

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES OBSERVADORES DE SITUAÇÕES DE BULLYING: ESTUDO QUALITATIVO^{1 2}

Claudio Romualdo^{3 4}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1611-3195>
Wanderlei Abadio de Oliveira^{5 6}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3146-8197>
Manoel Antônio dos Santos^{7 8}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8214-7767>
Beatriz Oliveira Pereira^{9 10}, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4771-9402>
Adriana Moraes Leite¹¹, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8327-8718>
Túlio Gustavo do Prado Freitas¹¹², Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7484-2727>
Marta Angélica Iossi Silva¹¹³, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9967-8158>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes identificados como observadores de situações de bullying na perspectiva da promoção da saúde. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada com 20 estudantes que referiram ter testemunhado situações de *bullying* em uma escola do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, e analisada segundo os pressupostos da análise temática. Identificou-se que os participantes possuem bom conhecimento sobre o fenômeno, classificando-o como negativo ou prejudicial, principalmente para as vítimas. Contudo, essa compreensão não se converte em comportamentos de ajuda ou defesa das vítimas. Os estudantes revelaram que as intervenções antibullying devem reunir escola e famílias para enfrentarem o problema de forma interseccional. Os relatos coadunam-se com premissas da promoção da saúde sobre a necessidade de incentivar a participação, promover o empoderamento e reforçar comportamentos para manter ou melhorar o nível de bem-estar e autorrealização individual e de grupo. Conclui-se que observadores do *bullying* podem prevenir sua ocorrência, porém essa potência precisa ser explorada mediante ações institucionais que lhes permitam aumentar seu senso de autoeficácia e de responsabilidade coletiva.

Palavras-chave: Adolescência; observadores; *bullying*.

PERCEPTIONS OF STUDENT BYSTANDERS OF BULLYING SITUATIONS: A QUALITATIVE STUDY

¹ Editor de seção: Marilda Gonçalves Dias Facci

² Apoio e financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Reconhece-se ainda o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que concede Bolsas Produtividade em Pesquisa para os autores WAO, MAS e MAIS.

³ Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP, Brasil.

⁴ E-mail: claudio.romualdo42@gmail.com

⁵ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Escola de Ciências da Vida, Campinas-SP, Brasil.

⁶ E-mail: wanderleio@hotmail.com

⁷ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP, Brasil.

⁸ E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

⁹ Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.

¹⁰ E-mail: beatriz@ie.uminho.pt

¹¹ E-mail: drileite@eerp.usp.br

¹² E-mail: tulio@prf.usp.br

¹³ E-mail: maiossi@eerp.usp.br



ABSTRACT: This study aimed to analyze the perceptions of students identified as observers of bullying situations from the perspective of health promotion. This was a qualitative research study conducted with 20 students who reported witnessing bullying situations in a school in the interior of the state of São Paulo. Data were collected through questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups, and analyzed using thematic analysis. The participants have a good understanding of the phenomenon, classifying it as negative or harmful, especially for the victims. However, this understanding does not translate into behaviors of helping or defending the victims. Students revealed that anti-bullying interventions should bring schools and families together to address the problem in an intersectional way. These findings align with health promotion principles, emphasizing the importance of encouraging participation, promoting empowerment, and reinforcing behaviors that maintain or enhance individual and collective well-being and self-realization. In conclusion, bystanders have the potential to prevent bullying, but this potential must be harnessed through institutional actions that increase their sense of self-efficacy and collective responsibility.

Keywords: Adolescence; bystanders; bullying.

LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES ESPECTADORES DEL ACOSO ESCOLAR: ESTUDIO CUALITATIVO

RESUMEN: Este estudio tem como objetivo analisar as percepções dos estudantes identificados como observadores de situações de bullying sob a perspectiva da promoção da saúde. Se trata de una investigación cualitativa realizada con 20 estudiantes que relataron haber presenciado situaciones de acoso escolar en una escuela del interior del estado de São Paulo. Los datos se recolectaron a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y se analizaron de acuerdo con los supuestos del análisis temático. Se identificó que los participantes tienen un buen conocimiento sobre el fenómeno, calificándolo como negativo o dañino, especialmente para las víctimas. Sin embargo, este entendimiento no se traduce en ayudar o defender a las víctimas. Los estudiantes revelaron que las intervenciones contra el acoso escolar deben unir a la escuela y las familias para abordar el problema de manera interseccional. Los relatos de los participantes son coherentes con las premisas de promoción de la salud sobre la necesidad de fomentar la participación, promover el empoderamiento y reforzar los comportamientos para mantener o mejorar los niveles de bienestar y autorrealización individuales y grupales. Se concluye que observadores del acoso tienen el potencial de prevenir su ocurrencia, pero este poder necesita ser explorado y actualizado a través de acciones institucionales.

Palavras-chave: Adolescência; observadores; bullying.

Introdução

Crianças e adolescentes, vítimas de violência na escola, têm atraído atenção crescente dos pesquisadores nas últimas décadas (Fernandes et al., 2020; Giordani et al., 2017). Especificamente, o *bullying* é um fenômeno que se manifesta dentro da escola e que vem se propagando quase que de forma epidêmica, estando frequentemente associado ao insucesso e abandono escolar, bem como ao desenvolvimento de problemas comportamentais, emocionais e psíquicos (Borgen et al., 2021; Thompson-Ochoa & Hodgdon, 2019). Trata-se de violência intencional que acontece de forma recorrente entre estudantes e em uma relação de desequilíbrio de poder, incluindo em sua dinâmica diferentes atores, vítimas, agressores, vítimas, agressores e observadores (Limber et al.,

2018; Oliveira et al., 2020; Olweus, 2013). Destaca-se que em outros contextos também podem ocorrer situações de *bullying* (no trabalho, por exemplo), mas esse estudo focaliza o contexto escolar.

Os estudantes foram, ao longo do tempo, identificados como vítimas e agressores envolvidos nesse tipo de violência, e suas características foram as mais exploradas pelas investigações (Romualdo et al., 2019). Contudo, estudos têm demonstrado que a maioria dos estudantes (entre 80 e 85%) testemunha situações de *bullying* (Knauf et al., 2018; Mazzone, 2020). Segundo a literatura científica, ainda, muitos desses estudantes ignoram as ações dos colegas, fingindo não ver; outros se retraem ou então aderem ao grupo dos ‘valentões’, como estratégia para não se converterem em vítimas ou sofrerem retaliação; há ainda os que incentivam, aplaudem e se divertem à custa do sofrimento das vítimas (Knauf et al., 2018; Mazzone, 2020; Romualdo et al., 2019). O resultado desse cenário é o surgimento de um clima de insegurança, medo, descompromisso, intolerância e falta de empatia e solidariedade na escola, revelando que esses estudantes que participam de situações de *bullying* na condição de testemunhas também precisam ser considerados no processo de mapeamento do problema, na intervenção direta junto aos agressores e nas ações de prevenção.

Dadas as características complexas do fenômeno e suas consequências deletérias, ao discutir *bullying* como fenômeno grupal, marcado por padrões disfuncionais de interação social e que influencia negativamente o desenvolvimento saudável dos adolescentes e seu processo de construção subjetiva, este estudo se situa no campo de investigação da promoção da saúde, em interface com a Psicologia. Abordar o *bullying* na perspectiva da promoção da saúde, é um desafio, que se coloca a partir de sua compreensão enquanto um fenômeno determinado pelos processos socioculturais, que requer a apropriação de um campo de formulações teóricas e práticas para atuar na melhoria da qualidade de vida e da saúde comunitária. É preciso promover as condições necessárias para implementar as mudanças desejadas, de acordo com o modelo de organização dos serviços de saúde, com maior participação e protagonismo dos sujeitos e dos coletivos no controle deste processo e da concepção ampliada de saúde, enquanto uma prática socialmente construída (Carvalho et al., 2017).

Nessa perspectiva, cabe a uma indagação quanto à saúde escolar que norteia este estudo: o que representa a opção pela promoção da saúde no enfrentamento do *bullying* escolar? Essa reflexão parte da compreensão de promoção da saúde como processo de formação das pessoas e comunidades para participarem e gerirem o próprio processo saúde-doença-cuidado. De maneira ampliada, inclui a concepção atual de comportamento de promoção da saúde que é, conceitualmente, compreendido como um padrão multidimensional de comportamentos e percepções autoiniciadas, que servem para manter ou melhorar o nível de bem-estar e autorrealização (Butcher et al., 2018). Nessa compreensão, o pressuposto subjacente é que o protagonismo do enfrentamento do *bullying* precisa partir dos próprios estudantes, principalmente aqueles com maior potencial de intervenção nas situações problemáticas. É o caso dos estudantes identificados como observadores e que são elementos-chave de outros programas de intervenção (Mazzone, 2020; Romualdo et al., 2019).

Essa perspectiva pode ser operacionalizada pelo Programa Saúde na Escola (PSE), que pressupõe entre seus temas indutores a questão do *bullying* escolar (Brasil, 2009). O PSE preconiza ações intersetoriais nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no âmbito das equipes de atenção primária à saúde (Vieira & Belisário, 2018). O desenvolvimento do programa deve qualificar o autocuidado e o cuidado com o outro com

vistas a reduzir comportamentos de risco entre crianças e adolescentes (Vieira & Belisário, 2018). Trata-se, assim, da perspectiva do cuidado integral, que busca consolidar uma rede de atenção que promova autonomia, empoderamento e assunção de responsabilidades.

Pressupõe-se que os estudantes que observam situações de *bullying* na escola podem adotar comportamentos de promoção de saúde individuais no combate à violência testemunhada, o que repercute potencialmente no contexto, no clima escolar e na sensação de segurança das vítimas. Essa é uma abordagem sobre a qual incide certo ineditismo, principalmente no contexto brasileiro, haja vista uma revisão da literatura revelou que esse tipo de estudante, que participa da dinâmica do *bullying*, é pouco valorizado em investigações nacionais (Romualdo et al., 2019). Considerando-se essas questões, este estudo objetivou conhecer a percepção de estudantes identificados como observadores de situações de *bullying* na perspectiva da promoção da saúde.

Método

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, realizado em uma escola privada de uma cidade do nordeste do estado de São Paulo. Em 2019, a escola, campo de pesquisa, contava com 335 alunos matriculados, da Educação Infantil ao Ensino Médio, atendidos por 36 funcionários, dentre os quais 29 professores. A escola foi selecionada por conveniência, estratégia consagrada em pesquisas qualitativas e considerada apropriada para gerar hipóteses e *insights* sobre determinado fenômeno. Os dados foram coletados entre abril e maio de 2019, segundo uma abordagem multimétodo que conjugou instrumentos, tais como questionário para diagnóstico da observação de *bullying* na escola, entrevista e grupo focal.

No total, participaram do estudo 62 estudantes matriculados entre o 9º Ano do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio. Esses estudantes responderam a um questionário estruturado para identificar quem havia testemunhado situação de *bullying* na escola nos seis meses pré-coleta. O instrumento foi adaptado e validado para a população escolar brasileira (Dalosto, 2011). Em seguida, foram sorteados alunos e alunas que se declararam observadores de situações de *bullying* na escola para participarem da etapa posterior do estudo, que consistiu na aplicação das entrevistas. O pesquisador responsável realizou as entrevistas de forma individual, em sala reservada da escola, sem a presença de outras pessoas. Foi utilizado um roteiro composto por questões como: Para você, o que é *bullying*? Você já presenciou algum dos seus colegas ser ameaçado, maltratado, humilhado, excluído ou agredido na escola? Por favor, relate-me tudo que você se lembra dessa situação. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, literalmente.

Na terceira etapa do estudo, os estudantes entrevistados foram divididos em dois grupos (meninos e meninas), e foram realizadas quatro sessões de grupo focal (duas com cada grupo). Uma sala de aula, na qual as carteiras tradicionais deram lugar a almofadas coloridas e individuais dispostas em círculo, foi preparada para a realização das sessões de grupo. A intenção foi proporcionar mais conforto e gerar um clima favorável ao envolvimento/interação dos participantes entre si e com o pesquisador responsável pela moderação dos grupos. Na primeira sessão, os participantes foram indagados sobre o que entendiam do *bullying*, como conceituavam e como percebiam a ocorrência desse tipo de violência na escola. Na segunda sessão, utilizaram-se vinhetas para instaurar a discussão. Além desse recurso, fez-se a leitura de uma situação fictícia, com o intuito de funcionar como disparador temático, solicitando-se que ela fosse comentada pelos participantes. Essa situação fictícia (adaptada para meninos e meninas) consistia na exposição do caso

de Ana/Pedro, que, aos 8 anos, se muda de cidade e enfrenta diferentes problemas de *bullying* na nova escola.

Os dados foram analisados segundo os pressupostos da análise temática (Braun & Clarke, 2019). Todos os passos propostos nesse tipo de análise foram seguidos, quais sejam: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, procura por temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas, produção do relatório. Considerando a questão da promoção da saúde, foram identificados três temas que abordam as explicações dos estudantes para o fenômeno do *bullying* na escola, comportamentos de promoção de saúde emitidos ou não e a intersecção necessária entre escola e família na percepção dos participantes. Para garantir a qualidade do estudo, foram seguidas as diretrizes para relatar pesquisas de abordagem qualitativa previstas no checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ).

O desenvolvimento deste estudo seguiu as recomendações da Resolução nº 466/2012. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (CAAE 85461718.3.0000.5393). Os participantes escolheram nomes fictícios pelos quais foram designados no estudo.

Resultados e Discussão

Como mencionado anteriormente, participaram do estudo 62 estudantes. Quarenta participantes (64%) referiram ter ‘observado muito’ (testemunhado seis ou mais) situações de *bullying* na escola. Após esse diagnóstico, 11 meninos e nove meninas aderiram às etapas qualitativas subsequentes do estudo. Desse modo, os dados gerados com base nas entrevistas e nos grupos focais foram triangulados e analisados, propiciando a elaboração de três temas:

Tema 1: Explicações para ocorrência de bullying

Neste estudo, as explicações oferecidas pelos participantes acerca de como ocorre o *bullying* representam uma categoria de entendimento mais complexo, composta por explanações sobre intimidação sistemática. Quanto a testemunhar situações de agressão na escola, de início, os estudantes participantes estavam sensíveis ao caráter negativo e indesejável das situações; depois, com o contexto proporcionado pela pesquisa, conseguiram refletir melhor sobre as possibilidades de explicar as ocorrências com um olhar mais ampliado. Entre os participantes, a explicação unânime sobre os motivos para ocorrer *bullying* se concentrou nas questões macrossociais e nos padrões estabelecidos pela sociedade sobre o ‘correto’, ‘natural’ e ‘normal’. Fragmentos que ilustram essa perspectiva estão inseridos na Tabela 1 (EEE 1).

Os padrões socialmente convencionados acabam se impondo no grupo de pares como parâmetros utilizados para classificar as condutas individuais, constituindo um sistema regulador que é regido pelas normatizações, que traduzem as expectativas e ideais da sociedade de como as relações devem acontecer. Trata-se de assunto recorrente nos estudos sobre *bullying*, sobretudo quando se aborda a intimidação sistemática de estudantes homossexuais (Baruch-Dominguez et al., 2016) e imigrantes (Donghi, 2016). Esses casos apontam para as pressões exercidas pelos estereótipos e convenções que cada cultura vai definir como aceitáveis ou não. Também há outros grupos, como os escolares que não estão em conformidade com certos padrões de beleza, que estabelecem as normas tácitas, como não ser muito gordo nem magro demais. Discentes que fogem a esse perfil corporal estão em situação de vulnerabilidade e, em geral, são mais vitimizados quando comparados com outros estudantes (Oliveira et al., 2015).

A compreensão de alguns participantes sobre o fenômeno também recaiu nas relações familiares, como deixam entrever relatos constantes na Tabela 1 (EEE2).

Como se observa nas passagens EEE2, no entendimento dos estudantes, quando o ambiente familiar é negativo, desrespeitoso, quando não há comunicação positiva, quando os filhos são negligenciados pelos pais, há possibilidade de que filho ou filha comece a praticar *bullying* na escola. Nessa lógica, segundo os participantes, é no ambiente familiar que estariam localizados os fatores que desencadeiam ou potencializam situações favoráveis ao desenvolvimento do comportamento agressivo de um estudante na escola. Foram identificados os fatores: lares onde mãe e pai gritam muito, ambientes de discórdia e brigas constantes, castigos físicos e outros tipos de punições. Por outro lado, quando a família se mostra acolhedora, carinhosa e atenta às necessidades da prole, haveria menos possibilidades de identificar comportamentos agressivos na escola em alunos com tal perfil familiar.

Com efeito, essa discussão acerca da suposta centralidade do papel da família na predisposição a se envolver em situações de violência na escola levou os estudantes participantes a refletir sobre o tipo de família ou de situação em casa que poderia desencadear a ação de *bullying*. A literatura específica endossa a ideia da família como fator de influência na ocorrência de *bullying* na escola. A comunicação entre pais e filhos, o clima familiar, a maneira como as relações se configuram no meio familiar e o uso de punição física ou castigos severos são consideradas variáveis que tendem a fazer um discente se tornar agressor (ou vítima) de *bullying* na escola (Oliveira et al., 2020). Na família, os modelos de tolerância ou intolerância vão sendo moldados de acordo com os valores sociais a que o núcleo familiar adere e, mais tarde, aparecem na escola (Silva et al., 2019).

Em outra direção, os estudantes participantes também referiram às questões de grupo como centrais para explicar a origem dos atos de *bullying*. Muitas vezes, é a dinâmica do grupo que pode propiciar a ocorrência, como se infere nesta fala: “Muitas pessoas também vão na onda de amigos porque acham graça ou estão fazendo gracinha em grupo, então acabam fazendo a mesma coisa que o amigo faz” (Bianca, grupo focal). Com efeito, a importância atribuída à popularidade e ao status do indivíduo no grupo de pares foi referida pelos participantes tanto nas entrevistas como nos grupos focais. Os fragmentos de relatos EEE3 (Tabela 1) foram extraídos das entrevistas, mas refletem também a discussão dos grupos focais.

Com o reconhecimento de que os agressores alcançam popularidade e *status* elevados junto ao grupo de pares, os estudantes observadores de situações de *bullying* entendem que há uma mensagem de que a violência é tolerada, admirada e cultivada, por isso não há receio de sofrer retaliações pelos atos violentos praticados. Outros estudos já correlacionaram a intimidação sistemática com o aumento da popularidade dos alunos ou de seu *status* nas relações de amizade (Pouwels et al., 2016; Romualdo et al., 2019). O que os estudantes participantes deste estudo revelam é que também endossam a explicação, sob esse prisma, para as atitudes de agressão, ou seja, compreendem que a dinâmica das relações grupais é um elemento importante na análise.

Bullying, nessa lógica, parece reproduzir a dinâmica social na qual quem é percebido como mais forte ataca quem é percebido como mais fraco. Seguindo essa linha de entendimento, a representação da prática de *bullying* comporta uma ambivalência, na medida em que é avaliada como errada, inadequada, mas também benéfica ao agressor, ao aumentar sua popularidade e seu *status* no grupo. Mesmo com essa compreensão, a primeira ação ou intenção dos estudantes não é intervir na intimidação sistemática que

presenciam. Esse comportamento contemplativo impede o enfrentamento do *bullying* e reforça um clima escolar inseguro. Entretanto, os participantes também pensaram em possíveis saídas ou soluções para a problemática, o que será focalizado no próximo tema.

Tabela 1

Exemplos de evidências empíricas que substanciam as descobertas analíticas do Tema 1

Referência no texto	Exemplos de evidências empíricas (EEE)
EEE 1	<p>Eu acho que influencia mais o bullying é a sociedade, que eu acho que criou o que é certo, o que é errado, não aceita o que eles pensam a não ser para agradá-los. Então, o que é diferente, eles julgam como errado e fazem essas coisas porque tudo tem que ter um padrão (HENRIQUE, grupo focal).</p> <p>Dentro do padrão, né? Padrão de beleza. Se você não se encaixa, você está errado. Aí é difícil. Aí, quem não está no padrão também se acha errada. Eu acho que é um problema muito grande também, porque acho que também poderia ser trabalhado em casa, tipo: “Ó, você não tem que ser igual a todo mundo, entendeu? Você não tem que ser perfeito, porque ninguém é perfeito”. Então, talvez, se tivesse mais isso na cabeça da criança, ela não se deixaria afetar tanto (Vitória, grupo focal).</p>
EEE 2	<p>Se ela [pessoa agressora] não tem atenção em casa, ela quer chamar a atenção na escola talvez. Às vezes o pai e a mãe, vai que bebem e não dão muita atenção para o filho, maltratam-no, que nem ele [o colega de grupo] falou (Theo, grupo focal).</p> <p>Problemas em casa, com a família, isso, na minha opinião, a tornam um pouco agressiva. Problemas pessoais, com a família, amigos... acabam descontando isso em outras pessoas (Amora, entrevista).</p>
EEE 3	<p>[...] talvez quando ele pensa que vai zoar as pessoas, ele acha que vai ser melhor, vai se achar melhor (Carol, entrevista).</p> <p>[...] às vezes uma pessoa faz isso porque quer se encaixar em um grupo, porque quer mostrar que a outra é menos, porque sente prazer nisso (Vitória, entrevista).</p>

Tema 2: Lógicas para intervenção

Os estudantes entenderam a gestão do *bullying* na escola como emergente. Para eles, a responsabilidade tem dimensões múltiplas: o empoderamento da vítima, o fortalecimento de sua rede de apoio e a atuação de estudantes vistos como populares contra atos de *bullying*. Estes aspectos corroboram a perspectiva da promoção da saúde no contexto escolar. Ao pensarem nas lógicas que podem guiar a intervenção, pensam em uma fase que inclui o processo de decisão individual das vítimas – aspecto este que foi ampliado aos poucos – e ações com agressores, suas famílias e escolares considerados como mais populares na escola.

Identificou-se que fatores pessoais e contextuais devem ser considerados no planejamento dos programas de intervenção. Para os estudantes participantes, das características pessoais, importa considerar o desenvolvimento de competências/habilidades sociais; além disso, as vítimas devem ser levadas a repensar suas posições nos grupos. Sobre as características do meio, verificou-se a necessidade

tanto de estimular o diálogo com agressores, para que reconheçam a gravidade, quanto de aprofundar a intervenção com a inclusão das famílias. Também, dentro da dimensão contextual, devem ser fomentadas iniciativas de intervenção, enquanto os discentes populares na escola seriam incluídos nas ações e na constituição de redes de apoio. Assim, segundo os participantes, a gestão do comportamento agressivo não deve consistir apenas de sanções hierárquicas ou autoritárias. Para eles, tais ações são ineficazes, como se observa nos excertos de fala na Tabela 2 (EEE 4).

Dispositivos educacionais/disciplinares, como suspender os agressores ou, em alguns casos, excluí-los do contexto escolar, não são considerados efetivos. Além disso, impedem que tais discentes aprendam aspectos da cultura e da convivência (Vinha et al., 2017). A escola é permeada por relações afetivas que devem passar, também, as intervenções; só assim pode haver contribuição escolar para o desenvolvimento, no indivíduo agêntico (aquele que é capaz de fazer escolhas), da preocupação com o outro, ou seja, a preocupação que é aprendida e que, também, será importante para regular o comportamento e a complementaridade de ações dos professores e da instituição escolar (Azzi, 2014; Vinha et al., 2017).

Em recente documento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) aponta, como recursos para prevenção e enfrentamento à violência contra crianças, sete estratégias, que incluem o apoio aos pais, mães e cuidadores, e a educação de habilidades de vida (World Health Organization [WHO], 2016). Trabalha-se na perspectiva da promoção da saúde, no que tange à participação e empoderamento social dos sujeitos envolvidos na possibilidade do desenvolvimento de habilidades sociais assertivas e habilidades parentais positivas no enfrentamento do *bullying*.

Com frequência, os participantes mencionaram que, na intervenção, o correto seria empoderar as vítimas. Essa discussão decorreu de uma compreensão sobre o impacto negativo da vitimização e, em certa medida, representa baixa expectativa em relação à intervenção organizacional/escolar (EEE 5). Com efeito, muitas vezes, as intervenções realizadas com vítimas buscam aprimorar as habilidades sociais e a maneira como se relacionam com os colegas, mas só essas ações não são capazes de resolver o problema (Silva et al., 2019).

A atitude mais ativa e agente das vítimas poderia ser facilitada pela atuação de alunos considerados como populares na escola. Assim como o *bullying* foi explicado como tentativa de obter mais *status* ou mais popularidade no grupo de pares, os estudantes participantes identificam, na variável popularidade discente, uma solução possível ao problema (EEE 6).

Nessa vertente, é importante considerar os pressupostos da escola promotora de saúde, enquanto aquela que se constitui a partir da promoção de saúde com enfoque integral, proporcionando educação para a saúde, com foco no desenvolvimento de habilidades de vida, de forma contextualizada e crítico-reflexiva, além da criação e manutenção de ambientes físicos e psicosociais saudáveis. A promoção da saúde na escola e o comportamento a ela relacionado pressupõem ações que estimulem o desenvolvimento humano sustentável de toda comunidade escolar a partir de referencial específico (cartas e declarações de promoção da saúde) e alinhadas de forma intersetorial ao contexto e às experiências de estudantes, profissionais e demais pessoas inseridas nas escolas (Silva et al., 2019).

Tabela 2

Exemplos de evidências empíricas que substanciam as descobertas analíticas do Tema 2

Referência no texto	Exemplos de evidências empíricas (EEE)
EEE 4	Punição, não! Mas uma certa avaliação, com tratamento, acompanhamento para ver o que a pessoa precisa. Às vezes ela está precisando de alguma ajuda psicológica. [É importante saber] se ela está precisando de acolhimento, se ela está se sentindo sozinha, porque eu acho que quem não pratica sente isso, sabe? Fazer um acompanhamento geral com essas pessoas para ajudá-las (Pedro, entrevista). Eu não acho que dar um castigo muito forte para a pessoa vai ajudar, porque a pessoa pode acabar ficando com raiva. Como ela não pode descontar em um diretor, por exemplo, ela vai começar a zoar mais ainda aquela pessoa. Eu acho que tem que reparar e conversar com a pessoa, falar o tanto que isso é errado [...] você parar e conversar com a pessoa é a melhor coisa a fazer (Yuri, entrevista).
EEE 5	Porque não adianta eles [colegas] incluírem eles [as vítimas] e eles não querem ficar perto dos meninos (Alice, grupo focal).
EEE 6	Tipo, nossos amigos do ensino médio [mais populares do que alunos do ensino fundamental], também estão conversando com a gente [do ensino fundamental] (Bruna, grupo focal).

Tema 3: Intersecção escolas-famílias

Como mencionado no tema discutido anteriormente, família e escola devem trabalhar em parceria para propor estratégias de enfrentamento ao *bullying*. Contudo, reconhece-se que a escola é lugar de encontros e, a julgar pela experiência dos participantes, também de conflitos e outras formas de violência, que parecem ser experiências comuns no cotidiano escolar. Essa perspectiva foi assinalada por uma aluna e pode ser conferida na Tabela 3 (EEE 7).

Segundo os estudantes participantes, no convívio escolar, incluindo na sala de aula, são comuns situações em que alunos se chocam ou se conflitam, assim como é frequente o uso de apelidos pejorativos. Em alguns casos, professores e outros profissionais testemunham essas situações. Muitas vezes, a experiência da realidade serve para fomentar a competição e o reconhecimento de estudantes pelo grupo de pares ou por adultos. A obtenção desse reconhecimento por parte do outro é muito importante, porque é o que alimenta o sentimento de existência naqueles que são vistos ou reconhecidos.

Com efeito, a violência na escola ganhou notoriedade em razão do aumento no número de casos registrados e do acesso maior à informação que difunde realidades como as relatadas pelos estudantes. A percepção geral que se estabelece na sociedade é a de que a escola não é um lugar seguro, pois os discentes estão sujeitos a sofrer violência, o que os desmotivaria cada vez mais a frequentar aulas ou a acreditar na educação como alternativa para melhorar a qualidade de vida (Tavares & Pietrobom, 2016). Estudo sobre a percepção de discentes e professores de Porto Alegre, RS, acerca da violência no espaço escolar verificou que ela é polissêmica, ou seja, manifesta-se como violência entre

discentes e entre estes e docentes. Trata-se de uma violência que vai além dos muros da escola (Giordani et al., 2017).

Esse cenário revela um contexto de problemas de convivência na escola que, segundo a literatura (Vinha et al., 2017), são caracterizados como: ‘violência dura’ (é dirigida à instituição escolar, é intencional e ataca normas e regras); ‘violência branda’ (são atos de violência com gravidade menor dirigida à instituição, são intencionais e atacam normas e regras); ‘agressão’ (são ações intencionais diretas, indiretas e danosas; ‘agressão reativa’ (é caracterizada pela imposição de poder de uns sobre os outros); *bullying* (são atos agressivos baseados em um esquema de domínio do agressor sobre a vítima); ‘indisciplina curricular’ (é a ruptura do contrato social da aprendizagem); ‘indisciplina social’ (é a adoção de ações que ferem códigos de boas maneiras); ‘indisciplina regimentar’ (são transgressões de regras e normas institucionais) e ‘indisciplina passiva’ (é a falta de motivação, o desinteresse discente).

Outros estudos permitiram compreender que há estabelecimento da violência nas relações sociais intraescolares e que a escola pode ajudar discentes e profissionais a reconhecerem e procurarem soluções (Giordani et al., 2017). Os estudantes ainda manifestaram o sentimento de que a instituição não faz nada ou muito pouco para diminuir atitudes de *bullying* ou adotam ações insuficientes, inclusive no sentido de propor a reflexão sobre o comportamento e avaliação das suas consequências. O relato exposto no EEE 8 (Tabela 3) mostra essa percepção.

Essa reflexão sobre os limites e a ineficácia da escola foi reforçada no contexto dos grupos focais. Os estudantes revelaram um discurso coletivo sobre como percebem e avaliam as ações da escola frente aos casos de *bullying* (EEE 9 na Tabela 3).

Tabela 3

Exemplos de evidências empíricas que substanciam as descobertas analíticas do Tema 3

Referência no texto	Exemplos de evidências empíricas (EEE)
EEE 7	[...] querendo ou não, a escola também é o lugar onde a gente mais encontra, sejam nossos amigos, [ou] professores. Então, querendo ou não, acontece muita coisa dentro do ambiente escolar, seja <i>bullying</i> ou diversas outras coisas (Bruna, grupo focal).
EEE 8	Eu nunca parei para pensar no tanto que a escola pode atuar nesse quesito, porque, tipo, não tem, eu não vejo uma solução muito instantânea, é alguma coisa que precisa ser trabalhada. Às vezes, alguma aula, atividade de... Eu acho que aqui tinha, às vezes, alguma aula de ética, alguma aula sobre, sei lá, alguma aula tipo, algo que faça unir mais, uma aula mais prática, umas experiências [...] (Eduardo, entrevista).
EEE 9	Não, eu acho que a escola tem um pouco de culpa nisso. Na escola [é] que tem que ajudar. Assim, está vendo que a situação está acontecendo e não faz nada, e ainda fala umas coisas dessas [que entendia as agressões como brincadeiras – caso utilizado em vinheta no grupo focal] (Marcelo, grupo focal). E, normalmente, quem faz isso, os fazedores de <i>bullying</i> , eles não estão nem aí para a coordenação. A coordenação vai chegar, vai falar, e eles vão falar: “Não é minha mãe, então problema, não vai fazer nada” (Bruna, grupo focal).

Contudo, os estudantes participantes nutrem expectativas de que a escola cumpra apenas seu papel pedagógico na formação educacional, ou seja, que trate apenas de conteúdos e formas de trabalhá-los e que ajude na progressão discente nos níveis da formação escolar. A função socializadora da escola não ficou clara e não é reconhecida, e a falta de clareza impede a identificação de como a instituição pode ajudar o aluno a romper o ciclo de violência que se perpetua em seu cotidiano estudantil. Além disso, reforça tal representação social de escola a falta de percepção de que algo efetivo tem sido feito para resolver o problema. Nesse contexto, muitas vezes os adultos se apresentam como omissos, pois ‘nada fazem’.

Essa interpretação pouco contribui para fortalecer as possibilidades de promoção da saúde na implementação do PSE e na prevenção das violências e bullying, o que requer integração e cooperação interprofissional na perspectiva da intersetorialidade, promovendo o protagonismo juvenil no cuidado à saúde (Brasil et al., 2017). Assim, os participantes deste estudo revelaram a percepção de que a família deve ser incluída no debate *antibullying*, em nome da compreensão ampliada do problema. Os relatos EEE 10 apresentados na Tabela 4 deixam entrever tal percepção.

Como se pode perceber, para os estudantes participantes, as famílias têm papel crucial na formação dos filhos, de sorte que problemas na formação familiar podem explicar a prática de *bullying* na escola. De fato, há estudos, como os de Oliveira et al. (2020), que apontaram variáveis de ordem familiar como contributivas para a ocorrência ou manutenção do fenômeno nas escolas. Concluíram que a comunicação positiva, o estabelecimento de regras claras e a monitoria familiar podem ter efeito de proteção à saúde mental dos discentes, ao passo que a má comunicação e o castigo físico tendem a aumentar a chance de filhos e filhas se envolverem em situações de intimidação sistemática na escola. Afinal, é no contexto familiar que vão ser vivenciadas as primeiras aprendizagens da educação formal, em especial de valores humanos e morais, como sustentam os autores.

Além disso, estudos como o de Melo-Dias e Silva (2019) demonstraram associação entre comportamento discente agressivo na escola e diferentes variáveis familiares. Essa associação pode ser explicada pela teoria social da aprendizagem de Bandura, segundo a qual atitudes e comportamentos são aprendidos ou reforçados pelos pais nas relações com a criança e com o adolescente. Esse modelo de entendimento dos processos de aprendizagem enfatiza o desenvolvimento de padrões comportamentais que ultrapassam o ambiente familiar e são aplicados a outros contextos (por exemplo, entre pares na escola) (Melo-Dias & Silva, 2019). Dessa forma, os estudos recomendam que programas *antibullying* tenham como pilar de sustentação a participação ativa da família, ou seja, dos pais.

Com efeito, a perspectiva de incluir os pais/responsáveis dos alunos nas estratégias contra o *bullying* se projeta como uma estratégia relevante quando se considera o que os estudantes participantes assinalaram sobre as famílias: algumas vezes, elas não identificam que o filho ou a filha — criança e adolescente — são vítimas de intimidação sistemática na escola. Então, infere-se que as dificuldades de comunicação ocorrem entre observadores, pois a maioria dos estudantes participantes nunca relatou aos pais que testemunharam situações de *bullying* na escola. Assim, pais ou familiares poderiam incentivar esse grupo a se envolver mais ativamente com a defesa de vítimas ou a procurar soluções para o problema a partir de uma atitude proativa.

Por outro lado, ao refletirem sobre as famílias dos agressores, os estudantes participantes percebem que elas muitas vezes são omissas, por exemplo, quando não ensinam valores como o respeito ao outro. Ao mesmo tempo, a família reproduz uma lógica

que é da ordem social e que estimula o comportamento agressivo e a intolerância à diversidade. O relato EEE 11 na Tabela 4 traduz essa percepção.

Os estudantes participantes retomam pontos relacionados com os padrões sociais e como estes podem influenciar ou determinar o comportamento discente, segundo uma lógica de reprodução e aprendizado social do preconceito por meio da observação. Nesse sentido, convém reiterar que a Teoria Social Cognitiva ajuda a compreender que alguns problemas familiares se relacionam com a autoeficácia baixa dos pais na comunicação com seus filhos — por exemplo, falar sobre bullying — e com o fato de permitir que se comuniquem de maneira mais eficaz e frequente (Azzi, 2014; Iaochite, 2017). Nessa lógica, seria preciso incrementar os índices de autoeficácia e a frequência de comunicação intrafamiliar para melhorar desfechos comportamentais e sociais na infância e adolescência, aspecto que pode ser valorizado em ações na intersecção escola-família (Azzi & Vieira, 2014; Iaochite, 2017).

Tabela 4

Exemplos de evidências empíricas que substanciam as descobertas analíticas do Tema 3

Referência no texto	Exemplos de evidências empíricas (EEE)
EEE 10	<p>Eu acho mais, tipo assim, como a maneira que ela é criada. Por exemplo, se ela recebe uma educação dentro de casa, [aprende] a respeitar os outros, os mais velhos, ter respeito dentro de uma sala de aula, acho que isso influencia muito na formação dela e, principalmente, quando ela for adulta. Mas, por exemplo, se você for pegar um menino que cresceu dentro de casa, que aprendeu todos os princípios e tal, e um menino que foi mais largado, tipo assim, ele vai tentar chamar mais a atenção das pessoas por algum motivo, e isso pode ocasionar muitas vezes ele fazer bullying com outras crianças (Bruna, entrevista).</p> <p>Eu acho que isso daí envolve muito educação de casa e também mistura bullying um pouco porque, assim, eu acho que o pai dessa criança não deve ser, na minha opinião, uma pessoa que, tipo, respeita muito a mãe (Bianca, grupo focal).</p>
EEE 11	<p>Então, tipo, se os pais seguem um padrão, porque às vezes tem um filho racista, eles provavelmente aceitam normal[mente], porque, se o filho nasce com a pele mais escura ou mais clara, é por conta dos pais, né? Por conta da genética da família em que ele nasce com aquela pele. Então, é o pai que não deixa a filha sair na rua de shorts curto porque acha que é puta, ou não aceita o filho ser homossexual. Os pais que seguem um padrão [de funcionamento da sociedade] (Theo, grupo focal).</p>

Observa-se que, embora o estudo em tela em suas intenções não tenha contemplado a realidade macrossocial que produz o *bullying* nas escolas, não se deve atribuir unicamente às características pessoais dos estudantes ou às famílias a ocorrência do fenômeno. Nesse sentido, a literatura científica reconhece que a prática de *bullying* escolar está relacionada a fatores macrossociais, tais como a cultura de valorização da agressividade e da violência, a desigualdade socioeconômica e a instabilidade político-social (Qiu, 2021). Ecologicamente, esses aspectos macrossociais concorrem para a ocorrência do *bullying* nas escolas, mas também não permitem que as famílias sejam funcionais, em termos físicos e emocionais, para o desenvolvimento humano, por exemplo. Segundo Bronfenbrenner (2011), muitas vezes, as famílias não são positivas para o

desenvolvimento de crianças e adolescentes em função das situações ecológicas. Essa discussão, então, pretende ultrapassar a culpabilização exclusiva dos indivíduos e das famílias para os problemas que ocorrem no interior das escolas, como o *bullying*, aspecto que deve ser aprofundado em outros estudos.

Considerações finais

Este estudo objetivou analisar as percepções de estudantes identificados como observadores de situações de *bullying* na perspectiva da promoção da saúde. As análises permitiram identificar que os alunos observadores percebem esse fenômeno segundo uma lógica que tem interfaces com princípios da promoção da saúde e das intervenções preventivas, valorizando a participação da escola e a inclusão das famílias no planejamento de uma estratégia eficaz para enfrentamento do problema na escola. Também são percebidas como necessárias as mudanças na prática e nas relações estabelecidas dentro e fora dos limites da escola.

Por outro lado, os alunos atribuem sentidos adicionais ao fenômeno, de tal maneira que não o reduzem às formas múltiplas de manifestação da violência. Essa percepção fornece suporte aos profissionais da educação e da saúde para levarem a efeito ações *antibullying* na escola. Essas iniciativas não podem ser meramente de natureza informativa, pois os discentes são sensíveis e capazes de compreender o emaranhado de fatores que potencializam a agressão e vitimização nas escolas. É nessa direção que implicações práticas relacionadas à promoção da saúde podem ser explicitadas. O comportamento de promoção de saúde pressupõe a responsabilização individual dos sujeitos também pelo coletivo. As ações *antibullying* devem aumentar o sentimento de autoeficácia dos estudantes que testemunham as agressões, para que eles sejam capazes de intervir ou recorrer às autoridades escolares nesse sentido. Outros estudos podem ampliar essa reflexão e aplicar o referencial específico da promoção da saúde em ações de combate que estimulem o desenvolvimento de culturas de não violência nas escolas, como previsto em documentos indutores dessas ações.

A ação de interferência deve levar ao desenvolvimento do senso de autoeficácia e responsabilização coletiva pelas agressões que testemunham. Portanto, os achados deste estudo podem ser úteis para tal preparação, contribuindo para a elaboração de programas de intervenção. Espera-se que a compreensão aqui apresentada sirva para ampliar o entendimento de como o *bullying* se manifesta na escola.

Por fim, destaca-se que os resultados deste estudo estão sujeitos a limitações. A desconsideração de variáveis ambientais ou contextuais limitou o número de atributos dos participantes, pois informações sobre o tipo de família e condições sociodemográficas, dentre outras, podem influenciar as percepções e concepções que os estudantes têm sobre o problema. Outros estudos podem controlar essas variáveis em alguma medida. Além disso, a abordagem qualitativa limita a generalização dos achados da pesquisa. Como os resultados derivam de uma escola particular, não se pode dizer que sejam válidos para mais de uma escola privada ou para escolas públicas. Estudos a serem desenvolvidos com outros delineamentos e inclusão de mais escolas e/ou outras categorias de informantes podem encorajar o avanço do conhecimento.

Referências

- Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva*. Casa do Psicólogo.

- Azzi, R. G., & Vieira, D. A. (Orgs.). (2014). *Crenças de eficácia em contexto educativo*. Casa do Psicólogo.
- Baruch-Dominguez, R., Infante-Xibille, C., & Saloma-Zuniga, C. E. (2016). Homophobic bullying in Mexico: results of a national survey. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 18-27. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1099498>
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkebøen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., Cross, D., & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime: A case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Prevention Science*, 22(8):1147-1158. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01254-3>
- Brasil, E. G. M., Silva, R. M., Silva, M. R. F., Rodrigues, D. P., & Queiroz, M.V.O. (2017). Adolescent health promotion and the School Health Program: complexity in the articulation of health and education. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 51, e03276. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2016039303276>
- Brasil. (2009). *Saúde na escola*. Ministério da Saúde.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.
- Butcher, H. K., Bulechek, G. M., Dochterman, J. M., & Wagner, C. M. (Eds.). (2018). *Nursing interventions classification (NIC)* (7th ed.). Elsevier.
- Carvalho, F. F. B., Cohen, S. C., & Akerman, M. (2017). Refletindo sobre o instituído na promoção da saúde para problematizar ‘dogmas’. *Saúde em Debate*, 41(3), 265-276. <https://doi.org/10.1590/0103-11042017S320>
- Dalosto, M.M. (2011). *O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos* [Dissertação]. Universidade Católica de Brasília.
- Donghi, E. (2016). Discriminatory bullying: psychological well-being and victims' social adjustment. *Maltrattamento e Abuso all'Infanzia*, 18(1), 9-28. <https://doi.org/10.3280/MAL2016-001002>
- Fernandes, G., Yunes, M. A. M., & Finkler, L. (2020). The social networks of adolescent victims of domestic violence and bullying. *Paidéia*, 30, e3007. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3007>
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>
- Iaochite, R. (2017). Crenças de autoeficácia: considerações teóricas. In R. T. Iaochite & R. G. Azzi (Orgs.), *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política* (pp. 13-27). Letra 1.

- Knauf, R., Eschenbeck, H., & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large-scale study of U.S. students in grades 3-11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Mazzzone, A. (2020). Bystanders to bullying: an Introduction to the special issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8>
- Melo-Dias, C., & Silva, C.F. (2019). Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(1), 101-113. <http://dx.doi.org/10.15309/19psd200108>
- Oliveira, W. A., Silva, J. L., Fernandez, J. E. R., Santos, M. A., Caravita, S. C., & Silva, M. A. I. (2020). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia*, 37, e180094. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180094>
- Oliveira, W. A., Silva, M. A., Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(2), 275-282. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>
- Olweus D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239-253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Qiu, H. L. (2021). Explore the factors of school bullying from the ecosystem theory. *Open Access Library Journal*, 8, e8165. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108165>
- Romualdo, C., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Jiménez, O. E. C., & Silva, M. A. I. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión integradora de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervenção em habilidades sociais e bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>
- Silva, M. R. I., Almeida, A. P., Machado, J. C., Silva, L. S., Cardoso, J. A. F., Costa, G. D., & Cotta, R. M. M. (2019). Processo de acreditação das escolas promotoras de saúde em âmbito mundial: revisão sistemática. *Ciência e Saúde Coletiva*, 24(2), 475-486. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.23862016>

Tavares, P. A., & Pietrobom, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estudos Econômicos*, 46(2), 471-498. <https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf>

Thompson-Ochoa, D., & Hodgdon, P. (2019). The impact of bullying and victimization among deaf students in residential schools and distressful behaviors of deaf students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 11(5), 39-45. <https://doi.org/10.5897/IJPC2019.0566>

Vieira, L. S., & Belisario, S. A. (2018). Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. *Saúde Debate*, 42(4), 120-133. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S409>

Vinha, T., Nunes, C. A. A., Silva, L. M. F., Vivaldi, F. M. C., & Moro, M. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.

World Health Organization [WHO]. (2016). INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children. <https://www.unicef.org/media/66876/file/INSPIRE-SevenStrategies.pdf>

Disponibilidade de dados: O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Recebido em 22/09/2021
Aceito em 10/02/2023