

Marislene Pulsena da Cunha Nunes

**ASSOCIAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR E OCORRÊNCIA DO *BULLYING*
ENTRE ADOLESCENTES: SP-PROSO 2017**

UBERLÂNDIA-MG

2022

Marislene Pulsena da Cunha Nunes

**ASSOCIAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR E OCORRÊNCIA DO *BULLYING*
ENTRE ADOLESCENTES: SP-PROSO 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família – PROFSAÚDE, vinculado ao Polo Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Saúde da Família.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Machado Azeredo

UBERLÂNDIA-MG

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFUcom
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N972 2022	Nunes, Marislene Pulsena da Cunha, 1968- Associação entre clima escolar e ocorrência do bullying entre adolescentes [recurso eletrônico] : SP- PROSO 2017 / Marislene Pulsena da Cunha Nunes. - 2022. Orientadora: Catarina Machado Azeredo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Saúde da Família. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.529 Inclui bibliografia. 1. Ciências médicas. I. Azeredo, Catarina Machado , 1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Saúde da Família. III. Título. CDU: 61
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família - Mestrado
Profissional

Av. Pará, 1720, Bloco 2U, Sala 08 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: - www.famed.ufu.br - ppsaf@famed.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Saúde da Família				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional nº 001/2022 do PPSAF				
Data:	19 de agosto de 2022	Hora de início:	15:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12012PSF006				
Nome do Discente:	Marislene Pulsena da Cunha Nunes				
Título do Trabalho:	Associação entre clima escolar e ocorrência de <i>Bullying</i> entre adolescentes: SP-PROSO 2017				
Área de concentração:	Saúde da Família				
Linha de pesquisa:	Atenção à Saúde, Acesso e Qualidade na Atenção Básica em Saúde				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	-				

Reuniu-se, de forma presencial na sala 210 do bloco 2E e por webconferência, na sala virtual do PPCSA, da Faculdade de Medicina, da Universidade Federal de Uberlândia, na Plataforma *ConferênciaWeb*, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Saúde da Família, assim composta: Professoras Doutoras: Luciana Saraiva Silva FAMED/UFU, Emanuele Souza Marques - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Catarina Machado Azeredo - FAMED/UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Catarina Machado Azeredo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Catarina Machado Azeredo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2022, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º,



§ 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Saraiva da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/08/2022, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emanuele Souza Marques, Usuário Externo**, em 23/08/2022, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3856654** e o código CRC **70AE6953**.

Dedico esse trabalho a todos os profissionais de Saúde da Família e profissionais da educação, comprometidos com o cuidado integral e a formação dos seres humanos.

À minha família por serem parte fundamental desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser a essência de minha vida e estar sempre no comando de todos os acontecimentos, sempre me capacitando, fortalecendo e colocando anjos no meu caminho para facilitar a travessia.

Aos meus maravilhosos pais, João Manuel e Erilda, pelas orações poderosas, pela acolhida sempre carinhosa, por terem me ensinado a ser resiliente, apoiando-me e abençoando todos os meus projetos.

À minha irmã, Juliana, que é uma pesquisadora nata, e que me iniciou no treinamento em Meditação, cujos benefícios foram fundamentais nessa trajetória.

Aos meus irmãos, Alexandre Henrique e Marcos Vinícius, pelas mensagens de carinho e força e pelos momentos de descontração.

Ao meu marido, Márcio Alexandre, meu cúmplice, meu porto seguro, e aos meus três filhos amados e abençoados, Márcio Alexandre Filho, Matheus e Marcus Guilherme, seres humanos incríveis e profissionais de excelência que me sustentaram com apoio incondicional, com muito amor e carinho, suportando todas as minhas ausências e silêncios.

À minha querida nora Renata, pelo carinho e auxílio essencial frente às minhas limitações tecnológicas na formatação desse trabalho.

À minha equipe de trabalho do departamento de Atenção Primária, queridas companheiras: Eliane, Larissa, Márcia, Michele e Kelly, pela torcida, orações, suporte e dedicação, conduzindo todos os problemas, quando eu não podia estar presente.

À minha orientadora, Catarina, pela exímia condução de todas as etapas desse trabalho, mas em especial, pela paciência, sabedoria, discernimento e afetuosa compreensão de minhas dificuldades, e por seu meu exemplo de pesquisadora de excelência.

Ao Grupo de estudos de Epidemiologia, que tive o privilégio de conhecer e fazer parte, jovens pesquisadores que fizeram toda a diferença nesse processo de construção, especialmente Kássio, Letícia e Luciana.

À toda equipe do Programa de Pós- Graduação em Saúde da Família e às minhas colegas do Mestrado profissional pela acolhida e oportunidade de novas amizades e por todo o aprendizado.

RESUMO

O estudo objetivou analisar a associação entre o clima escolar e a ocorrência de vitimização ou perpetração por *bullying* em adolescentes de escolas públicas e privadas do município de São Paulo. Realizou-se estudo observacional transversal utilizando dados oriundos do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO), com uma amostra representativa de adolescentes brasileiros do 9º ano do ensino fundamental II (n=1.939 alunos, 119 escolas), no ano de 2017. O clima escolar foi avaliado por meio de 37 perguntas a partir das quais utilizando análise fatorial exploratória (AFE) foram identificados 3 fatores representando distintos tipos de clima, posteriormente divididos em tercís. Foi avaliada a prevalência de *bullying*. A associação entre os níveis de cada clima escolar e tipos de *bullying* foi analisada por regressão logística múltipla ajustada por covariáveis, com intervalo de confiança de 95% e estimou-se o valor de p-tendência linear da associação. Os três climas identificados foram nomeados de “clima positivo”, “clima de desordem” e “clima de baixa legitimidade”. Nosso estudo observou que quanto mais positivo o clima escolar na percepção dos estudantes menor a perpetração ($OR_{2^o\text{ tercil}}=0,46$, IC95%:0,31; $OR_{3^o\text{ tercil}}=0,30$; IC95%:0,25-0,59, p tendência <0,01) e a vitimização por pelo menos um tipo de *bullying* ($OR_{2^o\text{ tercil}}=0,58$, IC95%:0,41-0,81; $OR_{3^o\text{ tercil}}=0,52$, IC95%:0,38-0,70 p tendência <0,01). Por outro lado, um clima escolar de desordem e de baixa legitimidade se associaram a maior probabilidade de ocorrência de *bullying*. Nossos resultados podem apoiar estratégias de intervenção para a melhoria do clima escolar com vistas à redução do *bullying* escolar e suas consequências negativas para a saúde do adolescente.

Palavras-chaves: adolescência, clima escolar, *bullying*, vitimização.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the association between school climate and bullying victimization and perpetration among public and private school adolescents from city of São Paulo, Brazil. The data are from the SP-PROSO (São Paulo Project for the social development of children and adolescents, in English). Our sample is representative for Brazilian adolescents from the ninth-grade fundamental school (n= 1.939 students from the 119 schools). The school climate was our exposition and assessed by exploratory factor analysis (EFA), which we identified three factors: “positive climate”, “disorder climate”, and “low legitimacy”. The school climates were divided in terciles (1st tercile for low exposition and 3rd for high exposition). The bullying perpetration and victimization were our outcomes and stratified in forms: practiced/suffered at least one form of bullying; social exclusion; verbal/psychological bullying; physical bullying; vandalism; sexual harassment. We assessed prevalence of sociodemographic characteristics and bullying and its forms, performed association between climate school and forms of bullying by adjusted multivariate logistic regression followed 95% confidence interval, and estimated their p-trend value. Our study showed that positive climate school was associated to lower perpetration ($OR_{2^{o} \text{ tercile}}=0,46$, 95%CI:0,31; $OR_{3^{o} \text{ tercile}}=0,30$; 95%CI:0,25-0,59, p-trend value<0,01) and victimization of at least one form of bullying ($OR_{2^{o} \text{ tercile}}=0,58$, 95%CI:0,41 - 0,81; $OR_{3^{o} \text{ tercile}}=0,52$, 95%CI:0,38 – 0,70 p-trend value<0,01). Conversely, the disorder and low legitimacy climate were associated to higher likely bullying perpetration and victimization. Our results can support intervention strategies of the control of bullying among adolescents.

Keywords: adolescence, school climate, bullying, victimization

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características sociodemográficas e de ocorrência de <i>bullying</i> entre adolescentes, SP-PROSO, 2017.....	52
Tabela 1 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar positivo. SP-PROSO, 2017.....	53
Tabela 3 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar de desordem. SP-PROSO, 2017.....	54
Tabela 4 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar de baixa legitimidade. SP-PROSO,2017.....	55
Tabela 5 - Associação entre clima escolar e perpetração de <i>bullying</i> entre adolescentes. SP-PROSO, 2017.....	56
Tabela 6 - Associação entre clima escolar e vitimização por <i>bullying</i> entre adolescentes. SP-PROSO, 2017.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

95%CI	<i>95% Confidence interval</i>
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CONEP	<i>Comissão Nacional de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos</i>
OR	<i>Odds ratio</i>
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo
SP-PROSO	Projeto São Paulo para desenvolvimento social de crianças e adolescentes (<i>São Paulo Project for the social development of children and adolescents</i> , em inglês)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	16
2.1	Clima escolar	16
2.2	Adolescência	18
2.3	<i>Bullying</i>	19
2.4	Clima Escolar e <i>Bullying</i>.....	22
2.5	Políticas públicas voltadas para os adolescentes	24
3	OBJETIVOS	26
3.1	Objetivo Primário	26
3.2	Objetivos Secundários.....	26
4	ARTIGO.....	26
	<u>Referências</u>	58

1 INTRODUÇÃO

A violência nas escolas é um fenômeno antigo, complexo e multifatorial, porém, somente nas últimas décadas, tem sido reconhecida como problema para a qualidade de vida dos estudantes e comunidade escolar (COHEN; FREIBERG, 2013; AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019). É consenso que a violência pode ser evitada, seu impacto minimizado e os fatores, que contribuem para respostas violentas, modificados (LOPES NETO, 2005).

O *bullying*, pesquisado inicialmente há mais de 40 anos com os estudos do Professor Dan Olweus, na Noruega, é definido como um comportamento manifestado por “atos agressivos e intencionais realizados por um grupo ou um indivíduo repetidamente e ao longo do tempo contra uma vítima que não pode defender-se facilmente” (OLWEUS, 1993).

O *bullying* escolar é definido como comportamento agressivo de longo prazo, frequente e intencionalmente prejudicial entre os alunos, envolvendo um desequilíbrio de poder (LOPES NETO, 2005). Diferentes funções de *bullying*, como vítimas, perpetradores e agressores/vítimas podem estar relacionados ao desenvolvimento de problemas de saúde, incluindo transtornos psiquiátricos, psicossomáticos, atos e pensamentos suicidas (ZYCH et. al., 2021). As diferentes manifestações de *bullying* podem assumir a forma de agressões físicas, assédio verbal e comportamentos ameaçadores, ou pode envolver estratégias psicológicas e sociais, como a exclusão e a disseminação de boatos (GIN; ESPELAGE, 2014).

O *bullying* escolar atualmente tem sido destacado como um importante problema de saúde pública globalmente, com prevalências de vitimização variando de 10% a 20% entre jovens nos EUA (GIN; ESPELAGE, 2014) e na Europa a prevalência de vitimização por *bullying* físico foi de 9,4%, 36,1% para agressão verbal e 33,0% relacional (BARZILAY et. al., 2017). Dados da China, indicaram que cerca de 22% a 26% dos alunos relataram ter sofrido algum tipo de *bullying* (WANG et. al., 2018). No Brasil, dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019 mostraram que cerca de 23% dos adolescentes tinham sido vítimas de *bullying* (IBGE, 2021). Em São Paulo, maior capital brasileira, dados do Inquérito SP-Proso, mostraram que 28,7% dos adolescentes relataram ter sido vítima de *bullying*, e a prevalência geral de perpetração (agressão) referida foi de 15,3% (PERES et al., 2018).

O *bullying* possui determinantes individuais (por exemplo, sexo, idade, cor/raça), mas também é resultante de uma interação dinâmica entre diferentes fatores, como as relações interpessoais (por exemplo, relações familiares negativas e pares) e características contextuais (por exemplo, influências ambientais e sociais) (AZEREDO et al., 2015). Uma revisão

sistemática recente mostrou que o indivíduo, os pares, a família, fatores comunitários e o clima escolar estão associados à ocorrência de *bullying* (ZYCH et. al., 2021).

Em face da leitura sobre os determinantes do *bullying* e entendendo a escola como um espaço de maior frequência dos adolescentes (LOUKAS; MURPHY, 2007), é perceptível que a experiência desta forma de violência pode influenciar negativamente o desenvolvimento socioemocional do adolescente. A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que compreende mudanças físicas, sociais e psicológicas, marcada por transformações orgânicas e emocionais, pela busca da identidade, autoafirmação e independência, pelo distanciamento da família de origem e uma maior aproximação com o grupo de iguais (BRASIL, 2018). Portanto, a adolescência pode ser considerada um período de vulnerabilidade para o desenvolvimento de problemas emocionais e de comportamento e o clima escolar pode ser um opositor ou protetor do desenvolvimento socioemocional deste adolescente (THAPA et. al., 2013)

Na literatura mundial, não há um consenso a respeito da definição do clima escolar, nem sobre quais dimensões são necessárias e / ou suficientes para incluir nas avaliações, a fim de adequadamente capturar o clima de uma escola (SULDO et. al., 2012). No entanto há um consenso de que se trata de um fenômeno multidimensional (BERKOWITZ et. al., 2016; BRITO; COSTA, 2010; THAPA et. al, 2013;), concebido como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos (CANGUÇU, 2015; CUNHA; COSTA, 2009; LOUKAS; MURPHY, 2007; ROMANO, 2021). O clima de uma escola corresponde ao ambiente que prevalece nas relações sociais e nos valores, nas atitudes e nos sentimentos compartilhados pelos atores na escola. Neste sentido, o clima escolar seria uma variável subjetiva ligada à percepção das pessoas sobre como são tratados e seus papéis em relação aos outros. Essa percepção serve de referência para os comportamentos adotados e o tipo de clima percebido e é, portanto, responsável por parte da eficiência da escola. Estudos mostram que os alunos são sensíveis ao clima escolar e à percepção de que este pode não apenas influenciar seu comportamento e adaptação, mas também sua aprendizagem escolar (THAPA et. al., 2013; CANGUÇU, 2015; BERKOWITZ et. al., 2016). Da mesma forma, as atividades de todos os funcionários da escola são influenciadas de acordo como eles vivenciam o clima em seu ambiente de trabalho. O clima escolar está correlacionado com o nível geral de eficiência de uma escola e especialmente com o nível de incivilidade, violência e estresse experimentados (ROMANO, 2021, MELO, 2017).

Numa perspectiva mais ampla, refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre todos os componentes da escola. Abrange também a

identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência (MELO, 2017).

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (MORO et. al., 2019).

Pesquisas indicam que o clima positivo está associado a diminuição da vitimização por *bullying* e outras violências (ACOSTA et. al., 2019; GAGE et. al., 2014; HULTIN et. al., 2021; JAIN et al., 2018), inclusive por violência sexual (BECKMANN et al., 2021; JANKOWIAK et al., 2020), e de que este clima pode favorecer o controle do *bullying* (ELIOT et al., 2010). Outra pesquisa mostrou que o clima negativo tem reduzido o comprometimento dos alunos com a escola (MEHTA et al., 2013). Estes resultados sugerem que são necessárias propostas de intervenção institucionais construídas coletivamente, que atuam nos problemas de convivência e das aprendizagens, promovem a melhoria do clima escolar, resultando no aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral, da autoestima docente e discente, e da qualidade das relações interpessoais na escola (VINHA et. al, 2016). Essas propostas de intervenção devem ser inclusivas e ter como público-alvo não apenas as vítimas de *bullying*, o que devem também tratar os agressores (ZHANG et al., 2021). Para tanto, é necessário o entendimento do efeito do clima escolar sobre a perpetração do *bullying*, pois poucos estudos investigaram a associação entre o clima escolar e a perpetração de *bullying* (GALVÃO et. al., 2010. MORO et. al, 2018).

A compreensão sobre como o clima escolar pode prevenir ou potencializar a vitimização e a perpetração do *bullying* é fundamental, pois a escola é um ambiente de socialização onde emoções e comportamentos são experimentados, e onde os modelos do mundo exterior são reproduzidos (DESSEN; POLONIA, 2007; LOPES NETO, 2005). Dessa forma, identificar as condições de risco associadas ao clima escolar, notadamente aquelas passíveis de controle ou mudança, assim como os mecanismos de proteção que possam atenuar ou mesmo prevenir a ocorrência de *bullying*, é importante para subsidiar propostas de prevenção (LOPES NETO, 2005).

Apesar de ser extensamente discutido em outros países (BENBENISTY; ASTOR, 2005; COHEN; FREIBERG, 2013; DEBARBIEUX, 1996; JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998; DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009), o clima escolar ainda é pouco explorado no Brasil (MORO, 2018; PITON; MACHADO, 2019, VINHA et.al.2016). Além de que a maioria dos estudos no Brasil tratam da associação do clima escolar com diferentes desfechos, e não especificamente com a ocorrência de *bullying*, tanto a vitimização quanto a perpetração.

O entendimento da associação entre o clima escolar e a ocorrência de *bullying* é justificado pela necessidade da redução das principais consequências da vitimização de pares como: baixa autoestima, abandono escolar, baixo desempenho acadêmico, maiores taxas de estresse e outros resultados negativos (AMARAL, CUNHA, SANTO, 2019). Intervenções precoces com foco em fatores de risco e de proteção podem reduzir a vitimização por bullying entre crianças (ZYCH et. al., 2021), sendo necessária a presente pesquisa.

O presente estudo pretendeu investigar quais dimensões do clima escolar podem influenciar direta ou indiretamente na ocorrência de manifestações de *bullying* entre adolescentes. Esta pesquisa pode servir de embasamento para o desenvolvimento futuro de estratégias de intervenção ou políticas públicas, tanto na área da educação, quanto na área da saúde, para a redução do *bullying* escolar e suas consequências negativas para a saúde do adolescente.

Nesta perspectiva, o estudo teve como objetivo analisar a associação entre o clima escolar e a perpetração e vitimização por *bullying* a partir da percepção de estudantes do município de São Paulo, Brasil. Além disso, pretendeu-se analisar essa associação para cada manifestação de *bullying*, na necessidade de compreender mais sobre o efeito da proteção ou do risco do clima escolar em suas diferentes formas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Clima escolar

A escola é um importante espaço de socialização, não apenas por ser dedicada à aprendizagem dos conteúdos formais de ensino, mas, sobretudo, por ser a escola um espaço onde são solidificados e aprendidos os valores, onde aprendemos a lidar com conflitos, a exercer o diálogo e o autocontrole (OMS, 2018). A aprendizagem social, portanto, inclui a aprendizagem de valores, atitudes e normas, pensamento crítico, tolerância e respeito ao outro e à diversidade (OMS, 2018).

Segundo INSPIRE, iniciativa da parceria global pelo fim da violência contra crianças, a escola é espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de prevenção da violência por meio da educação para a equidade de gênero, do desenvolvimento de habilidades para a vida pautadas no respeito, da tolerância e da não violência. Esse reconhecimento se baseia no fato da escola ser um dos espaços sociais no qual crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo convivendo com a diversidade e aprendendo a agir de forma autônoma. Na escola, o processo de aprendizagem social se dá não apenas em sala de aula, mas, também, por meio das relações que ali são travadas (OMS, 2018).

O clima escolar é uma construção complexa e multidimensional (SULDO et. al., 2012). As palavras-chaves, que parecem atravessar conceituações de clima escolar, incluem questões de segurança, relacionamento, ensino e aprendizagem e ambiente institucional. No estudo de Suldo et. al. (2012) o clima escolar foi delineado em seis dimensões: 1) compartilhamento de recursos, 2) ordem e disciplina, 3) envolvimento dos pais, 4) aparência do prédio escolar, 5) relações interpessoais dos alunos e 6) relações aluno-professor.

Em outro estudo, o clima escolar incluiu três dimensões: 1) a organizacional, 2) a instrucional e, 3) a interpessoal. Os autores referem que a maioria dos pesquisadores concorda que as experiências pessoais dos alunos mediam os efeitos reais do clima escolar, ou seja, são as percepções individuais do clima escolar que contribuem para os resultados dos alunos da escola, bem como as percepções dos alunos sobre o clima da escola podem contribuir para como eles formam relacionamentos positivos com seus pares, sentem-se positivos sobre si mesmos e negociam as transições características do início da adolescência (LOUKAS, MURPHY, 2007).

Apesar dos avanços nas conceituações, ainda não há um consenso sobre quais dimensões são necessárias ou suficientes para incluir nas avaliações, a fim de adequadamente capturar o clima de uma escola e a literatura também carece de acordo quanto às estratégias ideais para medição do clima escolar (relatório aluno x relatório professor, avaliação de observadores) (SULDO et al, 2012).

Embora se reconheça que a quantidade de tempo que os estudantes passam dentro da escola pode influenciar na adolescência, relativamente poucas pesquisas examinaram o papel do clima escolar no ajustamento emocional e comportamental da adolescência inicial (LOUKAS; MURPHY, 2007).

As bases de evidências mostram um interesse crescente de estudos sobre clima escolar em diversos países (BENBENISTY; ASTOR, 2005; COHEN; FREIBERG, 2013; DEBARBIEUX, 1996; JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998; DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009), e principalmente nos EUA, onde concentram-se esforços na reforma do clima como uma estratégia de melhoria escolar, baseada em evidências que apoiam os alunos, pais / responsáveis na aprendizagem e no trabalho conjunto para criar cada vez mais segurança, apoio e envolvimento nas escolas (THAPA et. al., 2013). Uma revisão integrativa sobre pesquisa de clima escolar examinou mais de 200 citações relevantes sobre o tema, concentrando-se em cinco dimensões essenciais do clima escolar: 1) Segurança, 2) Relacionamentos, 3) Ensino e Aprendizagem, 4) Ambiente Institucional e 5) Processo de melhoria escolar (THAPA et. al., 2013).

Thapa et. al. (2013) recomenda que um clima escolar positivo e sustentado seja definido da seguinte maneira:

O clima escolar é baseado em padrões de experiências das pessoas na vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais. Um clima escolar positivo e sustentável promove o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens, necessários para uma vida produtiva, contributiva e satisfatória em uma sociedade democrática. Este clima inclui normas, valores e expectativas que apoiem as pessoas que se sentem social, emocional e fisicamente seguras. As pessoas são engajadas e respeitadas. Alunos, famílias e educadores trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir para uma visão escolar compartilhada. Os educadores são referência e nutrem uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação do aprendiz. Cada pessoa contribui para as operações da escola, bem como o cuidado com o ambiente físico (THE NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007 apud. THAPA, 2013, p.2).

No Brasil, Moro et. al. (2018) defendem o conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) - UNICAMP/UNESP, e por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, que compreendem o clima escolar como:

Um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida, no processo de ensino e na aprendizagem (MORO et.al, 2018, p.2).

No Brasil, alguns estudos têm mostrado o impacto do clima escolar no ajuste emocional do aluno, embora o tema ainda se mantém escasso. Apesar da ausência da definição universal do clima escolar, os estudos mostram que ambientes mais justos têm sido principais aspectos de um clima escolar positivo (AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019; MORO, 2018; VINHA et. al, 2016)

Considerando-se que não há um consenso de definições e de critérios padronizados para a medição do clima escolar, e como os estudos demonstram que há possibilidade de se adotar definições compatíveis com o foco e os objetivos da pesquisa que está sendo desenvolvida (THAPA, et al., 2013; CANGUÇU, 2015), neste presente estudo, cujo objetivo principal é analisar a associação entre o clima escolar e a ocorrência de *bullying* na adolescência, definiremos o clima escolar a partir da percepção dos alunos sobre a qualidade do ambiente educacional, relacional e de segurança experimentada na escola.

2.2 Adolescência

No começo do século XX, o psicólogo norte-americano Stanley Hall publicou um tratado sobre a adolescência que se tornou referência maior dentro dos estudos da psicologia evolutiva. Para ele, a adolescência se caracterizava por aspectos de crise, instabilidade e tensões entre tendências opostas. Historicamente, por muito tempo, deu-se ênfase excessiva aos aspectos de crise e conflito, no caso da psicologia e de comportamentos transgressores e desviantes, no caso da sociologia (PERES et. al., 2018).

Essa compreensão algo negativa não se restringiu ao campo da ciência pois a juventude tem sido encarada, histórica e socialmente, como fase de vida marcada por uma instabilidade associada aos problemas sociais (PERES et. al., 2018).

A adolescência é a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de crescimento e desenvolvimento biopsicossocial. A Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e

considera a juventude dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). Já a lei brasileira considera como adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Estatuto da Juventude são três marcos normativos importantes no Brasil contemporâneo, que enfatizam os aspectos da proteção e da responsabilização referente aos adolescentes (PERES et. al., 2018).

É fundamental reconhecer que os adolescentes são cidadãos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária e o que experimentam nessa etapa determinará sua vida adulta (UNICEF, 2011). Entendemos que o modo como são estabelecidas as relações interpessoais, como são mobilizados os afetos e construídas a privacidade e a intimidade, terá impacto no comportamento destes adolescentes (PERES et. al., 2018).

2.3 *Bullying*

Os estudos sobre *bullying* iniciaram há mais de 4 décadas, sendo esse comportamento definido como “atos agressivos e intencionais realizados por um grupo ou um indivíduo repetidamente e ao longo do tempo contra uma vítima que não pode defender-se facilmente” (OLWEUS, 1993). O professor Dan Olweus iniciou suas pesquisas na década de 1970, na Noruega, porém o interesse sobre o *bullying* vem realmente atraindo atenção nas duas últimas décadas, a partir de estudos que evidenciaram sua prevalência e, principalmente, os riscos para o desenvolvimento pessoal e social de jovens e instituições escolares como um todo (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; THAPA et. al., 2013).

O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa que designa um conjunto de ações e comportamentos agressivos exercidos por um indivíduo ou por grupos, e que envolve: bater, xingar, humilhar, extorquir dinheiro, difamar, excluir, discriminar, realizar atos homofóbicos (PEREIRA et. al., 2015).

De modo geral, configura-se como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro (GONÇALVES DE ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010). Segundo as autoras, que organizaram um relatório sobre os impactos da violência na escola, os estudos pioneiros de Dan Olweus, realizados na Noruega, serviram de referência a outros estudiosos de diversas nacionalidades sobre o tema.

Nesses estudos, o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimado. Inicialmente, as pesquisas incluíam apenas as agressões físicas e verbais, consideradas ‘formas diretas’ de *bullying*; porém as chamadas “formas indiretas”, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, também são importantes agressões a serem valorizadas (GONÇALVES DE ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, grifo nosso).

O *bullying* escolar, por definição, compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (LOPES NETO, 2005).

São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. São atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos. O *bullying* indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adotados pelas meninas (LOPES NETO, 2005).

Seja direto ou indireto, o *bullying* se caracteriza por três critérios: 1. comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação. Além de adotar esses três critérios, alguns pesquisadores enfatizam o fato de a vítima se sentir impotente, incapaz de se defender e de perceber a si mesma como vítima (CEREZO, 1997; FIELD, 1999 apud GONÇALVES DE ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010).

De acordo com os papéis que os alunos venham a representar referente à prática do *bullying* podem ser classificados como: “Alvos ou vítimas” – os que só sofrem *bullying*; “Alvos/autores” – os que ora sofrem, ora praticam *bullying*; “Autores” – os que só praticam *bullying*; “Testemunhas” – os que não sofrem nem praticam *bullying*, mas o presenciam e convivem em ambiente onde isso ocorre (GONÇALVES DE ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010). Outros estudos sobre o *bullying* entre pares colocam também em destaque a dimensão grupal deste fenômeno e nomeia os diferentes papéis de participação no *bullying*, da seguinte forma: vítimas, agressores, vítimas/agressoras (também designadas por vítimas provocadoras) e observadores (cujo papel pode variar do apoio aos agressores principais – assistentes ou reforçadores, até à ajuda à vítima – defensores, passando pela indiferença ou pela ignorância das ocorrências (ROSÁRIO; CANDEIAS; MELO, 2017).

Os fatores de risco, referentes ao complexo fenômeno de *bullying*, ciclam entre as possíveis causas ou desencadeadores e as consequências dele. Aspectos econômicos e culturais, bem como características de personalidade e temperamento, constituem fatores de risco para a manifestação do *bullying* e para a escolha das vítimas dos ataques agressivos (LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

As influências familiares, de amigos, da escola e da comunidade, também constituem riscos para a manifestação do *bullying* e causam impacto na saúde e desenvolvimento de crianças e adolescentes (LOPES NETO, 2005).

Manzini (2013) abordou um aspecto interessante referente a fatores de risco considerando que a competição associada ao individualismo é um dos fatores relacionados ao *bullying*, pois a mensagem disseminada é a valorização do eu e do sucesso individual acima dos interesses da comunidade ; nesse contexto em que o mais importante é se destacar individualmente e saciar os desejos individuais, os sentimentos dos outros acabam sendo negligenciados e maltratar o outro, mesmo que por diversão, é interpretado como natural ao processo de escalada à vitória pessoal. Além disso, ambientes competitivos e individualistas estimulam a formação de pequenos grupos e da rixa “eu” versus “eles”, o que favorece processos de discriminação e exclusão sociais, característicos tanto do preconceito quanto do *bullying* (MANZINI, 2013).

A vitimização por *bullying* (ser intimidado) está relacionada a longo prazo a problemas de saúde, como problemas psicossomáticos e depressão. Os valentões da escola têm uma grande probabilidade de manter agressividade na vida adulta e propensão ao uso de drogas. As consequências para o agressor / vítimas também incluem suicídio/ideação suicida, porte de arma e transtornos psiquiátricos na vida adulta (ZYCH et. al., 2021).

O *bullying* não é apenas um comportamento individual, mas também resultado de uma interação dinâmica entre diferentes fatores de uma perspectiva ecológica. Uma revisão sistemática recente mostrou que o indivíduo, os pares, a família, o clima escolar e fatores comunitários estão todos relacionados ao *bullying* (ESPELAGE, 2014 apud ZYCH et. al., 2021).

Os números de prevalência de *bullying* variam um pouco entre os países. Estudos realizados nos EUA em grande escala estimam que 10% a 20% dos jovens foram vítimas de *bullying* por colegas durante seus anos escolares, enquanto 5% a 15% intimidaram outros (GIN; ESPELAGE et. al., 2014).

Na Europa, em um estudo realizado com 11.110 alunos, a prevalência de vitimização foi de 9,4% física, 36,1% verbal e 33,0% relacional. Os meninos foram mais propensos a serem vitimizados física e verbalmente, enquanto as meninas eram mais propensas à vitimização relacional (BARZILAY et. al, 2017). Em um estudo realizado na China, cerca de 22% a 26% dos alunos relataram ter sofrido algum tipo de *bullying* (WANG et.al., 2018). No Brasil, dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019 mostraram que cerca de 23% dos adolescentes tinham sido vítimas de *bullying* (IBGE, 2021). Em um estudo realizado na maior capital brasileira, o Projeto SP-Proso, base para nosso estudo, demonstrou que 28,7% dos adolescentes disseram ter sido vítima de *bullying*, sendo que o *bullying* na forma de agressão física foi o menos frequente (3,7%) e o *bullying* "psicológico/verbal" (ofensas, "sarros" e risos) foi o mais frequente (17,5%) e 6% referiram vitimização por *bullying* de conotação sexual (PERES et. al, 2018).

Neste mesmo relatório, a prevalência geral de perpetração (agressão) referida do *bullying* foi de 15,3%. A frequência foi maior entre meninos (18,9%). É comum a sobreposição entre a vitimização e a perpetração: no caso do *bullying*, 10,4% dos adolescentes foram vítimas e perpetradores (PERES et. al, 2018).

A elevada magnitude do *bullying* mostra a importância deste problema nesta população e a necessidade de estudos sobre os fatores que influenciam na ocorrência de vitimização e perpetração de *bullying*.

2.4 Clima Escolar e *Bullying*

Como vimos, o conceito de clima escolar é complexo, multifatorial e polissêmico, e mesmo após décadas de estudo ainda não há um consenso entre os diversos pesquisadores, nos diversos países que estudam o tema (MORO et. al., 2018).

Já o conceito de *bullying*, direto ou indireto, apesar de estar bem estabelecido na literatura, a percepção da gravidade deste tipo de violência escolar entre professores e alunos difere, o que pode dificultar a construção de códigos comuns de conduta (GALVÃO et. al., 2010).

Nos EUA, os estudos demonstram que os adultos da comunidade escolar, como funcionários da escola e pais / responsáveis, geralmente acreditam que o *bullying* e a violência social são um problema "leve" a "moderadamente grave", enquanto os alunos relatam consistentemente que estes são problemas "graves" (THAPA et. al., 2013).

No Brasil, estudos também evidenciaram áreas de convergência e divergência entre os grupos docentes e discentes, sobre as definições de violência de maior ou menor gravidade ou não violências a docentes (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA; GOMES, 2004 apud GALVÃO et.al, 2010) e a alunos do ensino médio (FERNANDES, 2006 apud GALVÃO et. al., 2010). Os resultados da pesquisa referentes aos alunos demonstraram que consideravam violências pouco graves escrever nas carteiras e paredes, usar palavrões e apelidos ofensivos, insultar e chantagear outros alunos e praticar atos de conotação erótica com os/as colegas e como violências muito graves o uso de armas na escola, o furto ou roubo de telefones celulares e os insultos e agressões de alunos a professores; (FERNANDES, 2006 apud. GALVÃO et. al, 2010).

Há uma literatura abundante sobre o clima escolar de diferentes partes do mundo (BENBENISTY, ASTOR, 2005; COHEN et. al., 2009; DEBARBIEUX, 1996; JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998; DEL REY, ORTEGA, FERIA, 2009) que documenta que um clima escolar positivo pode contribuir para menos agressão e violência, menos assédio moral, menos assédio sexual e atuar como um fator de proteção para a aprendizagem e o desenvolvimento positivo da vida dos adolescentes (THAPA et. al.,2013).

Sentir-se seguro – social, emocional, intelectual e fisicamente – é uma necessidade humana fundamental (MASLOW, 1943 apud THAPA et.al., 2013). O sentimento de segurança na escola promove maior aprendizagem e desenvolvimento saudável, porém muitas pesquisas mostram que muitos alunos não se sentem fisicamente e emocionalmente seguros nas escolas, em grande parte como resultado de disrupturas nas variáveis interpessoais e contextuais que definem o clima da escola. Em escolas sem normas de apoio, de estruturas e de relacionamentos, os alunos são mais propensos a vivenciar violência e vitimização (THAPA et. al., 2013).

Estudos mostram que um clima escolar positivo gera efeitos na segurança e prevenção ao *bullying*, diante de conflitos inter-relacionais (THAPA et. al., 2013; CANGUÇU, 2015).

Apesar de existirem várias pesquisas referentes ao tema de clima escolar no mundo, disponíveis em idiomas como o inglês, francês, espanhol (BENBENISTY, ASTOR, 2005; COHEN et. al., 2009; DEBARBIEUX, 1996; DEL REY, ORTEGA, 2008; JANOSZ, GEORGES, PARENT, 1998; THAPA et. al, 2013), a maior parte delas tem diferentes enfoques como o clima organizacional, a gestão escolar e os resultados de desempenho dos alunos, e não especificamente sobre a ocorrência de *bullying* escolar, que é o enfoque de nosso estudo. E, especialmente no Brasil, carecemos de pesquisas mais aprofundadas sobre quais as

dimensões do clima escolar influenciam a ocorrência dos diversos tipos de *bullying* para que intervenções preventivas e eficazes sejam implementadas. Além disso, os estudos geralmente se concentram em alguns fatores de risco ou apenas fatores de proteção e, portanto, não é possível descobrir quais fatores são os mais importantes para prever o *bullying* após o ajuste de covariáveis (ZYCH et. al., 2021). Entretanto, é relevante conhecer o conjunto de percepções que crianças e adolescentes têm acerca de sua escola (clima escolar) e o que influi em seu comportamento (violência entre pares- *bullying*), e, por conseguinte, em seu desenvolvimento e saúde (ALCÂNTARA et. al, 2019).

2.5 Políticas públicas voltadas para os adolescentes

As políticas públicas são instrumentos que materializam os direitos fundamentais estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Compreendem um conjunto de decisões e de ações destinadas a resolver um problema coletivo. Tais decisões ou ações, englobam um conjunto de atividades normativas e administrativas que só produzirão efeitos se os atores políticos, administrativos e sociais anuírem a elas (SOUZA; CABRAL, 2018). Portanto a política em si caracteriza-se pelo diálogo entre sua formulação e sua implementação, ou seja, a interação entre o que se propõe executar e o que realmente se executa (SAMPAIO; ARAÚJO JÚNIOR, 2006).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, regulamentando o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, o qual incorpora os princípios adotados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, trouxe uma importante mudança de paradigma para a proteção da infância e da adolescência, reconhecendo os adolescentes como sujeitos de direito e não objeto de intervenção do Estado, da família ou da sociedade (BRASIL, 2005).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se fundamenta na Doutrina da Proteção Integral, reconhece que a condição de “pessoa em situação peculiar de desenvolvimento” (Art. 6º) não retira dos adolescentes o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a identidade, autonomia, valores e ideias, o direito de opinião e expressão, de buscar refúgio, auxílio e orientação. Neste sentido, o ECA determina a prioridade absoluta na garantia dos direitos dos adolescentes e a primazia em receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; a precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública e a preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas (BRASIL, 2010).

A proposta preliminar não promulgada da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens (PNAISAJ), em 2007, emerge de um cenário global de consolidação e defesa do estatuto de sujeito social conferido ao adolescente e ao jovem numa perspectiva de ciclo de vida marcado por uma ambiguidade que ora destitui os adolescentes e jovens de uma plena autonomia decisória e de responsabilização, ora exige sua inserção no mundo produtivo, na participação das decisões de Estado ou movimentos em defesa da cidadania, dentre outras (LOPEZ, MOREIRA, 2013).

O Programa Saúde na Escola (PSE), do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído também em 2007, surgiu do esforço do governo federal em construir políticas intersetoriais para a melhoria da qualidade de vida, no contexto das políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos, para promover o desenvolvimento pleno desse público. A articulação entre escola e unidade de saúde é importante demanda deste programa, que tem com uma de suas Linhas de ação a Promoção da Cultura de Paz e Prevenção das Violências, sendo uma das temáticas o *bullying* escolar (BRASIL, 2007).

Em 2010, o Ministério da Saúde publicou a Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências (orientações para gestores e profissionais de saúde) e as Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde, que abordam diferentes temas de relevância para a saúde do adolescente, com enfoque no crescimento e desenvolvimento e na saúde sexual e reprodutiva; porém citam uma única vez em seus capítulos destinados a abordagem da vitimização infanto juvenil e de forma muito superficial e não específica a questão do *bullying* como problema de saúde pública (BRASIL, 2010).

Em 2017, o Ministério da Saúde divulgou a publicação eletrônica do documento - Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica – reforçando a importância do cuidado integral para garantia do desenvolvimento dos adolescentes, buscando qualificar o trabalho em saúde, ampliar o acesso desse grupo populacional aos serviços de Atenção Básica, assim como, melhorar a qualidade da atenção prestada no Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, em seu capítulo 16, específico para abordagem das violências pelas equipes de saúde, em nenhum momento é citado o *bullying* (BRASIL, 2017). Ademais, em 2017, é sancionada a Lei nº 13.431, de 4 de abril, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e cria mecanismos para prevenir e coibir a violência.

Em seu art. 4º, essa lei define como formas de violência: “qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (*bullying*) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional” (BRASIL, 2017, grifo do autor).

Recentemente, em 2022, foi sancionada a Lei nº 14.344, de 22 de maio, que cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente e altera alguns dispositivos legais anteriores. Em seu Art. 29, inciso VII, a lei institui “a promoção de estudos e pesquisas, de estatísticas e de outras informações relevantes às consequências e à frequência das formas de violência contra a criança e o adolescente para a sistematização de dados nacionalmente unificados e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas” (BRASIL, 2022).

Esperamos que o presente estudo seja parte integrante das informações relevantes referentes ao enfrentamento do *bullying* escolar, colaborando para o preenchimento das lacunas ainda existentes.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Primário

- Analisar a associação entre o clima escolar e a ocorrência de *bullying* na adolescência.

3.2 Objetivos Secundários

- Descrever as características sociodemográficas dos adolescentes
- Estimar as prevalências dos principais tipos de *bullying* (vitimização/perpetração) vivenciados pelos adolescentes.
- Avaliar o clima escolar entre os adolescentes.
- Analisar a associação entre o clima escolar e a vitimização por *bullying* na adolescência.
- Analisar a associação entre o clima escolar e a perpetração de *bullying* na adolescência.

4 ARTIGO

Título: Associação entre clima escolar e ocorrência do *bullying* entre adolescentes: SP-PROSO 2017

Autores:

Marislene Pulsena da Cunha Nunes¹, Letícia Martins Okada², Kássio Silva Cunha², Maria Fernanda Tourinho Peres³, Catarina Machado Azeredo²

¹ Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Uberlândia

² Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Uberlândia

³ Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina, Universidade Federal de São Paulo.

Apresentações anteriores do presente trabalho:

Este trabalho é parte integrante da dissertação para obtenção do título de Mestre, intitulada “Associação entre clima escolar e ocorrência do *bullying* entre adolescentes: SP-PROSO 2017”, do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família – PROFSAÚDE, vinculado ao Polo Universidade Federal de Uberlândia.

Nota dos autores:

MPCN realizou a análise e interpretação dos dados e redigiu o manuscrito; LMO esteve envolvido na análise, interpretação dos dados e redação do manuscrito; KSC participou da análise, interpretação dos dados e redação do manuscrito; CMA concebeu o estudo, supervisionou a análise dos dados e forneceu revisão crítica do manuscrito quanto ao conteúdo intelectual importante. MFPT concebeu o estudo, supervisionou a coleta de dados e forneceu revisão crítica do manuscrito quanto ao conteúdo intelectual importante. Os autores declaram não haver interesses conflitantes.

RESUMO

O estudo objetivou analisar a associação entre o clima escolar e a ocorrência de vitimização ou perpetração por *bullying* em adolescentes de escolas públicas e privadas do município de São Paulo. Realizou-se estudo observacional transversal utilizando dados oriundos do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO), com uma amostra representativa de adolescentes brasileiros do 9º ano do ensino fundamental II (n=1.939 alunos, 119 escolas), no ano de 2017. O clima escolar foi avaliado por meio de 37 perguntas a partir das quais utilizando análise fatorial exploratória (AFE) foram identificados 3 fatores representando distintos tipos de clima, posteriormente divididos em tercís. Foi avaliada a prevalência de *bullying*. A associação entre os níveis de cada clima escolar e tipos de *bullying* foi analisada por regressão logística múltipla ajustada por covariáveis, com intervalo de confiança de 95% e estimou-se o valor de p-tendência linear da associação. Os três climas identificados foram nomeados de “clima positivo”, “clima de desordem” e “clima de baixa legitimidade. Nosso estudo observou que quanto mais positivo o clima escolar na percepção dos estudantes menor a chance de perpetração ($OR_{2^o\text{ tercil}}=0,46$, IC95%:0,31; $OR_{3^o\text{ tercil}}=0,30$; IC95%:0,25-0,59, p tendência <0,01) e de vitimização por pelo menos um tipo de *bullying* ($OR_{2^o\text{ tercil}}=0,58$, IC95%:0,41 -0,81; $OR_{3^o\text{ tercil}}=0,52$, IC95%:0,38 – 0,70 p tendência < 0,01). Por outro lado, um clima escolar de desordem e de baixa legitimidade se associaram a maior probabilidade de ocorrência de *bullying*. Nossos resultados podem apoiar estratégias de intervenção para a melhoria do clima escolar com vistas à redução do *bullying* escolar e suas consequências negativas para a saúde do adolescente.

Palavras-chaves: adolescência, clima escolar, *bullying*, vitimização, estudos transversais.

Associação entre clima escolar e ocorrência do *bullying* entre adolescentes: SP-PROSO

2017

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um comportamento definido como “atos agressivos e intencionais realizados por um grupo ou um indivíduo repetidamente e ao longo do tempo contra uma vítima que não pode defender-se facilmente” (Olweus, 1993). O *bullying* escolar é definido como comportamento agressivo de longo prazo, frequente e intencionalmente prejudicial entre os alunos (Gini & Espelage, 2014). Essa forma de violência envolve um desequilíbrio de poder, e é infligido a um adolescente por outro adolescente, ou mesmo por um grupo de jovens, podendo assumir a forma de agressões físicas, assédio verbal e comportamentos ameaçadores, ou pode envolver estratégias psicológicas e sociais, como a exclusão e a disseminação de boatos (Gini & Espelage, 2014).

O *bullying* é um importante problema de saúde pública global, com prevalências de vitimização que variam de 10% a 20% entre jovens nos EUA (Gini & Espelage, 2014) e de 9,4% para o *bullying* físico, 36,1% verbal e 33,0% relacional na Europa (Barzilay et al., 2017). Dados da China, indicaram que cerca de 22% a 26% dos alunos relataram ter sofrido algum tipo de *bullying* (Wang et al., 2018). No Brasil, dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019 mostraram que cerca de 23% dos adolescentes tinham sido vítimas de *bullying* (Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019, 2021). Em São Paulo, maior capital brasileira, dados do Inquérito SP-Proso, mostraram que 28,7% dos adolescentes relataram ter sido vítima de *bullying*, e a prevalência geral de perpetração (agressão) referida foi de 15,3% (Peres et al., 2018). As consequências do *bullying* escolar à saúde do adolescente são tanto prejuízos físicos

quanto transtornos psiquiátricos, psicossomáticos, atos e pensamentos suicidas e dependem do papel que o adolescente assume no *bullying* que pode ser de vítima, perpetrador e perpetrador/vítima (Zych et al., 2021).

O *bullying* possui determinantes individuais (por exemplo, sexo, idade, cor/raça), mas também é resultante de uma interação dinâmica entre diferentes fatores, como as relações interpessoais (por exemplo, relações familiares negativas e pares) e características contextuais (por exemplo, influências ambientais e sociais) (Azeredo et al., 2015). Uma revisão sistemática recente mostrou que o indivíduo, os pares, a família, fatores comunitários e o clima escolar estão associados à ocorrência de *bullying* (Zych et al., 2021).

O clima escolar corresponde ao ambiente que prevalece nas relações sociais e nos valores, nas atitudes e nos sentimentos compartilhados pelos atores na escola; está correlacionado com o nível geral de eficiência da escola e especialmente com o nível de incivildade, violência e estresse experimentados (Romano, 2021), e é comumente concebido como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos (Loukas & Murphy, 2007; Romano, 2021).

Pesquisas indicam que o clima positivo está associado a diminuição da vitimização por *bullying* e outras violências (Acosta et al., 2019; Gage et al., 2014; Hultin et al., 2021; Jain et al., 2018), inclusive sexual (Beckmann et al., 2021; Jankowiak et al., 2020), e de que este clima pode favorecer o controle do *bullying* (Eliot et al., 2010). Outra pesquisa mostrou que o clima negativo tem reduzido o comprometimento dos alunos com a escola (Mehta et al., 2013). As pesquisas sugerem que são necessárias propostas de intervenção institucionais construídas coletivamente, que atuam nos problemas de convivência e das aprendizagens, promovem a melhoria do clima escolar, resultando no aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral, da autoestima docente e discente, e da qualidade das relações interpessoais na escola (Vinha et al., 2016). Essas propostas de intervenção devem ser

inclusivas e tratar não apenas as vítimas de *bullying*, o que devem também tratar os agressores (Zhang et al., 2021). Poucos estudos investigaram a associação entre o clima escolar e a perpetração de *bullying* (Galvão et. al., 2010, Moro et. al., 2018), sendo necessário mais estudos para a melhor compreensão do efeito do clima escolar sobre a perpetração do *bullying*.

A compreensão sobre como o clima escolar pode prevenir ou potencializar a vitimização e a perpetração do *bullying* é fundamental, pois a escola é um ambiente de socialização onde emoções e comportamentos são experimentados, e onde os modelos do mundo exterior são reproduzidos (Dessen & Polonia, 2007; Lopes Neto, 2005). Dessa forma, identificar as condições de risco associadas ao clima escolar, notadamente aquelas passíveis de controle ou mudança, assim como os mecanismos de proteção que possam atenuar ou mesmo prevenir a ocorrência de *bullying*, é importante para subsidiar propostas de prevenção (Lopes Neto, 2005).

Apesar de existirem várias pesquisas sobre o clima escolar (Benbenisty, Astor, 2005; Cohen, Freiberg, 2013; Debarbieux, 1996; Janosz, Georges, Parent, 1998; Del Rey, Ortega, 2009) a maior parte delas têm diferentes enfoques como o clima organizacional, a gestão escolar e os resultados de desempenho dos alunos, e não especificamente sobre a ocorrência de *bullying* escolar, que é o enfoque de nosso estudo. E, especialmente no Brasil, carecemos de pesquisas mais aprofundadas sobre quais as dimensões do clima escolar influenciam a ocorrência dos diversos tipos de *bullying* para que intervenções preventivas e eficazes sejam implementadas. Professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima escolar e influência dele na promoção de um ambiente mais sadio, tanto para o conhecimento quanto para as relações interpessoais (Vinha et. al., 2016).

Nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar a associação entre o clima escolar e a perpetração e vitimização por *bullying* a partir da percepção de estudantes do município de São Paulo, Brasil.

MÉTODOS

Tipo de pesquisa, amostra e coleta de dados

O presente estudo utilizou dados secundários oriundos do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO), que se tratou de um estudo epidemiológico de corte transversal realizado no município de São Paulo, no ano de 2017.

A população alvo do SP-PROSO foi uma amostra representativa de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, incluindo escolas públicas e particulares, num total de 119 escolas e 2.702 alunos (68,1% de alunos em escolas públicas e 31,9% em escolas particulares). Considerou-se como população de estudo os alunos presentes em sala de aula no dia da coleta de dados em cada escola sorteada. A amostra foi estratificada, com três estratos, assim constituídos: escolas públicas estaduais do município, escolas públicas municipais e escolas particulares do município, e por conglomerado, tomando cada turma como unidade de sorteio (Peres et al., 2018).

Foram aplicados 2702 questionários; destes 22 foram excluídos por terem respondido a menos de 20% das questões, o que resultou em uma amostra de 2.680 questionários válidos (Peres et al., 2018). Para o presente estudo foram excluídos também os estudantes que não informaram sobre a vitimização ou perpetração de *bullying* ou sobre as variáveis de clima escolar, totalizando para as análises 1.939 estudantes.

A coleta de dados ocorreu entre 9 de agosto de 2017 e 23 de novembro de 2017. As informações foram coletadas por meio de três instrumentos: 1) Questionário do estudante; 2) Questionário do diretor e 3) Guia de observação (Peres et al., 2018).

O questionário do estudante foi baseado nos questionários utilizados na sexta onda do estudo longitudinal Zurich Project on the Social Development of Children (Z-PROSO) e do Proyecto Montevideo para el desarrollo social de niños y adolescentes (M-PROSO). Os

questionários foram traduzidos para o português, adaptados e avaliados em estudo pré-teste (Peres et al., 2018).

O questionário do estudante contemplou os seguintes domínios temáticos: informações sociodemográficas e familiares, vitimização por violência interpessoal no último ano, perpetração de violência no ano, práticas transgressoras, perpetração e vitimização por *bullying*, estilos/práticas parentais, amigos e pares, dentre outros (Peres et al., 2018).

Um pré-teste foi realizado em cinco escolas, com um total de 114 alunos participantes, para avaliar a compreensão das questões, a compreensão da estrutura de respostas (pulos) e o tempo necessário para aplicação do questionário em sala de aula (Peres et al., 2018).

A coleta de dados com alunos foi feita em sala de aula e acompanhada por uma equipe de pesquisadores de campo previamente treinados, em dia, horário e local previamente acordados com a direção. Os questionários foram entregues aos alunos para autopreenchimento e posterior devolução (Peres et.al., 2018).

Exposição: clima escolar

As questões relativas à percepção dos alunos sobre a qualidade do ambiente escolar foram medidas através de escalas utilizadas no Z-proso e M-proso e uma escala utilizada exclusivamente no SP-proso, considerando-se os seguintes aspectos:

Percepção de desordem e violência na escola: Foi medida por meio de 12 questões formuladas, divididas em 3 subdimensões, com respostas em escala Likert de 4 pontos, variando entre nunca e muitas vezes de acordo com a frequência com que eventos relacionados à desordem e violência, no ambiente escolar, foram presenciados pelos alunos: 5 questões sobre violência entre alunos (ex.: “Briga com xingamentos entre alunos”), 4 questões sobre violência envolvendo professores/funcionários (ex.: “algum tipo de violência ou agressão sexual entre

alunos e professores e/ou funcionários”) e 3 questões sobre a percepção de desordem no ambiente escolar (ex.: “Roubos e furtos dentro da escola”).

Compromisso com a escola, relação com professores, relação com colegas e dificuldades escolares: Foi medido por meio da formulação de 15 questões, com respostas em escala likert de 4 pontos (discordo totalmente – concordo totalmente) assim distribuídas: 3 sobre compromisso com a escola (ex.: “Eu gosto de ir á escola”), 3 sobre relação com professores (ex.: “No geral, meus professores me ajudam quando preciso deles”), 3 sobre relação com colegas (ex.: “Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma”), 3 sobre dificuldades escolares (ex.: “Eu erro muito nas lições de casa”) e 3 sobre benefícios futuros do aprendizado (ex.: “ Eu gostaria de ter um emprego interessante quando ficar mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso ”);

Legitimidade escolar: Foi medida com a formulação de 10 questões, com respostas em escala likert de 4 pontos (discordo totalmente – concordo totalmente) : 4 questões sobre justiça (ex.: “Na minha escola os castigos são determinados e /ou as decisões são tomadas de foma justa”), 3 questões sobre efetividade (ex.: “Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem”) e 3 sobre legalidade (ex.: “Na minha escola professores e responsáveis conseguem manter a ordem”).

Desfecho: ocorrência de *bullying*

A ocorrência de *bullying* nos adolescentes, foi medida por meio de 10 questões formuladas, divididas em 2 subdimensões, com respostas em escala Likert de 6 pontos, variando entre nunca e todos os dias (sendo as possíveis respostas 0= nunca; 1= uma ou duas vezes; 3=de 3 a 10 vezes; 4= uma vez por mês; 5=uma vez por semana; 6=todos os dias), de acordo com a frequência com que o adolescente foi maltratado ou maltratou outros

adolescentes, no último ano: 5 questões sobre quantas vezes o adolescente foi maltratado ou abusado por outros adolescentes (“ignoraram ou excluíram você de propósito? Riram de você, tiraram sarro de você ou ofenderam você?”); e 5 questões sobre quantas vezes o adolescente maltratou ou abusou de outro adolescente, no último ano (“ignorou ou excluiu um outro adolescente de propósito? Riu de outro adolescente, tirou sarro de outro adolescente ou ofendeu outro adolescente?”). Classificamos como vítimas aquelas que relataram ter sofrido pelo menos um dos cinco tipos de *bullying*, pelo menos uma vez por mês, no último ano e como perpetradores aqueles que relataram ter infligido pelo menos um tipo de *bullying*, pelo menos uma vez por mês, no último ano (Peres et al., 2018).

Covariáveis

As informações sobre sexo, idade (em anos), cor de pele (branca, preta, parda, indígena e amarela), escolaridade materna (ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio completo e ensino superior completo) e tipo de dependência administrativa da escola (pública ou privada) foram usadas para descrição do perfil sociodemográfico da população de estudo e entendidas como potenciais fatores de confusão.

Análise estatística

Estimou-se a prevalência ponderada das características sociodemográficas e da ocorrência de *bullying* (perpetração e vitimização), acompanhada do intervalo de confiança de 95% e, média para idade.

Como já referido, o conceito de clima escolar é multidimensional, sendo que em nosso estudo identificamos 37 variáveis relacionadas ao clima. Utilizamos a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para definir o constructo de clima escolar. Para a extração dos fatores principais da AFE, consideramos as seguintes suposições estatísticas: teste de $KMO > 0,88$

como boa adequação (Figueiredo & Silva, 2010); com o autovalor maior que 1; e, que no gráfico de *scree* (Figura S 1), os fatores a serem retidos estariam localizados no início e antes da primeira inflexão da curva; foram consideradas como variáveis que carregaram em cada fator, aquelas que apresentaram valores de carga (correlação) superiores a 0,30. Realizamos a rotação ortogonal dos eixos através do método VARIMAX, para facilitar a interpretação dos fatores. Posteriormente, escores de cada fator foram preditos para os indivíduos da amostra, dessa forma, todos os adolescentes tiveram um valor predito para cada um dos fatores.

Para a análise da associação, estratificou-se cada fator de clima escolar em três níveis de gradiente, sendo o 1º nível com adolescentes em menor exposição e 3º nível com adolescentes em maior exposição ao clima escolar. A associação entre os níveis de cada clima escolar e cada forma de perpetração e vitimização por *bullying* foi analisada por regressão logística múltipla ajustada por covariáveis, acompanhada com intervalo de confiança de 95%. Estimou-se o valor de *p*-tendência linear da associação entre clima escolar e cada forma de perpetração e vitimização por *bullying*, de modo a captar o gradiente da associação. O pacote estatístico utilizado em todas as análises foi o Stata 13.0 (Stata Corp., College Station, TX, USA).

Aspectos éticos

O SP-PROSO foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (parecer 1.719.856), pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (parecer 2.014.816), pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Criminologia da Universidade de Cambridge e foi realizado com anuência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (SME/SP).

A participação de todas as escolas foi voluntária e a coleta de dados foi realizada apenas nas escolas cujos diretores concordaram com a participação na pesquisa e os alunos cujos pais não manifestaram recusa da participação do filho. Houve registro em termo de consentimento entregue junto ao questionário. Os dados foram usados somente para fins de pesquisa e não contém nenhuma informação que possa identificar os adolescentes ou as escolas.

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra as características sociodemográficas dos estudantes. Os estudantes tiveram distribuição semelhante entre os sexos (50,3% masculino), idade média de 15 anos, e predominou os que se autodeclararam brancos (47,1%, IC 95% :44,3 – 49,8). No que se refere à característica socioeconômica, 35,1% (IC 95% :31,2 – 39,3) tinham mães com ensino médio completo e 36,4% (IC 95% : 32,5 – 40,6) com ensino superior completo. Cerca de 66% dos adolescentes estudavam em escolas públicas (Tabela 1).

A perpetração de pelo menos um tipo de *bullying* foi relatada por 14,1% dos adolescentes (IC 95%:12,1 – 16,4), sendo o *bullying* psicológico/verbal o mais frequente (9,7%, IC 95%:8,3 – 11,4), enquanto 28,3% (IC 95%:26,1 – 30,7) referiram ter sido vítimas por pelo menos um tipo de *bullying*, sendo também o *bullying* psicológico/verbal o mais relatado (18,3%, IC 95%:16,2 – 20,6) (Tabela 1).

Na análise dos climas escolares, foram extraídos três fatores, que estavam acima da primeira inflexão da curva do gráfico *screeplot* e que tiveram interpretabilidade, explicando 34,96% de variância. No primeiro fator, carregaram as variáveis de aspectos relacionais positivos dos estudantes com a escola, professores, outros funcionários, colegas, e com emprego futuro, denominado de clima escolar “positivo” (Tabela 2). No segundo fator, as variáveis foram relacionadas à desordem e violência na escola, sendo denominado de clima

escolar de “desordem” (Tabela 3). No terceiro fator, as variáveis se referiram à legitimidade escolar e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, também às expectativas negativas com o emprego futuro, dessa forma foi denominado de clima escolar “de baixa legitimidade” (Tabela 4).

Adolescentes expostos a um clima escolar positivo tiveram menor probabilidade de praticar qualquer tipo de *bullying* ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,46$, IC95%:0,31 – 0,70; $OR_{3^{\circ}tercil}=0,30$, IC95%:0,25 – 0,59); menor probabilidade de praticar exclusão social ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,44$, IC95%:0,20 – 0,94; $OR_{3^{\circ}tercil}=0,43$, IC95%: 0,21 – 0,90) e *bullying* psicológico/verbal ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,45$, IC95%:0,28 – 0,71, p tendência < 0,01). Foi observado que quanto mais positivo o clima escolar, menor a perpetração de *bullying*. Por outro lado, adolescentes expostos a um clima escolar de desordem tiveram maior risco para perpetrar pelo menos um tipo de *bullying* ($OR_{2^{\circ}tercil}=2,23$, IC95%:1,41 – 3,53; $OR_{3^{\circ}tercil}=4,17$, IC95%:2,78 – 6,26), exclusão social ($OR_{3^{\circ}tercil}=3,11$, IC95%:1,60 – 6,03), *bullying* físico ($OR_{3^{\circ}tercil}=3,30$, IC95%:1,22 – 8,90), *bullying* psicológico/verbal ($OR_{2^{\circ}tercil}=2,33$, IC95%:1,27 – 4,28; $OR_{3^{\circ}tercil}=4,51$, IC95%:2,71 – 7,50), e destruir a propriedade de alguém ($OR_{2^{\circ}tercil}=3,42$, IC95%:1,33 – 8,75; $OR_{3^{\circ}tercil}=5,01$, IC95%:2,13 – 11,76). Da mesma forma, a maior exposição a um clima escolar de baixa legitimidade se associou a maior perpetração de pelo menos um tipo de *bullying* (p -tendência=0,02), de exclusão (p -tendência=0,02), *bullying* físico (p -tendência=0,02), dano à propriedade (p -tendência=0,01) e assédio sexual (p -tendência=0,02). (Tabela 5).

Adolescentes expostos a um clima escolar positivo tiveram menor probabilidade de sofrer intimidação por pelo menos por um tipo de *bullying* ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,58$, IC95%: 0,41 – 0,81; $OR_{3^{\circ}tercil}=0,52$, IC95%:0,38 – 0,70), por *bullying* psicológico/verbal ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,54$, IC95%:0,36 – 0,82; $OR_{3^{\circ}tercil}=0,48$, IC95%:0,32 – 0,71) e de ter sua propriedade danificada ($OR_{2^{\circ}tercil}=0,51$, IC95%:0,34 – 0,77; $OR_{3^{\circ}tercil}=0,47$, IC95%:0,31 – 0,71). Foi observado que quanto mais positivo o clima escolar, menor a vitimização por *bullying*. Por outro lado,

adolescentes expostos a um clima escolar de desordem tiveram maior risco de serem vítimas por pelo menos um tipo de *bullying* ($OR_{2^o\text{ tercil}}=2,19$, $IC95\%:1,56 - 3,08$; $OR_{3^o\text{ tercil}}= 5,33$, $IC95\%:3,71 -7,66$), agressão física ($OR_{3^o\text{ tercil}}= 4,96$, $IC95\%:2,05 -12,03$), ter sua propriedade danificada ($OR_{2^o\text{ tercil}}=2,83$, $IC95\%:1,52 - 5,29$; $OR_{3^o\text{ tercil}}= 5,78$, $IC95\%:3,05 -10,96$) e assédio sexual ($OR_{3^o\text{ tercil}}=2,79$, $IC95\%:1,35- 5,77$). Da mesma forma, a maior exposição a um clima escolar de baixa legitimidade se associou a maior vitimização por pelo menos um tipo de *bullying* (p- tendência=0,03) e por *bullying* físico (p- tendência=0,02) (Tabela 6).

DISCUSSÃO

Nosso estudo encontrou três climas escolares distintos e uma associação significativa entre os climas escolares e a ocorrência de *bullying*. Os resultados sugerem que existe uma associação de proteção para o *bullying* (perpetração e vitimização) em escolas com clima escolar positivo e de risco em escolas com clima escolar de desordem e de baixa legitimidade.

O clima escolar positivo foi protetor para perpetração e vitimização por pelo menos uma forma de *bullying* e os valores de p-tendência indicaram um gradiente dose-resposta em que o aumento da exposição a este clima aumentou a proteção para a perpetração de exclusão social e *bullying* psicológico/verbal, que são as formas de *bullying* menos explícitas, portanto, mais difíceis de serem identificadas. Esses resultados demonstram a necessidade de maiores esforços na busca de estratégias de melhoria escolar, baseada em evidências que apoiem os alunos e responsáveis, num trabalho conjunto para criar cada vez mais segurança relacional e organizacional, conforme recomenda o Conselho Nacional de Clima Escolar (Conselho Nacional de Clima Escolar, 2007). No Brasil, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) - UNICAMP/ UNESP defendem que a atmosfera psicossocial de uma escola influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, interferindo na qualidade

de vida de todos os atores envolvidos (Moro, 2018). Além disso, ambientes mais justos foram indicados entre os principais aspectos de um clima escolar positivo nas escolas brasileiras (Amaral, Cunha, Santo, 2019). A associação entre o clima escolar positivo e a proteção para perpetração e vitimização de *bullying* pode ser explicada por essas percepções, positivas entendendo que as variáveis de maior carga fatorial sugeriram maior pertencimento à comunidade escolar, concordância às normas da escola e cultura de respeito mútuo e da paz (Beckmann et al., 2021; Eliot et al., 2010; Gage et al., 2014; Hultin et al., 2021; Jankowiak et al., 2020). Uma revisão integrativa sobre clima escolar verificou que um dos aspectos mais importantes dos relacionamentos nas escolas é como as pessoas se sentem conectadas umas às outras, e como nos sentimos e cuidamos de nós mesmos; e que adultos atenciosos, participativos e responsivos às demandas dos alunos tendem a promover um vínculo maior destes com a escola, reduzindo comportamentos inadequados (Thapa et al., 2013).

Os climas escolares de desordem e de baixa legitimidade foram fatores de risco para perpetração e vitimização por pelo menos uma forma de *bullying*. Estes climas negativos foram associados à perpetração da exclusão social, agressão física e de danificar a propriedade de alguém; o clima escolar de desordem foi mais associado à perpetração do *bullying* psicológico/verbal e, o clima escolar de baixa legitimidade foi mais associado à perpetração do assédio sexual. A vitimização por todas as formas de *bullying* foi maior quando os adolescentes estavam mais expostos ao clima escolar de desordem. Enquanto o clima escolar de baixa legitimidade teve maior associação à vitimização por *bullying* físico. Nossos resultados corroboram estudo israelense que mostrou que as percepções negativas sobre o clima escolar aumentaram a intimidação por assédio sexual entre os estudantes do 7º ao 11º ano (Attar-Schwartz, 2009). As percepções de não pertencimento, menor concordância às normas da escola e sentimento de insegurança no ambiente escolar representadas no clima escolar de desordem e de baixa legitimidade sugerem o mecanismo inverso, o que aumentou a prática e a

vitimização por *bullying*. Uma explicação para esse resultado pode residir no conceito de violência simbólica que descreve o processo pelo qual uma classe que domina impõe sua cultura aos dominados, legitimando na prática essa imposição, que é naturalizada, ao ponto dos indivíduos não se perceberem como vítimas, sentindo que sua condição é algo impossível de ser evitado (Jenkins, 1992). Em escolas sem normas de apoio, de estruturas e de relacionamentos, os alunos são mais propensos a vivenciar violência e vitimização, como resultados das rupturas nas variáveis interpessoais e contextuais que definem o clima (Thapa et al., 2013). Evidências têm mostrado que o clima positivo tem incentivado os alunos vítimas de *bullying* a buscarem ajuda de pessoas que sejam responsáveis e tenham maior poder de ação (Eliot et al., 2010, Vinha et al., 2016).

Apesar de existirem várias pesquisas referentes ao tema no mundo e o *bullying* escolar não ser um problema novo, carecemos, especialmente no Brasil, de pesquisas mais aprofundadas sobre quais as dimensões do clima escolar influenciam a ocorrência das diversas formas de *bullying*. Nossa pesquisa trouxe uma melhor interpretabilidade para essa associação entre tipos de clima escolar e formas de *bullying*, fornecendo subsídios para a elaboração de estratégias de implementação de ações para prevenção e respostas à violência contra os adolescentes, devendo estar articuladas em uma rede intersetorial em torno de um plano de ação compartilhado com todos os atores (Peres et al., 2018).

Outrossim, o Programa de Saúde na Escola (PSE), iniciativa do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, que surgiu do esforço do governo federal em construir políticas intersetoriais para a melhoria da qualidade de vida, no contexto das políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, numa articulação entre escola e serviços de saúde (Lei Federal Decreto Nº 6.286, 2007). Uma das Linhas de ação do PSE é a Promoção da Cultura de Paz e Prevenção das Violências, que inclui o *bullying* escolar e a qualificação permanente dos profissionais da saúde e da educação para a escuta qualificada, na

perspectiva do acolhimento, da tolerância e respeito à diversidade e incentivo à solidariedade e empatia (Lei Federal Decreto Nº 6.286, 2007). Além disto, foram sancionados vários instrumentos legais que buscam garantir os direitos de adolescentes em situações de violência, dentre eles o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional (Lei Federal Nº 13.185 - Programa de Combate a Intimidação Sistemática (*Bullying*), 2015), a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017 que estabeleceu o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, incluindo o *bullying* e alterou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) (Lei Federal Nº 13.431, 2017; Lei Federal Nº 8.069, 1990), a Lei nº 14.344, de 22 de maio de 2022, que institui a “ a promoção de estudos e pesquisas, de estatísticas e de outras informações relevantes às consequências e à frequência das formas de violência contra a criança e o adolescente para a sistematização de dados nacionalmente unificados e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas” (Lei Federal Nº 14.344, 2022). Na legislação, a prevenção e combate ao *bullying* é um ponto imprescindível, porém para o sucesso das intervenções são necessárias a capacitação de docentes e equipes pedagógicas e a instituição da orientação de pais e responsáveis ao identificar vítimas e agressores. Estudos demonstram a importância de fomentar nas escolas ações que versam sobre a melhora das relações entre os alunos promovendo a participação destes nestas ações, como protagonistas e como sujeitos de apoio (alunos mentores, alunos ajudantes, alunos amigos, alunos mediadores, equipes de ajuda ou alunos conselheiros) (Lopes Neto, 2005, Vinha et. al., 2016).

Limitações e pontos fortes do estudo

Os resultados do nosso estudo devem ser interpretados considerando algumas limitações. Primeiramente, por ser uma pesquisa com delineamento transversal impossibilita o estabelecimento de relações de causalidade. Apesar dessa limitação, estudos têm mostrados

direções de causalidade similares às encontradas no nosso (Acosta et al., 2019; Amaral et al., 2019; Attar-Schwartz, 2009; Beckmann et al., 2021; Eliot et al., 2010; Gage et al., 2014; Gaias et al., 2019; Hultin et al., 2021; Jankowiak et al., 2020; Mehta et al., 2013; Wang et al., 2018). Em segundo lugar, pelo banco de dados do SP-PROSO ser de base escolar, nossa população de estudo foi de adolescentes que frequentavam a escola e que estavam presentes em sala de aula nos dias de coleta de dados e, portanto, nossos resultados podem não se aplicar a adolescentes que faltaram às aulas ou que não estavam matriculados em escolas. Vítimas de *bullying* podem faltar às aulas como uma estratégia para se esquivarem das agressões (Allen et al., 2018).

Por outro lado, um ponto forte de nosso estudo foi realizar um pré-teste do questionário em cinco escolas para avaliar a compreensão das questões, a compreensão da estrutura de respostas (pulos) e o tempo necessário para aplicação do questionário em sala de aula; e a coleta de dados em sala de aula foi acompanhada por uma equipe de pesquisadores de campo previamente treinados (Peres et al., 2018). Outro ponto forte foi o estudo ser realizado na maior cidade do Brasil, com uma amostra representativa de adolescentes matriculados em escolas públicas e privadas do município de São Paulo.

Outra força relevante deste estudo foi o constructo do clima escolar a partir da percepção dos alunos, agrupando as inúmeras variáveis em 3 fatores, ou dimensões, que permitiu uma melhor interpretação de quais aspectos relacionais, organizacionais e de justiça/segurança estão associados significativamente como fatores de risco ou de proteção para a perpetração de *bullying*.

Entendemos que a medida real do clima de cada escola, embasada por análises cientificamente sólidas, é de fundamental importância para direcionar a implementação de estratégias efetivas que resultem em melhoria de aspectos específicos do clima escolar com vistas à redução do *bullying* escolar, enfatizando a inclusão de toda a comunidade escolar no

processo de planejamento e nas tomadas de decisão, e que este seja continuamente avaliado (Thapa et al., 2013).

CONCLUSÃO

Concluimos que um clima escolar positivo se associou a menor probabilidade de ocorrência de *bullying* (vitimização/ perseguição) entre adolescentes, enquanto um clima de baixa legitimidade e de desordem se associaram à maior probabilidade de *bullying*. Nossos resultados podem subsidiar propostas intervenção para melhoria do clima das escolas brasileiras, a partir da percepção de outros atores envolvidos na comunidade escolar. Pesquisas futuras podem investigar a influência das características socioeconômicas no constructo do clima escolar e apontar as diferenças por sexo na associação do clima escolar e as diferentes manifestações de *bullying*. Pretendemos contribuir para o desenvolvimento de estratégias efetivas de intervenção para a melhoria do clima escolar e para a execução de políticas públicas, em consonância com as diretrizes do Programa de Saúde na Escola (PSE), consolidando uma cultura de paz com vistas ao enfrentamento do *bullying* escolar e suas consequências negativas para a saúde do adolescente.

REFERÊNCIAS

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019).

Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200–215.

<https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>

- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738–744.
- Amaral, H. T., Cunha, J. M. da, & Santo, J. B. (2019). Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. *Psico*, 50(1), 29275.
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29275>
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(3), 407–420. <https://doi.org/10.1037/a0016553>
- Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B., & Menezes, P. R. (2015). Bullying escolar: Revisão sistemática dos fatores de risco contextuais em estudos observacionais. *Agressão e Comportamento Violento*, 22, 65-76.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.006>
- Barzilay, S., Brunstein Klomek, A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., Corcoran, P., Kahn, J.-P., ... Wasserman, D. (2017). Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe: A 10-Country Study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Krieg, Y., & Kliem, S. (2021). Associations Between Classroom Normative Climate and the Perpetration of Teen Dating Violence Among Secondary School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21–22), NP11291–NP11321. <https://doi.org/10.1177/0886260519888207>

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.

<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>

Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 17(36), 21–32.

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

Debarbieux, Eric. (1996). *La Violence em Millieu Scolaire: État des lieux*. ESF éditeur.

Del Rey, R.; Ortega, R.; Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/139/1273>

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>

Figueiredo Filho, D. B., Silva Júnior, J. A. da. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública* [online], v. 16, n. 1 [Acessado 15 Dezembro 2021] , pp. 160-185. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>>. Epub 30 Jul 2010. ISSN 1807-0191. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>.

Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>

- Gaias, L. M., Lindstrom Johnson, S., White, R. M. B., Pettigrew, J., & Dumka, L. (2019). Positive School Climate as a Moderator of Violence Exposure for Colombian Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 63(1–2), 17–31.
<https://doi.org/10.1002/ajcp.12300>
- Galvão, A., Gomes, C.A, Capanema, C., Calliman, G., Câmara, J.. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2010, v. 18, n. 68. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002>.
- Gini, G., & Espelage, D. L. (2014). Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide Risk in Children and Adolescents. *JAMA*, 312(5), 545.
<https://doi.org/10.1001/jama.2014.3212>
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Engström, K., Andersson, F., & Galanti, M. R. (2021). The Importance of Pedagogical and Social School Climate to Bullying: A CROSS-SECTIONAL Multilevel Study of 94 Swedish Schools. *Journal of School Health*, 91(2), 111–124. <https://doi.org/10.1111/josh.12980>
- Jain, S., Cohen, A. K., Paglisotti, T., Subramanyam, M. A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66(1), 71–82.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- Jankowiak, B., Jaskulska, S., Sanz-Barbero, B., Ayala, A., Pyżalski, J., Bowes, N., De Claire, K., Neves, S., Topa, J., Rodríguez-Blázquez, C., Davó-Blanes, M. C., Rosati, N., Cinque, M., Mocanu, V., Ioan, B., Chmura-Rutkowska, I., Waszyńska, K., & Vives-Cases, C. (2020). The Role of School Social Support and School Social Climate in

Dating Violence Victimization Prevention among Adolescents in Europe.

International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(23), 8935.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17238935>

Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n°2, 1998 pp. 285-306

Jenkins, R. (1992). Symbolic violence and social reproduction. Em Pierre Bourdieu. *Routledge*.

Lei Federal Nº 13.185 - Programa de Combate a Intimidação Sistemática (Bullying). 6 de novembro de 2015. (Br). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

Lei Federal Nº 13.431. 4 de abril de 2017. (Br). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm

Lei Federal Nº 14.344. 24 de maio de 2022. (Br). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14344.htm

Lei Federal Decreto Nº 6.286 - Programa de Saúde na Escola. 5 de dezembro de 2007. (Br). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm

Lei Federal Nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente. 13 de julho de 1990. (Br). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5). <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>

- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293–309. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83(1), 45–52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Moro, A., Morais A. de, Vinha, T. P., Regina L., Tognetta, P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 27, n. 64, p.67-90, jan./abr. 2018.
- Olweus, D. (1993). *Bullying na escola. O que sabemos e o que podemos fazer*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). Bullying Escolar: Desenvolvimento e Alguns Desafios Importantes. *Revisão Anual da Psicologia Clínica*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Peres, M. F. T., Eisner, M., Loch, A. P., Papa, C. H. G., Azeredo, C. M., Rezende, L. F. M. de, Silva, L. A. M. da, Santos, L. A. dos, Couto, M. T., Leite, M. A., Escuder, M. M. L., Sposito, M. P., Levy, R. B., & Astolfi, R. (2018). Violência, bullying e repercussões na saúde: Resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO). Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP. https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/06/relatorio_sp_proso_26_05_2019.pdf

Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. (2021). IBGE, Coordenação de População e

Indicadores Sociais. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>

Romano, H. (2021). 8. Importance du climat scolaire. De la violence à la bientraitance. Em *La santé à l'école: Vol. 3e éd.* (p. 113–121). Dunod; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2021.01.0113>

StataCorp. 2013. *Stata Statistical Software: Release 13*. College Station, TX: StataCorp LP.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Vinha, T. P., Moraes, A. de, Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivaldi, F. M. de C., Ramos, A. de M.,

Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>

Wang, C., Boyanton, D., Ross, A.-S. M., Liu, J. L., Sullivan, K., & Anh Do, K. (2018).

School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School Psychology International*, 39(6), 587–605.

<https://doi.org/10.1177/0143034318805517>

Zhang, S., Mulhall, P. F., Flowers, N., & Lee, N. Y. (2021). Bullying Reporting Concerns as a Mediator Between School Climate and Bullying Victimization/Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21–22), NP11531–NP11554.

<https://doi.org/10.1177/0886260519889926>

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2021). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(2), 138–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

Tabela 2 – Características sociodemográficas e de ocorrência de *bullying* entre adolescentes, SP-PROSO, 2017.

VARIÁVEIS DESCRITIVAS	% (IC 95%)
<i>CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS</i>	
Sexo	
Feminino	49,7 (47,8 – 51,7)
Masculino	50,3 (48,3 – 52,2)
Média de idade	14,8
Cor de pele	
Branca	47,1 (44,3 – 49,8)
Preta	10,6 (9,1 – 12,4)
Parda	35,7 (32,7 – 38,8)
Amarela	4,5 (3,2 – 6,3)
Indígena	2,1 (1,5 – 2,9)
Escolaridade materna	
Ensino fundamental incompleto	14,9 (12,5 – 17,6)
Ensino fundamental completo	13,6 (11,6 – 15,8)
Ensino médio completo	35,1 (31,2 – 39,3)
Ensino superior completo	36,4 (32,5 – 40,6)
Dependência administrativa	
Privada	34,5 (31,6 – 37,5)
Pública	65,5 (62,5 – 68,4)
<i>PERPETRAÇÃO DE BULLYING</i>	
Praticou pelo menos um tipo	14,1 (12,1 – 16,4)
Exclusão social	3,9 (3,0 – 5,0)
Psicológico/verbal	9,7 (8,3 – 11,4)
Físico	2,9 (2,1 – 4,2)
Vandalizou a propriedade de alguém intencionalmente	5,3 (4,2 – 6,8)
Assédio sexual	1,2 (0,8 – 2,0)
<i>VITIMIZAÇÃO DE BULLYING</i>	
Sofreu por pelo menos um tipo	28,3 (26,1 – 30,7)
Exclusão social	10,1 (8,8 – 11,6)
Psicológico/verbal	18,3 (16,2 – 20,6)
Físico	3,1 (2,3 – 4,2)
Teve propriedade danificada intencionalmente por alguém	10,9 (9,2 – 12,9)
Assédio sexual	5,8 (4,7 – 7,0)

Fonte: Autoria.

Tabela 3 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar positivo.
SP-PROSO, 2017.

PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES	Clima escolar positivo (Fator 1)
Gosta de ir à escola	0.46
Professores são justos	0.57
Turma é unida	0.44
Quer ter emprego no futuro	0.34
Se dá bem com os professores	0.56
Se dá bem com os alunos da turma	0.47
Esforço na escola para ter bom emprego	0.44
Professores ajudam se preciso	0.64
Adolescentes da turma são legais comigo	0.52
Ir bem na escola é importante	0.50
Na escola todos são tratados de forma justa	0.60

Fonte: Autoria

Tabela 3 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar de desordem.
SP-PROSO, 2017.

PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES	Clima escolar de desordem (Fator 2)
Há diferenciação no tratamento dos alunos	0.36
Presenciou briga/agressão física entre alunos	0.68
Presenciou briga/agressão física entre alunos e professores	0.47
Presenciou <i>bullying</i> entre os alunos	0.70
Presenciou venda ou consumo de drogas	0.53
Presenciou alunos com armas	0.48
Presenciou violência sexual entre alunos	0.47
Presenciou violência sexual entre alunos e professores	0.30
Presenciou xingamento entre alunos	0.70
Presenciou xingamento entre alunos e funcionários	0.62
Presenciou roubo na escola	0.67
Presenciou vandalismo por alunos na escola	0.70
Presenciou vandalismo por professores na escola	0.33

Fonte: Autoria

Tabela 4 – Cargas fatoriais por percepção dos adolescentes no clima escolar de baixa legitimidade. SP-PROSO, 2017.

PERCEPÇÃO DOS ADOLESCENTES	Clima escolar de baixa legitimidade (Fator 3)
Gosta de ir à escola	-0.31
Erra muito o dever	0.54
Quer ter emprego no futuro	-0.37
Se dá bem com os professores	-0.35
Frequentemente tem notas ruins	0.67
Esforço na escola para ter bom emprego	-0.48
Escola não serve para nada	0.51
Frequente dificuldade de atenção à aula	0.56
Ir bem na escola é importante	-0.37
É justificado desobedecer a professores e funcionários	0.39
Presenciou vandalismo por professores na escola	0.31

Fonte: Autoria

Tabela 5 – Associação entre clima escolar e perpetração de *bullying* entre adolescentes. SP-PROSO, 2017.

CLIMA ESCOLAR	PERPETRAÇÃO DE BULLYING											
	Praticou pelo menos um tipo	<i>p-value</i> *	Exclusão social	<i>p-value</i> *	Psicológico/verbal	<i>p-value</i> *	Físico	<i>p-value</i> *	Destruição de propriedade	<i>p-value</i> *	Assédio sexual	<i>p-value</i> *
Positivo												
1º tercil	Referência 0,46	< 0,01	Referência 0,44	0,02	Referência 0,45	< 0,01	Referência 0,85	0,26	Referência 0,53	0,06	Referência 0,43	0,65
2º tercil	(0,31 - 0,70)		(0,20 - 0,94)		(0,28 - 0,71)		(0,31 - 2,30)		(0,24 - 1,16)		(0,09 - 2,02)	
3º tercil	0,30 (0,25 - 0,59)		0,43 (0,21 - 0,90)		0,32 (0,17 - 0,57)		0,57 (0,21 - 1,50)		0,57 (0,31 - 1,04)		0,75 (0,22 - 2,53)	
Desordem												
1º tercil	Referência 2,23	< 0,01	Referência 0,80	< 0,01	Referência 2,33	< 0,01	Referência 1,50	0,01	Referência 3,42	< 0,01	Referência 0,56	0,41
2º tercil	(1,41 - 3,53)		(0,35 - 1,81)		(1,27 - 4,28)		(0,50 - 4,52)		(1,33 - 8,75)		(0,09 - 3,17)	
3º tercil	4,17 (2,78 - 6,26)		3,11 (1,60 - 6,03)		4,51 (2,71 - 7,50)		3,30 (1,22 - 8,90)		5,01 (2,13 - 11,76)		1,73 (0,47 - 6,25)	
Baixa legitimidade												
1º tercil	Referência 0,78	0,02	Referência 0,71	0,02	Referência 0,89	0,08	Referência 0,98	0,02	Referência 0,81	< 0,01	Referência 0,45	0,02
2º tercil	(0,47 - 1,28)		(0,29 - 1,71)		(0,51 - 1,58)		(0,37 - 2,59)		(0,36 - 1,83)		(0,05 - 3,72)	
3º tercil	1,71 (1,10 - 2,37)		2,10 (1,12 - 3,94)		1,59 (0,96 - 2,63)		2,65 (1,14 - 6,15)		2,74 (1,58 - 4,75)		4,92 (1,16 - 20,77)	

Fonte: Autoria.**p-value* de tendência

Tabela 6 – Associação entre clima escolar e vitimização por *bullying* entre adolescentes. SP-PROSO, 2017.

CLIMA ESCOLAR	VITIMIZAÇÃO POR BULLYING											
	Sofreu pelo menos um tipo	<i>p-value</i> *	Exclusão social	<i>p-value</i> *	Psicológico/verbal	<i>p-value</i> *	Físico	<i>p-value</i> *	Teve propriedade destruída	<i>p-value</i> *	Assédio sexual	<i>p-value</i> *
Positivo												
1º tercil	Referência	< 0,01	Referência	0,05	Referência	< 0,01	Referência	0,04	Referência	< 0,01	Referência	0,11
	0,58		0,65		0,54		0,59		0,51		0,78	
2º tercil	(0,41 -0,81)		(0,40 -1,08)		(0,36-0,82)		(0,28-1,24)		(0,34-0,77)		(0,40-1,52)	
3º tercil	0,52		0,60		0,48		0,44		0,47		0,63	
	(0,38 – 0,70)		(0,36 – 0,99)		(0,32-0,71)		(0,20-0,95)		(0,31-0,71)		(0,36-1,10)	
Desordem												
1º tercil	Referência	< 0,01	Referência	< 0,01	Referência	< 0,01	Referência	< 0,01	Referência	< 0,01	Referência	< 0,01
	2,19		1,64		2,18		1,71		2,83		1,33	
2º tercil	(1,56 – 3,08)		(0,90- 2,97)		(1,42-3,33)		(0,57-5,09)		(1,52-5,29)		(0,63-2,81)	
3º tercil	5,33		4,09		6,51		4,96		5,78		2,79	
	(3,71 -7,66)		(2,36 – 7,09)		(4,17-10,15)		(2,05-12,03)		(3,05-10,96)		(1,35- 5,77)	
Baixa legitimidade												
1º tercil	Referência	0,03	Referência	0,11	Referência	0,20	Referência	0,02	Referência	0,13	Referência	0,16
	0,71		0,66		0,77		0,73		0,72		0,72	
2º tercil	(0,54 – 0,93)		(0,39 – 1,11)		(0,52 -1,15)		(0,24 -2,17)		(0,46-1,10)		(0,36-1,41)	
3º tercil	1,51		1,52		1,37		2,49		1,50		1,58	
	(1,07 – 2,13)		(0,97 – 2,39)		(0,88 – 2,12)		(1,16 – 5,32)		(0,92-2,46)		(0,89-2,80)	

Fonte: Autoria.**p-value* de tendência

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, J. et al. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. **Journal of School Violence**, v. 18, n. 2, p. 200–215, 3 abr. 2019.
- ALCÂNTARA, S. C., GONZÁLEZ-CARRASCO, M., MONTSERRAT, C., CASAS, F., VIÑAS-POCH, F., DE ABREU, D. P. Peer violence, school environment and developmental contexts: Its effects on well-being. **Ciência e Saúde Coletiva**, 24(2), 509–522. 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017>.
- ALLEN, C. W.; DIAMOND-MYRSTEN, S.; ROLLINS, L. K. School Absenteeism in Children and Adolescents. **American Family Physician**, v. 98, n. 12, p. 738–744, 15 dez. 2018.
- AMARAL, H. T.; CUNHA, J. M. DA; SANTO, J. B. Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. **Psico**, v. 50, n. 1, p. 29275, 8 maio 2019.
- ATTAR-SCHWARTZ, S. Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 79, n. 3, p. 407–420, 2009.
- AZEREDO, C. M., RINALDI, A. E. M., DE MORAES, C. L., LEVY, R. B., MENEZES, P. R. Bullying escolar: Revisão sistemática dos fatores de risco contextuais em estudos observacionais. **Agressão e Comportamento Violento**, 22, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.006>.
- BARZILAY, S. et al. Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe: A 10-Country Study. **Journal of Adolescent Health**, v. 61, n. 2, p. 179–186, ago. 2017.
- BECKMANN, L. et al. Associations Between Classroom Normative Climate and the Perpetration of Teen Dating Violence Among Secondary School Students. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 36, n. 21–22, p. NP11291–NP11321, nov. 2021.
- BENBENISHTY, R., ASTOR, R. A. School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender. New York: Oxford University Press. 2005. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>.
- BERKOWITZ, R.; MOORE, H.; ASTOR, R. A.; BENBENISHTY, R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. **Review of Educational Research**, v. 20, n. 10, p. 1-45, Nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.286, 5 de dezembro de 2007** – Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.185, 6 de novembro de 2015** – Programa de Combate a Intimidação Sistemática (Bullying). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.431, 4 de abril de 2017** – Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm.

BRASIL. **Lei Federal Nº 14.344, 24 de maio de 2022** – Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114344.htm.

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.069, 13 de julho de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

CANGUCU, Katia Liliane Alves. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 161. 2015.

COHEN, J., FREIBERG, J. A. School Climate and Bullying Prevention. **School Climate and Effective Bully Prevention Efforts**. 2013. Disponível em www.schoolclimate.org. Acesso em 17 outubro 2021

CONSELHO NACIONAL DO CLIMA ESCOLAR. **O Desafio do Clima Escolar**: Estreitando a lacuna entre a pesquisa do clima escolar e a política do clima escolar, guia prático-linhas e política de formação de professores. 2007. Disponível em: <http://www.schoolclimate.org/clima/advocacy.php>. Acesso em 21 outubro de 2021.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambu, 2009. Anais [...]. Caxambu: Anped, 2009.

DEBARBIEUX, E.: La Violence em Millieu Scolaire: État des lieux, ESF éditeur, Paris, 1996.

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de**

Formación del Profesorado, 23(3), 159-180, 2009.

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/139/1273>

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. DA C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21–32, abr. 2007.

ELIOT, M. et al. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. **Journal of School Psychology**, v. 48, n. 6, p. 533–553, dez. 2010.

FIGUEIREDO FILHO, D. B., SILVA JÚNIOR, J. A. da. **Visão além do alcance**: uma introdução à análise fatorial. Opinião Pública [online]. 2010, v. 16, n. 1 [Acessado 15 Dezembro 2021] , pp. 160-185. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>>. Epub 30 Jul 2010. ISSN 1807-0191. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação da Adolescência Brasileira 2011**. O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011. 182 p.

GAGE, N. A.; PRYKANOWSKI, D. A.; LARSON, A. School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. **School Psychology Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 256–271, set. 2014.

GAIAS, L. M. et al. Positive School Climate as a Moderator of Violence Exposure for Colombian Adolescents. **American Journal of Community Psychology**, v. 63, n. 1–2, p. 17–31, mar. 2019.

GALVÃO, A., GOMES, C.A, CAPANEMA, C., CALLIMAN, G., CÂMARA, J. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], 2010, v. 18, n. 68. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300002>.

GONÇALVES DE ASSIS, S., CONSTANTINO, P., QUINTES, J.A.. **Impactos da Violência na Escola** - Um Diálogo com Professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010. 270 p.

GINI, G.; ESPELAGE, D. L. Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide Risk in Children and Adolescents. **JAMA**, v. 312, n. 5, p. 545, 6 ago. 2014.

HULTIN, H. et al. The Importance of Pedagogical and Social School Climate to Bullying: A CROSS-SECTIONAL Multilevel Study of 94 Swedish Schools. **Journal of School Health**, v. 91, n. 2, p. 111–124, fev. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021.

JAIN, S. et al. School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. **Journal of Adolescence**, v. 66, n. 1, p. 71–82, jul. 2018.

JANKOWIAK, B. et al. The Role of School Social Support and School Social Climate in Dating Violence Victimization Prevention among Adolescents in Europe. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 23, p. 8935, 1 dez. 2020.

JANOSZ, M., GEORGES, P., PARENT, S. L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue canadienne de psycho-éducation**, vol. 27, n°2, pp. 285-306. 1998.

JENKINS, R. Symbolic violence and social reproduction. Em: Pierre Bourdieu. [s.l.] **Routledge**, 1992.

LISBOA, C., BRAGA, L., EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**, 2(1), 59–71. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/ctc.2009.21.07>.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, [s.l.], v. 81, n. 5, nov. 2005.

LOPEZ, S. B.; MOREIRA, M. C. N. Políticas Nacionais de Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens e à Saúde do Homem: interlocuções políticas e masculinidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 743-752, 2013.

LOUKAS, A.; MURPHY, J. L. Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. **Journal of School Psychology**, v. 45, n. 3, p. 293–309, jun. 2007.

MANZINI, R.G.P. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MEHTA, S. B. et al. Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. **Journal of School Health**, v. 83, n. 1, p. 45–52, jan. 2013.

MELO, S. G. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2017

MORO, A.; MORAIS A. de; VINHA, T. P.; REGINA L.; TOGNETTA, P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p.67-90, jan./abr. 2018.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, June, 2019. Available from disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de maio de 2021.

OLWEUS, D. **Bullying na escola. O que sabemos e o que podemos fazer**. Oxford, Reino Unido: Blackwell. 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **INSPIRE - Sete estratégias para pôr fim à violência contra crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2018.

PERES, M. F. T. et al. **Violência, bullying e repercussões na saúde: resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO)**.

Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP, 2018. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/06/relatorio_sp_proso_26_05_2019.pdf.

PEREIRA, B. O.; NETO, W. B.; ZEQUINÃO, M. A.; SILVA, I. P. Prevenção do *Bullying* no Contexto Escolar: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção. Em P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), Livro de Atas do **XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num mundo Globalizado** (pp. 535-544). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, 2015.

PITON, N. N.; MACHADO, C. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 50-67, 2019.

ROMANO, H. 8. Importance du climat scolaire. De la violence à la bientraitance. Em: **La santé à l'école. Aide-Mémoire**. Paris: Dunod, 2021. v. 3. 113–121.

ROSÁRIO, A. C., CANDEIAS, A., MELO, M.. **Violência entre pares na adolescência**: Um estudo com estudantes no início e no final do 3º ciclo do ensino básico. Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, 2017. Vol.31(2), 57–68. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1153>.

SAMPAIO, I.; ARAÚJO JR, J. L. Análise das políticas públicas: uma proposta metodológica para o estudo no campo da prevenção em Aids. **Rev. Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 6, n. 3, p. 335-346.

SOUZA, I. F. de; CABRAL, J. Políticas públicas para crianças e adolescentes: uma análise a partir do plano decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes. **Rev. Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, Bebedouro, v. 6, n. 1, p. 115-151, 2018.

STATACORP. Stata Statistical Software: Release 13. College Station, TX: StataCorp LP. 2013.

SULDO, S.M., MCMAHAN, M.M., CHAPPEL, A.M. et al. **Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders**. School Mental Health 4, 69–80 (2012). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>.

THAPA, A. et al. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, set. 2013.

WANG, C. et al. School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. **School Psychology International**, v. 39, n. 6, p. 587–605, dez. 2018.

VINHA, T. P. et. al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Estudos Em **Avaliação Educacional**, 27(64), 96–127. 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>.

ZHANG, S. et al. Bullying Reporting Concerns as a Mediator Between School Climate and Bullying Victimization/Aggression. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 36, n. 21–22, p. NP11531–NP11554, nov. 2021.

ZYCH, I. et al. Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 3, n. 2, p. 138–146, jun. 2021.

WANG, C., BOYANTON, D., ROSS, A.-S. M., LIU, J. L., SULLIVAN, K., & ANH DO, K. School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. **School Psychology International**, 39(6), 587–605. 2018.
<https://doi.org/10.1177/0143034318805517>.