



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia

Escolar e Educacional

Brasil

Callegaro Borsa, Juliane; Wanderley Petrucci, Giovanna; Koller, Sílvia Helena

A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar

Psicologia Escolar e Educacional, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 41-48

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282339482005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar

Juliane Callegaro Borsa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ

Giovanna Wanderley Petrucci

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS

Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS

Resumo

O *bullying* é um problema comum na interação de pares e pode implicar em diferentes prejuízos ao longo do desenvolvimento das crianças vítimas e agressoras. Pesquisas recentes indicam alta frequência da prática do *bullying* nas escolas brasileiras, porém ainda são escassos os estudos que compreendam este fenômeno a partir de uma perspectiva multifatorial. O presente artigo tem por objetivo apresentar o conceito do *bullying* e mostrar a importância de considerar as variáveis do contexto familiar para sua compreensão. Destaca-se a necessidade de incluir os pais das crianças como participantes nas pesquisas empíricas sobre o *bullying* escolar e a importância da sua participação tanto na avaliação como na prevenção deste problema. Por fim, discute-se a inclusão dos pais nas estratégias de intervenção diante do *bullying*, com vista à redução dos fatores de risco presentes no ambiente familiar e dos seus prejuízos para o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Palavras-Chave: Bullying; prevenção; crianças.

Parent participation in researches on school bullying

Abstract

Bullying is a common problem in the peer interaction and may result in several difficulties throughout the development of both the victims and aggressors. Recent researches point to the high prevalence of bullying in Brazilian schools. However, studies aiming to understand this phenomenon from a multifactorial perspective are scarce. This article aims to introduce the concept of bullying, highlighting the importance of including family context variables for its comprehension. It is emphasized the need of including the children's parents as participants in empirical research on school bullying and the importance of their participation in both assessing and preventing this problem. Finally, the article discusses the inclusion of children's parents in intervention strategies against bullying aiming to reduce the risk factors in the familiar environment and its harm to the children's socioemotional development.

Keywords: Bullying; prevention; children.

La participación de los padres en las investigaciones sobre el bullying escolar

Resumen

El bullying es un problema común en la interacción de parejas y puede implicar en diferentes perjuicios a lo largo del desarrollo de los niños víctimas y agresoras. Investigaciones recientes indican alta frecuencia de la práctica del bullying en las escuelas brasileñas, sin embargo aún son escasos los estudios que comprendan este fenómeno a partir de una perspectiva multifactorial. El presente artículo tiene por objetivo presentar el concepto del bullying y enseñar la importancia de considerar las variables del contexto familiar para su comprensión. Se destaca la necesidad de incluir los padres de los niños como participantes en las investigaciones empíricas sobre el bullying escolar y la importancia de su participación tanto en la evaluación como en la prevención de este problema. Por fin, se discute la inclusión de los padres en las estrategias de intervención delante del bullying, con vista a la reducción de los factores de riesgo presentes en el ambiente familiar y de sus perjuicios para el desarrollo socioemocional de los niños.

Palabras-clave: bullying; prevención; niños.

Introdução

A escola é um espaço propício para a interação de pares, proporcionando oportunidades para o exercício de importantes habilidades pró-sociais, tais como a empatia, a cooperação e a amizade. Além da função pedagógica, a escola possui também uma função social, contribuindo para o desenvolvimento interpessoal dos alunos e o fortalecimento de habilidades para a vida em sociedade (Bengtson, Zepeda, & Parylo, 2013; Felden, & Cunha, 2011; Nogueira, 2012; Lisboa, & cols., 2002). Por outro lado, o contexto escolar é também um ambiente onde dificuldades de interação e problemas de comportamento são frequentemente relatados. O período escolar corresponde ao estádio do desenvolvimento em que as manifestações e as consequências dos comportamentos agressivos começam a representar um problema para as crianças, os pais e os professores (Borsa, 2012; Lisboa, 2005).

O *bullying* é um subtipo de comportamento agressivo praticado comumente no ambiente escolar que pode acarretar importantes prejuízos para o desenvolvimento da vítima e do agressor (Camodeca, Goossens, Meerum, & Schuengel, 2002; Olweus, 1994; Unnever, 2005). Quanto às consequências para a criança que pratica o *bullying*, destacam-se maiores riscos de apresentarem problemas na escola, dificuldades nos relacionamentos sociais e transtornos de conduta (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009). No caso da vítima, relatam-se também problemas escolares, queixas psicosomáticas, baixa autoestima e maior vulnerabilidade emocional (Kochenderfer-Ladd, & Troop-Gordon, 2010; Rivers, & cols., 2009).

Embora ocorra com frequência no ambiente escolar, o *bullying* está associado a características não apenas da instituição, mas também dos indivíduos, da família e da sociedade. Os modelos teóricos de caráter sistêmico possibilitam uma compreensão do *bullying* escolar que vai além das características dos alunos envolvidos ou dos fatores pertinentes à escola. É possível investigar, também, fatores da família e de outros contextos relacionados ao problema (Barboza, & cols., 2009; Hong, Cho, Allen-Meares, & Espelage, 2011; Lee, 2011; Schultz, & cols., 2012). Embora sejam microssistemas distintos, o que ocorre dentro da família ou o que se relaciona a ela tem uma importante contribuição para o desenvolvimento do indivíduo e para sua adaptação social em outros contextos, como, por exemplo, a escola.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar o conceito do *bullying*, como um fenômeno multideterminado, ressaltando a importância da família nos estudos acerca do *bullying* escolar. Destaca a necessidade de incluir os pais como participantes nos estudos empíricos sobre o *bullying* e enfatiza suas contribuições para a avaliação e prevenção do problema.

O *bullying* escolar numa perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano

O *bullying* é um subtipo de comportamento agressivo caracterizado pela prática de agressões físicas, verbais ou

relacionais que ocorrem de modo repetitivo e intencional nas interações entre pares. É caracterizado pelo desequilíbrio de força ou de poder entre o agressor e a vítima (Olweus, 1994), a qual pode ser física ou emocionalmente mais fraca do que os pares. Além disso, há situações em que mais de um agressor age contra uma única vítima, que assume uma posição clara de desvantagem numérica (Olweus, 1994; Rigby, 2008). Em síntese, pode-se dizer que existem três elementos básicos que caracterizam o *bullying*: a repetição, a intenção de causar prejuízo e a desigualdade de poder (Berger, 2007).

O *bullying* é um fenômeno social influenciado por diferentes características do indivíduo, da família, da escola e da sociedade em geral. A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1986, 1988, 1995) se constitui como um importante referencial teórico para a compreensão de como esses fatores podem contribuir, direta ou indiretamente, para a ocorrência do *bullying* na escola, pois, além de mostrar a importância de múltiplos contextos para o desenvolvimento humano, aborda os processos de interação vivenciados pela pessoa em cada um deles.

De acordo com a teoria bioecológica, o desenvolvimento humano é compreendido como resultante dos *processos proximais* vivenciados pela pessoa em diferentes *contextos* e ao longo do tempo. São quatro os componentes que interagem entre si e influenciam o desenvolvimento humano: *processos proximais, pessoa, contexto e tempo* (Narvaz, & Koller, 2005; Tudge, Morkova, Hatfield, & Karnik, 2009). Este estudo não pretende explorar em profundidade esses componentes, mas apresentará definições importantes para a compreensão do *bullying* a partir dessa perspectiva teórica.

Os *processos proximais* referem-se às interações do indivíduo que ocorrem no seu ambiente externo imediato. Podem resultar no desenvolvimento de características individuais que ajudam ou dificultam a adaptação da pessoa ao ambiente (Bronfenbrenner, & Morris, 1998). Os relacionamentos das crianças com os pares na escola podem ser considerados exemplos de *processos proximais* vivenciados no microssistema escolar. Dependendo das características envolvidas nesses relacionamentos, podem resultar em relações adaptativas, como a amizade entre pares, ou em relações não adaptativas, como o *bullying* escolar.

O componente “*pessoa*” refere-se ao indivíduo em desenvolvimento, e tem características que podem influenciar a qualidade dos seus *processos proximais* (Brofenbrenner, & Morris, 1998). Crianças que possuem amplo repertório de habilidades sociais costumam ter maior facilidade em construir amizades na escola, o que pode protegê-las de se tornarem vítimas potenciais de *bullying*. Por outro lado, crianças com repertório restrito de habilidades sociais podem ter dificuldade em interagir com os pares, o que aumenta a possibilidade de se tornarem alvos do *bullying*. É importante ressaltar que as características da pessoa não são estáticas, mas se encontram em constante mudança, devido às interações vivenciadas em diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1995; Brofenbrenner, & Morris, 1998). O *contexto* refere-se aos ambientes frequentados pela pessoa ou por outros indivíduos com quem ela convive, os quais

exercem influência direta ou indireta sobre ela e sobre os seus *processos proximais*. Subdivide-se em quatro níveis inter-relacionados: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O microssistema refere-se ao ambiente imediato da pessoa, onde ocorrem seus *processos proximais*. A escola é um exemplo de microssistema, pois nela ocorrem interações da criança com os pares (processos proximais) que podem resultar na ocorrência do *bullying*. A família é outro microssistema da criança, onde esta vivencia os relacionamentos com os pais e os irmãos (processos proximais). Dependendo da qualidade dessas interações, a criança pode desenvolver características individuais capazes de atuar como fatores de proteção contra o *bullying* na escola.

O mesossistema refere-se às relações entre os microssistemas que a pessoa frequenta. No caso da criança em idade escolar, um exemplo de mesossistema são as relações estabelecidas entre a família e a escola, mas especificamente, entre os pais e os professores.

O exossistema diz respeito aos ambientes que exercem influência indireta sobre a pessoa. No caso de uma criança em idade escolar, são exemplos de exossistema o trabalho dos pais e as relações familiares do professor.

O macrossistema refere-se ao conjunto de crenças, valores, costumes, estilos de vida, religião, formas de governo e outros aspectos que caracterizam a sociedade onde a pessoa está inserida. Todos os níveis do contexto possuem características que exercem influência direta ou indireta sobre as qualidades dos *processos proximais* do indivíduo (Bronfenbrenner, 1988).

Por fim, o *tempo* refere-se aos eventos que ocorrem tanto na vida da pessoa como na sociedade em geral, influenciando seus *processos proximais* e, consequentemente, o seu desenvolvimento. Estes eventos podem ser internos ao organismo - como, por exemplo, uma doença grave -, ou externos ao organismo, como a entrada na escola (Bronfenbrenner, 1988). Os *processos proximais* possuem um papel central neste modelo, pois são influenciados diretamente pelos demais componentes. Dependendo da sua qualidade, podem resultar em características individuais adaptativas ou não (Narvaz, & Koller, 2005; Tudge, & cols., 2009).

Apesar de o *bullying* ocorrer comumente no microssistema escolar, é um fenômeno multideterminado e associado a variáveis de diferentes microssistemas nos quais a criança está inserida. O microssistema familiar representa o principal contexto em que ocorre o desenvolvimento humano, embora não seja o único (Bronfenbrenner, 1986). Dentro dele a criança vivencia os seus primeiros *processos proximais*, ou seja, as suas primeiras interações recíprocas com os pais ou outros cuidadores, as quais poderão promover ou dificultar o seu desenvolvimento adaptativo (Bronfenbrenner, & Morris, 1998). Essas interações podem resultar no fortalecimento de características pró-sociais da criança que, por sua vez, podem auxiliar na prevenção de sua participação no *bullying*.

Diante da relevância dessas interações e do fato de elas serem influenciadas pelo comportamento e pelas ca-

racterísticas emocionais e afetivas dos membros da família, salienta-se a relevância de incluir a participação dos pais nos estudos acerca do *bullying* escolar, com vista a compreender como eles percebem o problema e atuam em relação a ele. Além disso, eles podem fornecer informações importantes sobre a família e sobre os comportamentos da criança fora do ambiente escolar e assim contribuir para uma melhor compreensão dos fatores motivadores e mantenedores dos comportamentos agressivos e da vitimização da criança em situações de *bullying* (Sawyer, Mishna, Pepler, & Wiener, 2011).

O papel da família na compreensão do *bullying* escolar

O *bullying* é um fenômeno complexo, multifacetado e multideterminado, que não pode ser compreendido tendo-se como foco apenas as variáveis das crianças ou os acontecimentos ocorridos no espaço escolar (Cantini, 2004). A escola tem o compromisso de educar os alunos, fornecendo-lhes condições favoráveis ao desenvolvimento saudável; mas para realizar o seu papel de modo efetivo, ela necessita do apoio da família, pois ambas compartilham de responsabilidades na formação dos futuros adultos.

Apesar do amplo conhecimento acerca da importância da família para o desenvolvimento humano, a maior parte das pesquisas acerca do *bullying* tem negligenciado a participação efetiva de pais, mães e outros familiares ou cuidadores (Sawyer, & cols., 2011; Waasdorp, Bradshaw, & Doung, 2011; Waasdorp, Pas, & cols., 2011). Para conhecer como tem sido a participação dos pais nos estudos nacionais sobre *bullying*, realizou-se uma busca bibliográfica em artigos de Psicologia e áreas correlatas disponíveis *online* na Biblioteca Virtual de Psicologia – BVS-Psi (www.bvsPsi.org.br). A busca foi realizada no mês de abril de 2013, e nela se utilizou como descritor apenas a palavra *bullying*. Foram encontrados, ao todo, 207 artigos, indexados nas bases PePSIC (n = 42), SciELO (n = 51) e LILACS (n = 114). Após a exclusão de artigos repetidos, não brasileiros e não relacionados especificamente ao *bullying* escolar, restaram 36 artigos, publicados entre 2005 e 2012 - em sua maioria (81%), publicados a partir do ano de 2009.

Na análise dos artigos selecionados verificou-se que apenas 12 discutiram a relação entre *bullying* e variáveis da família. Destes, sete eram estudos empíricos e cinco eram estudos teóricos; porém nenhum deles incluiu os pais como participantes diretos. Constatou-se a existência de uma lacuna na literatura nacional acerca da opinião dos pais em relação ao *bullying* escolar.

Dentre os achados, destaca-se uma pesquisa nacional, que não foi publicada como artigo científico, mas contou com a participação direta dos pais (Fischer, & cols., 2010). O estudo, intitulado “*Bullying Escolar no Brasil*”, foi divulgado em formato de relatório de pesquisa. O seu objetivo foi realizar um levantamento da incidência de *bullying* em escolas públicas e privadas das cinco regiões do país e investigar outros aspectos relacionados ao problema, como possíveis

causas, perfis das vítimas e dos agressores, modos de manifestação do *bullying* e estratégias de combate ao problema. Foram aplicados questionários em 5.168 alunos de 25 escolas do País e foram organizados catorze grupos focais envolvendo a participação de 133 pessoas (55 alunos, 14 pais ou responsáveis, 64 técnicos, professores e/ou gestores das escolas).

A participação direta dos pais ocorreu por meio dos grupos focais. De acordo com os dados obtidos, observou-se que eles percebiam as vítimas como crianças ou adolescentes que possuíam características físicas, comportamentais ou emocionais que poderiam torná-las mais vulneráveis às agressões dos colegas; já os agressores eram percebidos como crianças ou adolescentes que tinham a necessidade de discriminá-los. Quanto à percepção dos pais acerca das estratégias utilizadas pelas escolas para lidar com o *bullying*, os pais disseram que os professores não estavam preparados para lidar com o problema. Relataram que a escola se omitia, transferindo a responsabilidade pela resolução do *bullying* para os pais dos alunos envolvidos (Fischer, & cols., 2010).

Os pais atribuíram as causas do *bullying* exclusivamente aos alunos, excluindo-se possíveis fatores sociais que pudessem contribuir para o problema. Além disso, a escola foi considerada pelos pais como uma instituição incapaz de enfrentar o *bullying* eficazmente, portanto, não preparada para preveni-lo. Os professores mostraram uma visão oposta à dos pais. Para eles, as estratégias adotadas pelas escolas eram ineficientes porque os pais não colaboravam com as práticas de combate à violência escolar, não participavam das reuniões na escola quando chamados e não aceitavam críticas ou sugestões dos educadores quanto aos problemas de comportamento dos seus filhos (Fischer, & cols., 2010). Observam-se, assim, diferenças de opinião entre pais e professores acerca das estratégias de combate ao *bullying* adotadas pelas escolas, o que merece ser melhor investigado em futuros estudos.

Esses dados foram relevantes por contarem com a perspectiva dos pais acerca do *bullying* escolar, porém a pesquisa apresenta limitações, como o número reduzido de pais participantes e o pouco aprofundamento em relação à sua visão do *bullying* escolar. Reafirma-se a lacuna existente na literatura nacional acerca de como os pais entendem o *bullying* e como podem contribuir para a sua prevenção. Embora pesquisas como esta sejam escassas, estudos internacionais apresentam algumas informações que podem contribuir para futuros estudos brasileiros nessa direção (Sawyer, & cols., 2011; Waasdorp, Bradshaw, & cols., 2011; Waasdorp, Pas & cols., 2011).

Participação dos pais nas pesquisas sobre *bullying* escolar

Muitas vezes a dificuldade da criança em encontrar estratégias adequadas de enfrentamento do *bullying* exige a intervenção efetiva dos pais ou cuidadores (Atlas, & Pepler,

1998; Olweus, 1994; Rigby, 2008). Embora não participem diretamente do cotidiano escolar, os pais são responsáveis por tomar as providências adequadas para a resolução dos problemas de interação vivenciados por seus filhos, como é o caso do *bullying* (Espelage, & Swearer, 2008; Waasdorp, Bradshaw, & cols., 2011); mas o que se observa é que os pais desconhecem as características, causas e consequências do *bullying*, o que dificulta a identificação dos sinais de participação dos filhos como vítimas ou agressores e, consequentemente, intervenções efetivas para lidar com o problema (Sawyer, & cols., 2011; Waasdorp, Bradshaw, & Duong, 2011). Esse desconhecimento pode levar muitas crianças a não relatarem a ocorrência do *bullying* por se sentirem envergonhadas ou não acolhidas (Atlas, & Pepler, 1998). Em função disso, tem-se observado, na literatura internacional, um crescimento no interesse em conhecer como os pais percebem as situações de *bullying* e como atuam em relação a elas (Waasdorp, & Bradshaw, 2009), incluindo-os como participantes das pesquisas acerca do *bullying*.

A opinião dos pais acerca do *bullying* e a sua atuação diante dele estão relacionadas a diferentes características, como sexo e idade dos filhos, qualidade da relação dos pais com a escola, formas de manifestação do *bullying* e outras. Com relação ao sexo dos filhos, os pais tendem a subestimar a vitimização dos meninos, quando comparados às meninas. Podem pensar que a vitimização não é tão prejudicial para os seus filhos como é para as suas filhas ou, ainda, podem acreditar que os meninos são mais legitimados a agredir do que as meninas. Com relação à idade, os pais tendem a acreditar que as crianças mais velhas são capazes de defender-se e de enfrentar os problemas sozinhas, por isso deixam de assumir a responsabilidade de intervir diante das situações de *bullying* em que os seus filhos estejam envolvidos (Waasdorp, Bradshaw, & cols., 2011).

A qualidade da relação entre os pais e a escola pode influir na forma como os pais respondem ao *bullying* (Olweus, 1994). Os pais que não confiam na escola costumam não procurá-la para relatar as situações de vitimização dos seus filhos, enquanto os que percebem a escola como um ambiente confiável, seguro e aberto, tendem a se envolver mais e a buscar ajuda dos professores ou de outros representantes da escola (Sheldon, 2002).

Outra característica que pode influir na visão e na atuação dos pais em relação ao *bullying* é a forma como ele se manifesta. Os pais tendem a apresentar maior preocupação com os comportamentos agressivos físicos e negligenciam o impacto das agressões verbais e relacionais por não as perceberem como prejudiciais. Para muitos pais, o *bullying* é compreendido como inevitável e trivial na infância, ou como um evento necessário para o amadurecimento social e emocional da criança (Sawyer, & cols., 2011).

O modo como os pais percebem as situações de *bullying* e atuam diante delas influencia também as atitudes e as estratégias empreendidas pelas crianças no manejo de situações de agressão (Ladd, & Kochenderfer-Ladd, 2002; Olweus, 1994; Smith, & Shu, 2000; Waasdorp, & Bradshaw, 2009). Dentre as estratégias adotadas pelos pais, destacam-

-se algumas apontadas na literatura como as mais utilizadas: conversar com os filhos para ajudá-los a desenvolver meios adequados de enfrentamento do problema; contatar a escola e os professores a fim de buscar soluções para o problema; e conversar com os pais da criança agressora ou com ela mesma (Ladd, & Kochenderfer-Ladd, 2002). Eles podem, ainda, encorajar seus filhos a recorrerem à ajuda dos adultos, a evitarem ou ignorarem os agressores ou, até mesmo, a revidarem a agressão com outras agressões físicas ou verbais (Sawyer, & cols., 2011).

O envolvimento dos pais para a resolução do problema pode constituir-se como um fator protetivo para as crianças, diminuindo as chances de novas vitimizações (Rigby, 2008), porém observa-se que eles podem responder às queixas dos filhos de maneira mais ou menos efetiva. É importante compreender quais são as práticas adotadas pelos pais diante de situações de *bullying* escolar vivenciadas por seus filhos para ser possível auxiliá-los na utilização de estratégias mais eficazes. O envolvimento efetivo dos pais pode ser decisivo para a prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar.

Programas de intervenção para pais diante do *bullying* escolar

Programas de intervenção para enfrentamento do *bullying* têm sido desenvolvidos, sobretudo no contexto internacional, com o objetivo de prevenir e reduzir sua ocorrência nas escolas (para mais detalhes, ver Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Ttofi, & Farrington, 2011; Vreeman, & Carroll, 2007). Em um estudo de revisão sistemática e de meta-análise, Farrington e Ttofi (2009) apresentaram programas desenvolvidos na Itália, no Canadá, na Inglaterra, na Austrália, nos Estados Unidos, na Holanda, na Alemanha, na Finlândia, na África do Sul, na Suíça, na Espanha, na Grécia, na Noruega, na Nova Zelândia, na Irlanda e na Finlândia. Alguns desses programas têm sido desenvolvidos com o objetivo de envolver toda a comunidade escolar, inclusive os pais dos alunos. Na Finlândia, o departamento de Psicologia desenvolveu, em com junto com o centro de pesquisa em aprendizagem da universidade de Turku, um programa nacional *antibullying* denominado KiVa (acrônimo para *Kiusaamista Vastaan*, “contra o *bullying*”). O programa foi introduzido nas turmas de quarto a sexto anos, durante o ano escolar de 2007-2008. Posteriormente foram desenvolvidas três versões adaptadas para as turmas de primeiro a terceiro ano, quarto a sexto ano e sétimo a nono ano do sistema educacional finlandês, equivalentes às idades de 7 a 9, 10 a 12 e 13 a 15 anos. O programa utilizou a teoria da aprendizagem social como marco teórico para a compreensão dos comportamentos sociais. Foi construído com base em conceitos teóricos acerca da posição social de crianças agressivas e dos papéis sociais no *bullying* (Kärnä, & cols., 2011).

O KiVa envolve pais, alunos e professores, disponibilizando materiais direcionados para cada grupo. Na versão de quarto a sexto ano, os alunos participam de 20 horas de lições ministradas pelos professores e de atividades virtuais, como jogos de computadores, que visam ao combate ao *bullying*. Os professores recebem treinamento para serem facilitadores do programa na escola, e os pais recebem um manual contendo informações sobre *bullying* e alguns conselhos acerca do que podem fazer para reduzir o problema (Kärnä, & cols., 2011).

O *Friendly School* (traduzido livremente para o português como “Escola Amigável”) é um programa de intervenção desenvolvido na Austrália com o objetivo de auxiliar na construção de competências sociais nos estudantes e de relacionamentos que ajudem a reduzir o *bullying* e os seus prejuízos (Cross, & cols., 2011). O programa possui três níveis de intervenção que são desenvolvidos durante dois anos letivos (quarto e quinto anos). O primeiro nível é direcionado à escola e tem como objetivo construir comprometimento e capacidade de enfrentar o *bullying* em todos os membros da escola. O segundo nível é dirigido a todas as famílias dos alunos e visa à conscientização dos pais e ao desenvolvimento de habilidades de autoeficácia no enfrentamento do *bullying*. O terceiro nível é direcionado aos alunos e professores e tem como objetivo promover a conscientização dos alunos acerca do *bullying*, ampliando suas atitudes e habilidades para enfrentamento do problema por meio de atividades dirigidas pelos professores. Estes recebem treinamento para desenvolverem intervenções na sala de aula utilizando materiais de apoio que facilitam o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Cross, & cols., 2011).

Farrington e Ttofi (2009) referiram-se ainda a outros programas *antibullying* que envolveram a participação dos pais, como o *Dutch Anti-Bullying Program* (Programa Anti-bullying Holandês), *Steps to Respect* (Passos para o Respeito, nos Estados Unidos), *Granada Anti-bullying Program* (Programa Antibullying de Granada, na Espanha), *Toronto Anti-bullying Program* (Programa Antibullying de Toronto, no Canadá) e outros.

No Brasil, os programas que visam à prevenção ou à redução do *bullying* são escassos, destacando-se estratégias pontuais e aplicadas em poucas escolas, inseridas em contextos geográficos muito específicos. Nos anos de 2002 e 2003 a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) desenvolveu um programa de intervenção em onze escolas do município do Rio de Janeiro (Lopes Neto, & Saavedra, 2003). Envolveu a participação dos pais, alunos, professores e funcionários das escolas, aos quais forneceu informações acerca de práticas que podem contribuir para a prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar. Apesar de importante, a iniciativa foi uma ação isolada, que não teve continuidade ao longo do tempo. Observa-se, assim, que as escolas brasileiras carecem de programas *antibullying* que envolvam toda a comunidade escolar, inclusive os pais dos alunos.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo discutir o *bullying* escolar e a importância da inserção dos pais e outros familiares nas pesquisas e intervenções. O impacto negativo do *bullying* sobre o desenvolvimento psicossocial tanto da vítima quanto do agressor aponta a necessidade de novos estudos que tenham como propósito a compreensão desse fenômeno, com vistas à diminuição da sua incidência. Pesquisas de intervenção encontradas na literatura têm se destinado principalmente à população da escola, visando à conscientização de alunos e professores acerca do *bullying*, mas a maioria não tem apresentado impacto significativo na redução do problema.

Uma das possíveis razões para a falta de efetividade destas intervenções é a não abordagem dos diversos contextos que originam, mantêm e sustentam o *bullying*, quais sejam, a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral. Conforme propõe o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, cada contexto apresenta características importantes e, consequentemente, contribui para o surgimento ou para a prevenção do problema. A família, em especial, é considerada como o primeiro contexto de socialização dos indivíduos. Este sistema é responsável pela transmissão às crianças, desde seu nascimento, de regras e valores que são importantes para a vida em sociedade, seja na escola seja em outros ambientes.

Neste sentido, é relevante o desenvolvimento de estudos empíricos nacionais que permitam compreender a associação do *bullying* com variáveis da família, da escola e da comunidade. O conhecimento de tais aspectos poderá auxiliar os pesquisadores na identificação de como estes diferentes contextos têm contribuído, direta ou indiretamente, para o surgimento e manutenção do *bullying*, ou para a sua diminuição. Tais informações serão relevantes, também, porque permitirão a inclusão mais efetiva dos pais e professores nas intervenções, visando ao ajustamento da sua visão diante do *bullying* e das estratégias que utilizam para orientar suas crianças.

Referências

- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of *bullying* in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Barboza, G.E., Schiamberry, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A., & Herauz, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1) 101–121.
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Management Administration Leadership*, 41 (2) 143-164.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Borsa, J. C. (2012). *Adaptação e validação transcultural do Questionário de Comportamentos Agressivos e Reativos entre Pares (Q-CARP)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in contexts: Developmental processes* (pp. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. Em P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Orgs.). *Examining lives in context* (pp. 599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of development processes. Em W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Camodeca, M., Goossens, F.A., Meerum, T., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332–345.
- Cantini, N. (2004). *Problematizando o bullying para a realidade brasileira*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 779–862). Toronto: Wiley.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British Educational Research Journal*, 37(1), 105-129.
- Espelage, D.L., & Swearer, S.M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. Em T.W. Miller (Org.), *School Violence and Primary Prevention*

- (pp. 335-353). New York: Springer.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M.M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1-149.
- Felden, E. L., & Cunha, M. I. (2011). O papel da escola: interface de teóricos e atores escolares. *Visão Global*, 14(2), 213-228.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Fischer, R.M., Lorenzi, G. W., Pedreira, L.S., Bose, M., Fante, C., Berthoud, C., Moraes, E.A., Puça, F., Pancinha, J., Costa, M.R.R.C., Vieira, P. F., & Oliveira, C.P.U. (2010). *Relatório de pesquisa: Bullying escolar no Brasil*. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA). Disponível: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf.
- Hong, J.S., Cho, H., Allen-Meares, P., & Espelage, D.L. (2011). The social ecology of the Columbine High School shootings. *Children & Youth Services Review*, 33(6), 861-868.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Troop-Gordon, W. (2010). Introduction to special issue contexts, causes, and consequences: New direction in peer victimization research. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 221-230.
- Ladd, G.W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.
- Lee, C-H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 1664-1693.
- Lisboa, C. M. (2005). *Comportamento agressivo e vitimização nas relações de amizade de crianças em idade escolar : fatores de risco e proteção*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F. F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de Coping de Crianças Vítimas e Não Vítimas de Violência Doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 345-362.
- Lopes Neto, A.A., & Saavedra, L.H. (2003). *Diga não para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Narvaz, M.G., & Koller, S.H. (2005). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Em S.H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 55-69). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nogueira, M. O. (2012). Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(1), 113-123.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Malden, MA: Blackwell.
- Rivers, I., Poteat, V.P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Sawyer, J-L; Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 1795-1803.
- Sheldon, S.B. (2002). Social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Schultz, N.C.W., Duque, D.F., Silva, C.F., Souza, C.D., Assini, L.C., & Carneiro, M.G.M., 2012. A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo*, 17(2), 247-254.
- Smith, P., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7(2), 193-212.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E., & Karnik, R.B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(12), 198-210.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(1), 78-88.

- Waasdorp, T.E., & Bradshaw, C.P. (2009). Child and parent perceptions of relational aggression within urban predominantly African American children's friendships: Examining patterns of concordance. *Journal of Child and Family Studies*, 18(6), 731-745.
- Waasdorp, T.E., Bradshaw, C.P., & Duong, J. (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: Variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 324-335.
- Waasdorp, T.E., Pas, E.T., O'Brennan, L.M., & Bradshaw, C.P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, 10(2), 115-132.

Recebido em: 20/05/2013

Reformulado em: 19/12/2013

Aprovado em: 10/01/2014

Sobre as autoras

Juliane Callegaro Borsa (juliborsa@gmail.com)

Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Giovanna Wanderley Petrucci (giovannapetrucci@gmail.com)

Mestre em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sílvia Helena Koller (silvia.koller@gmail.com)

Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Apoio financeiro: CNPq