foram agressores nessa modalidade. Um deles declarou que sempre se identificava ao agredir virtualmente e outro declarou que a maioria das vezes era de forma anônima. A limitação da amostra impossibilita uma análise mais robusta nessa modalidade. Entretanto, é relatado na literatura uma maior frequência dessa modalidade do *bullying* no ES (Kokkinos; Antoniadou, Markos; 2014), o que justifica novas pesquisas sobre agressões no ambiente virtual.

Testemunha

No grupo das testemunhas, ambos os gêneros obtiveram o maior valor de autoestima no EM, já no ES, esse fato se repetiu somente para o gênero feminino. Ao analisar a postura dos discentes do EM frente ao *bullying*, 15 responderam que socorreram as vítimas, 11 pediram para os agressores pararem, dois pediram ajuda a gestão escolar e nove não fizeram nada. Assim temos que 75,6 % das testemunhas (26 estudantes) se caracterizam como defensoras. É possível que essas atitudes tenham influenciado uma maior autoestima escolar, visto que estão colaborando para um melhor ambiente.

No ES, somente um dos três estudantes testemunhas agiram para combater o *bullying*. Com relação ao sentimento vivenciado, os três se sentiram mal, um se sentiu triste, com dó da vítima e com medo de ser a próxima vítima. Esse receio da testemunha de se tornar a próxima vítima também é relatado na análise de Xavier (2015). Assim, apesar de algumas testemunhas terem sentimentos negativos, ao presenciar uma cena de *bullying*, elas não são capazes de fazer algo contra a agressão ou ajudar a vítima.

Essa dificuldade em lidar com as agressões precisa ser encarada de frente pela comunidade escolar, assim como afirma Xavier (2015) é preciso que os professores escutem seus alunos, que os pais participem das atividades dos filhos, que o poder público se faça presente e que todos trabalhem no sentido de um espaço de inclusão e aceitação do outro em suas diferenças, pois o caminho é árduo, mas não trilhá-lo é aguardar o próximo massacre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do presente estudo nos permitem afirmar a adequabilidade da EAR, tanto para estudantes do EM quanto para estudantes do ES na sua versão adaptada, bem como, confirmar a escala como unifatorial, conforme previa a literatura. Portanto, indicamos que novas pesquisas façam uso do instrumento a fim de identificar a autopercepção de seus discentes e identificando, consigam agir em tempo hábil.

Em relação à quantidade de vítimas, testemunhas e vítimas/agressoras de *bullying* foi possível perceber um maior quantitativo de casos no EM, mas enquanto houver um único estudante sendo vítima de violência, ele não pode ser ignorado. Dessa forma, incentivamos que se façam mais pesquisas tanto no EM quanto no ES, ampliando o mapeamento necessário para criação e consolidação de políticas públicas que visem o fim da violência nas escolas.

Quando analisados os recortes sociais (Orientação sexual e cor/raça), foi possível perceber uma maior relação do *bullying* em estudantes LGBTQIAPN+ do que em estudantes heterossexuais, como relatado na

literatura. Situação também notada no que diz respeito aos estudantes negros em comparação a estudantes brancos, principalmente no papel de vítima. Portanto, incentivamos que a sala de aula seja um espaço para discutirmos o racismo e a LGBTQIAPN+fobia, pois é inadmissível que continuemos naturalizando esses crimes mascarando-os de “brincadeiras de jovens”.

Em relação aos estudantes que testemunharam a ocorrência de *bullying* no EM e agiram contra os agressores, foi observado um aumento da autoestima escolar. Esse achado reflete a importância de incentivar a mudança de transformar as testemunhas espectadoras em defensoras e que deve ser reforçada no ES, posto que não só ajuda no combate ao *bullying*, mas pode contribuir no aumento da autoestima dos estudantes.

Portanto, o presente estudo demonstrou que o *bullying* gera impactos na autoestima escolar de estudantes do EM e que ele também existe no ES, com suas particularidades. Com isso, deve-se tomar conhecimento a respeito das práticas de violência escolar a fim de minimizar ao máximo essas ocorrências, para isso é preciso investir em pesquisas que analisem a existência e causas do *bullying* nas escolas e universidades. Dessa forma, é estabelecido uma base de informações que pode levar ao desenvolvimento e aprimoramento de políticas públicas e assim gerar conforto e segurança para os diversos estudantes e sua família.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 131-138, 2010. DOI: [10.1590/s1413-85572010000100014](https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100014).

BARNETT, J. E. H.; FISHER, K. W.; O'CONNELL, N.; FRANCO, K. Promoting upstander behavior to address *bullying* in schools. **Middle School Journal**, [S.L.], v. 50, n. 1, p. 6-11, jan. 2019. Informa UK Limited. DOI: [10.1080/00940771.2018.1550377](https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1550377).

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010.

BLASCOVICH, J.; TOMAKA, J. Chapter 4: measures of self-esteem. In: ROBINSON, J. P. *et al* (ed.). **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**. San Diego: Academic Press, Inc, 1991. P. 1-753.

BOTTARI, E. Assassino deixa vídeo em que diz que *bullying* motivou o massacre de Realengo. **O Globo**, 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/assassino-deixa-video-em-que-diz-que-bullying-motivou-massacre-de-realengo-2795782>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Senado Federal**, 6 ed. Brasília, maio 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/611968>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Senado Federal**, 7 ed. Brasília, ago. 2023. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/642419>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dez. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de jan. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.006 de 24 de abril de 2024. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abr. 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.006-de-24-de-abril-de-2024-556223723>. Acesso em: 14 maio 2024.

BROTERO, M. Em depoimento, adolescente diz que atacou escola em SP porque sofria *bullying*. **CNN Brasil**, 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/em-depoimento-adolescente-diz-que-atacou-escola-em-sp-porque-sofria-bullying/>. Acesso em: 14 maio 2024.

CNN. Morre aluno atingido por tiro em escola pública em Sobral, no Ceará. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/morre-aluno-atingido-por-tiro-em-escola-publica-em-sobral-no-ceara/>. Acesso em: 14 maio 2024.

ESPELAGE, D. L. Understanding the Complexity of School Bully Involvement.

The Chautauqua Journal, [s. l], v. 2, n. 20, p. 1-23, 25 maio 2018. Disponível em: <https://encompass.eku.edu/tcj/vol2/iss1/20>. Acesso em: 14 maio 2024.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Versus Editora, 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fbsp, 2023. Disponível em:

<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

G1, RJ. Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida.

Tragédia em Realengo, 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

GOLDWEBER, A.; WAASDORP, T. E.; BRADSHAW, C. P. Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. **Journal of School Psychology**, [S.L.] v. 51 n. 4, p. 469-485, 2013. DOI: [10.1016/j.jsp.2013.04.004](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004)

HARTER, S. **The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations**. 2. Ed. Guilford Publications, 2012.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 41-49, abril 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005. Acesso em: 14 maio 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 193 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101955>. Acesso em: 14 maio 2024.

NEWALL, M. **Global Views on Cyberbullying**. Estados Unidos: IPSOS, 2018. Disponível em:

https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-06/cyberbullying_june2018.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

KOKKINOS, C. M.; ANTONIADOU, N.; MARKOS, A. Cyber-bullying: an investigation of the psychological profile of university student participants. **Journal Of Applied Developmental Psychology**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 204-214, maio-junho 2014. DOI: [10.1016/j.appdev.2014.04.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001).

KOSCIW, J. G.; CLARK, C. M.; MENARD, L. **The 2021 National School Climate Survey: The Experiences of LGBTQ+ Youth in Our Nation's Schools**. Nova York: GLSEN, 2022. Disponível em: <https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

LOPES NETO, A. A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005. DOI: [10.1590/S0021-75572005000700006](https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006).

MANZINI, R. G.; BRANCO, A. U. **Bullying**: escola e família enfrentando a questão. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MEDEIROS, J. L. de. A escola que frequentamos: um passado de silêncio, preconceito e violência LGBTQIA+. **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, e023066, p.01-23, 2023. DOI:[10.24065/re.v13i1.2524](https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2524)

24

OLWEUS, D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: RUBIN, Kenneth H.; PEPLER, Debra J. **The development and treatment of childhood aggression**. Hillsdale: Psychology Press, p. 441-448, 1991.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; ALPES, M. F.; COLARES, M. F. A. Situações de Violência Interpessoal/*Bullying* na Universidade: recortes do cotidiano acadêmico de estudantes da área da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 43, n. 11, p. 537-546, 2019. DOI:[10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190060](https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190060).

PONTZER, D. A Theoretical Test of Bullying Behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship. **Journal of Family Violence**, Jacksonville, V. 25, 259-273, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9289-5>

RESENDE, P. Veja o que já se sabe sobre o caso do aluno que atirou em colegas dentro de escola em Goiânia. **G1 Goiás**, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/veja-o-que-se-sabe-sobre-o-atentado-em-colegio-de-goiania.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2024

ROSENBERG, M. **Society and the Adolescent Self-Image**, Princeton: Princeton University Press, 1965. DOI: [10.1515/9781400876136](https://doi.org/10.1515/9781400876136)

SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USf**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 395-403, dez. 2010. DOI: [10.1590/s1413-82712010000300012](https://doi.org/10.1590/s1413-82712010000300012).

SINKKONEN, H.-M.; PUHAKKA, H.; MERILÄINEN, M. Bullying at a university: students' experiences of bullying. **Studies in Higher Education**, Joensuu, v. 39, n.1, p.153–165, jan. 2012. DOI:[10.1080/03075079.2011.649726](https://doi.org/10.1080/03075079.2011.649726).

SU, P.; WANG, G.; XIE, G.; CHEN, L.; CHEN, S.; HE, Y. Life Course Prevalence of *Bullying* among University Students in Mainland China: a multi-university study. **Journal Of Interpersonal Violence**, [S.L.], v. 37, n. 7-8, p. 5830-5840, 1 out. 2020. DOI:[10.1177/0886260520963709](https://doi.org/10.1177/0886260520963709).

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying**: Para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em: 14 maio 2024.

VIZEU, R. Adolescente vítima de *bullying* mata colega a facadas no Piauí. **Folha de S. Paulo**, 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2011/04/903464-adolescente-vitima-de-bullying-mata-colega-a-facadas-no-piaui.shtml>. Acesso em: 14 maio 2024.

XAVIER, M. G. M. Psicanálise e Educação: um olhar sobre o fenômeno *bullying*. **Revista Exitus**. v.5, n.1, p.154-169, 2015.

Recebido em: 14 de novembro de 2023.

Aprovado em: 31 de maio de 2024.

Publicado em: 15 de julho de 2024.





Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553182482026>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Felipe Alves de Sousa, Evelyn Jeniffer de Lima Toledo
**Impactos do bullying na autoestima escolar de
estudantes do Ensino Médio e Superior do Distrito
Federal**

**Impacts of bullying on school self-esteem of high school
and college students in the Federal District of Brazil**
**Impactos del acoso escolar en la autoestima escolar de
estudiantes de secundaria y universitarios del Distrito
Federal de Brasil**

Revista Exitus

vol. 14, e024026, 2024

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,

ISSN-E: 2237-9460

DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2541>