

Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar

Jéssica Elena Valle

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP

Ana Carina Stelko-Pereira

Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza – CE

Lucas Guimarães Cardoso de Sá

Universidade Federal do Maranhão – São Luiz – MA

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP

Resumo

A violência escolar e a depressão parecem interferir no engajamento emocional escolar (EEE). O presente estudo analisou as relações de impacto de um conjunto de variáveis no EEE, a partir de testes de um modelo teórico. Para isso, 634 alunos, com idade média de 13,6 anos, de duas escolas públicas do interior de São Paulo responderam à Escala de Violência Escolar - Versão Estudantes, Inventário de Depressão Infantil e Escala de Engajamento Escolar. Os resultados indicaram que há um impacto negativo direto de depressão e autoria de *bullying* no EEE, enquanto há um impacto negativo indireto de gravidade e frequência de vitimização por *bullying*, sendo mediado por autoria de *bullying*, depressão e/ou vitimização por funcionários. O modelo teórico proposto explicou 9% da variância no EEE, indicando a necessidade da inclusão de outras variáveis em estudos futuros. Ainda assim, é demonstrado que um ambiente não saudável pode prejudicar o engajamento escolar dos alunos.

Palavras-chave: Violência escolar; depressão; *bullying*

Bullying, staff victimization and depression: Relationship with emotional school engagement

Abstract

School violence and depression seem to interfere with emotional school engagement (ESE). This study examined the impact of relationships of a set of variables in the ESE, from testing a theoretical model. For this, 634 students with an average age of 13.6 years, from two public schools in São Paulo responded to the School Violence Scale - Version students, Inventory Child and School Engagement Scale Depression. The results indicated that no direct negative impact of depression and bullying authorship in the ESE, while there are indirect negative impact severity and frequency of victimization by bullying, being mediated by bullying authorship, depression and / or victimization by employees. The proposed theoretical model explained 9% of the variance in the ESE, indicating the need to include other variables in future studies. Still, it is shown that an unhealthy environment can harm school student engagement.

Keywords: School violence; depression; *bullying*

Bullying, victimización por funcionarios y depresión: Relaciones con el involucramiento emocional escolar

Resumen

La violencia escolar y la depresión parecen interferir en el involucramiento emocional escolar (EEE). El presente estudio analizó las relaciones de impacto de un conjunto de variables en el EEE, a partir de testes de un modelo teórico. Para eso, 634 alumnos, con edad media de 13,6 años, de dos escuelas públicas del interior de São Paulo respondieron a la Escala de Violencia Escolar - Versión Estudiantes, Inventario de Depresión Infantil y Escala de Involucramiento Escolar. Los resultados indicaron que hay un impacto negativo directo de depresión y autoría de *bullying* en el EEE, mientras hay un impacto negativo indirecto de gravedad y frecuencia de victimización por *bullying*, siendo mediado por autoría de *bullying*, depresión y/o victimización por funcionarios. El modelo teórico propuesto explicó el 9% de la variancia en el EEE, indicando la necesidad de la inclusión de otras variables en estudios futuros. Aun así, es demostrado que un ambiente no saludable puede perjudicar el involucramiento escolar de los alumnos.

Palabras clave: Violencia escolar; depresión; *bullying*

Introdução

Muito se discute sobre a importância dos alunos gostarem da escola e de se dedicarem às tarefas escolares. Segundo Coll e Solé (2004), o que ocorre na sala de aula se deve, em parte, a fatores da própria sala, como características materiais, do espaço e das atividades que se realizam nela. Adicionalmente, outros fatores participam da configuração do processo educativo que ocorre em sala, como as decisões administrativas e curriculares do sistema educacional, as relações que se estabelecem entre família e escola, entre funcionários e alunos, entre a sociedade e o valor que se concede à escola e ao profissional da Educação (Coll, & Solé, 2004).

Por outro lado, parte do que ocorre nas salas de aula se relaciona ao engajamento escolar dos alunos, tema que vem sendo alvo de estudo de pesquisadores. O engajamento escolar se refere à relação entre aluno e atividade escolar, sendo relevante durante a experiência acadêmica e tendo relação com o sucesso escolar (Dotterer, & Lowe, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Julio, Vaz, & Fagundes, 2011; Saeed, & Zyngier, 2012). Esse conceito, considerado como multidimensional, é subdividido em componentes comportamentais, emocionais e cognitivos (Fredricks, & cols., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). O engajamento comportamental engloba participação nas atividades escolares e respeito às regras da escola; o engajamento emocional envolve reações afetivas e emoções em sala de aula e com as pessoas envolvidas no contexto escolar, sensação de pertencimento e identificação com a escola; e o engajamento cognitivo inclui a motivação e as estratégias de aprendizagem (Fredricks, & cols., 2004; Jimerson, & cols., 2003; Wang, & Eccles, 2012).

Além de definir e avaliar o engajamento escolar, é necessário identificar aspectos do ambiente que possam influenciá-lo. Conhecendo-se as variáveis que impactam o engajamento escolar, é possível intervir sobre as mesmas e promover um ambiente mais saudável, que propicie um aumento no engajamento escolar e, conseqüentemente, maiores oportunidades de sucesso acadêmico (Fredricks, & cols., 2004; Garcia-Reid, Reid, & Peterson, 2005; Mehta, Cornell, Fran, & Gregory, 2013; Saeed, & Zyngier, 2012). A seguir são expostos alguns fatores importantes que têm relações com o engajamento escolar, de acordo com os estudos, como: gênero, relações interpessoais com pares e professores, depressão, entre outros.

Em relação ao gênero, as meninas são vistas como mais participantes, mais cooperativas e mais autônomas do que os meninos, sendo que estes apresentam maior frequência de comportamentos antissociais e agressivos nas relações com os companheiros e com os professores. Além disso, crianças menos envolvidas nas atividades de sala de aula, mais dependentes e mais agressivas nos relacionamentos, mostram menor progresso acadêmico e os meninos parecem mais vulneráveis a essas dificuldades. Em decorrência, as meninas parecem gostar mais da escola do que os meninos (Birch, & Ladd, 1997; Gardinal, & Marturano, 2007; Keane, & Calkins, 2004; Ladd, Birch, & Buhs, 1999).

Adicionalmente, a qualidade das relações interpessoais que ocorrem no contexto da escola é importante para o engajamento escolar. A escola certamente é concebida como uma instituição formal de ensino, devendo, então, estar comprometida com a aprendizagem. Mas, além da responsabilidade de transmissão de conhecimentos acadêmicos, a escola é um ambiente propício para promover habilidades de convivência e desenvolvimento psicossocial dos indivíduos (Freire, & Aires, 2012; Leão, 2010). Para que seja promovido um ambiente facilitador de socialização e aprendizagem, a escola deveria ser um local seguro e saudável para os alunos, porém ela tem sido frequentemente contexto de atitudes violentas (Leão, 2010; Maliki, Asagwara, & Ibu, 2009; Olweus, 1993).

O *bullying* é um tipo específico de violência escolar, referindo-se à situação na qual um aluno é exposto repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas intencionais por pares e que envolvem um desequilíbrio de poder entre o(s) agressor(es) e sua vítima (Olweus, 1993), que pode ser decorrente de desigualdade física, social ou psicológica (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Guerin, & Hennessy, 2002; Kowalski, & Limber, 2013; Moura, Cruz, & Quevedo, 2011; Pinheiro, & Williams, 2009). Esse tipo de violência pode se apresentar de diversas formas: física (tapas, socos, chutes), verbal (xingamentos, palavrão rude), psicológica (espalhar rumores, exclusão social) e sexual (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, & Anzaldo-Campos, 2012; Moura, & cols., 2011). Estudos indicam que a prevalência do *bullying* diminui progressivamente com o aumento da idade, sendo esse tipo de violência mais comum entre alunos de séries escolares inferiores (Khoury-Kassabry, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004; Neto, & Saavedra, 2003; UNESCO, 2005).

Os alunos podem ter diferentes papéis no *bullying*, sendo eles: a) nenhum envolvimento, quando o aluno não participa de qualquer tipo de vitimização ou autoria; b) testemunha, quando o aluno presencia a situação de violência, mas não participa como vítima ou autor; c) vítima, quando o aluno é exclusivamente alvo de *bullying*; d) autor, quando o aluno comete a agressão, mas não é vítima; e) vítima-autor, quando o aluno pratica *bullying*, mas também é vítima (Glew, & cols., 2005).

O *bullying* pode criar um clima de insegurança para os alunos, refletindo em um baixo engajamento escolar (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Hanish, & Guerra, 2002; Whitted, & Dupper, 2005). Alguns estudos internacionais, como os realizados por Buda e Szirmai (2010), na Hungria, Juvonen, Wang e Espinoza (2010), nos Estados Unidos, e Murray-Harvey e Slee (2010), na Austrália, mostraram a relação entre engajamento escolar e o envolvimento em *bullying*, indicando que agressores e vítimas possuem menor engajamento escolar, e que crianças com maior engajamento escolar apresentam menos vitimização por *bullying* e menos comportamentos agressivos. Também notou-se que alunos com baixo rendimento agrediam os outros mais frequentemente e alunos com um bom rendimento apresentavam menos agressões. As pesquisas de

Eisenberg, Neumark-Sztainer, & Perry (2003) e Glew e cols. (2005) também apontaram que estudantes que não gostam da escola ou não se sentem seguros ou pertencentes à escola apresentam maior probabilidade de se envolverem em *bullying*, assim como aqueles que possuem menores notas têm mais probabilidade de serem vítimas ou vítimas-agressoras de *bullying*. Em contraste, os alunos que gostam da escola reportaram menos vitimização.

Desse modo, os alunos que consideram a escola como ambiente agradável, sentem-se mais conectados a ela e tendem a apresentar maior engajamento escolar durante as atividades acadêmicas (Dotterer, & Lowe, 2011; Eisenberg, & cols., 2003; Iyer, Kochenderfer-Ladd, Eisenberd, & Thompson, 2010; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013). Por outro lado, alunos que percebem o contexto escolar como inseguro, tendem a apresentar menores níveis de engajamento escolar, caracterizados por diminuição na motivação, no esforço e na participação em atividades escolares, além de prejuízos em relação ao senso de pertencimento e reações emocionais com a escola e com os pares (Eisenberg, & cols., 2003; Glew, & cols., 2005; Iyer, & cols., 2010; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000; Juvonen, & cols., 2010; Mehta, & cols., 2013; Strom, & cols., 2013).

Além disso, outros fatores sociais influenciam o engajamento escolar. Wang e Eccles (2012) analisaram quatro indicadores de engajamento escolar (respeito à escola; participação em atividades extra-curriculares; identificação escolar; e valorização subjetiva de aprendizado na escola), em 25.627 crianças, do 7º ao 11º ano de 23 escolas dos Estados Unidos, investigando se o suporte social de professores, pares e pais contribuía para mudanças no engajamento escolar com o passar do tempo. O suporte social, seja de professores, pais ou pares, era medido pela frequência com que conversavam sobre a vida, entendiam como o aluno realmente se sentia, se as opiniões do aluno eram respeitadas, se tinham planos para o futuro e problemas na escola. Adicionalmente, o suporte social de professores foi também avaliado pelo quanto o aluno dizia que foi ajudado em problemas pessoais e sociais.

Os resultados do estudo de Wang e Eccles (2012) indicaram uma diminuição em todos os indicadores de engajamento escolar conforme os alunos envelheciam. Por outro lado, efeitos do suporte social em cada um dos indicadores de engajamento escolar foram notados, mostrando sua importância: o suporte dos professores e pais se relacionou a um alto respeito à escola; o suporte de pares e pais se relacionou a uma maior participação de atividades extracurriculares; e o suporte de professores, pares e pais se relacionou a uma maior identificação dos adolescentes com a escola.

Garcia-Reid e cols. (2005) investigaram a relação entre características sociais e engajamento escolar em 226 estudantes latinos nos Estados Unidos. Foi usado o instrumento *School Success Profile* [SSP], que possui oito escalas abordando: 1) relações pessoais, sensação de segurança e estabilidade; 2) apoio das pessoas do bairro; 3) apoio dos professores; 4) apoio dos pais; 5) comportamentos inadequados dos jovens no bairro; 6) segurança no

bairro; 7) exposição e percepção do perigo na escola; e 8) engajamento escolar. Os resultados mostraram que comportamentos inadequados no bairro possuem efeito indireto no engajamento escolar, tendo como mediador o apoio parental. Assim, apesar das condições adversas encontradas nos bairros, é possível obter um bom engajamento escolar se a criança tiver apoio dos pais. Além disso, o apoio parental e dos professores tem impacto direto no engajamento escolar. Portanto, crianças que possuem apoio parental e apoio dos professores tendem a apresentar, também, engajamento escolar mais positivo (Garcia-Reid, & cols., 2005).

Ainda segundo os mesmos autores, a percepção de segurança no bairro possui efeito indireto no engajamento escolar, tendo como mediadores o apoio do professor e dos pais. O apoio dos amigos possui efeito direto no engajamento escolar e as crianças que reportam confiança e intimidade com seus pares têm maior engajamento escolar. Por outro lado, o apoio social fragmentado ou inexistente aumenta a probabilidade de as crianças terem problemas psicológicos e educacionais. Os fatores investigados por Garcia-Reid e cols. (2005) explicaram apenas cerca de 18% do total na variação relativa ao engajamento escolar, deixando, então, de abordar outros fatores que possam influenciar o engajamento escolar.

Outro aspecto importante que parece influenciar o engajamento escolar é o uso da punição corporal ou castigo físico por funcionários da escola a alunos, mesmo que tal punição seja com o intuito de educar ou alterar comportamentos inadequados. Essa prática é mais comum no contexto familiar, porém também ocorre em escolas brasileiras, conforme apontado por Stelko-Pereira, Santini, e Williams (2011), que encontraram uma prevalência de 5,3% de alunos vitimizados por funcionários em duas escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo. Independentemente se ocorre no contexto familiar ou escolar, tal prática é proibida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990) e, mais recentemente, pelo Projeto de Lei "Menino Bernardo" (Lei nº 13.010, 2014), de modo a garantir o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem serem submetidos à punição corporal ou tratamento cruel ou degradante.

Trata-se de uma prática ineficiente, pois não ensina comportamentos desejáveis, e pode provocar diversas consequências nocivas a quem as recebe, sendo uma delas o aluno retaliar as agressões sofridas, agredindo quem o puniu ou um outro, aumentando, assim, a violência escolar. Há também uma alta probabilidade de as crianças ficarem machucadas e desengajadas do processo de aprendizagem, levando-as a repetir o ano ou abandonar os estudos, assim como ficarem deprimidas ou agressivas (Stelko-Pereira, & cols., 2011).

Adicionalmente, estudos indicam que problemas escolares e de comportamento podem ser associados à depressão, pois esse transtorno envolve fatores afetivos, cognitivos, comportamentais, motivacionais e fisiológicos (Baptista, Lima, Capovilla, & Melo, 2006; Cruvinel, & Boruchovitch, 2004). Assim, sintomas depressivos podem ter

impacto no engajamento escolar, seja diretamente ou por mediação de outras variáveis. Estudantes que possuem sentimentos de tristeza têm maior probabilidade de se tornarem vítimas ou agressores de *bullying*, assim como estudantes que têm problemas psicológicos são mais prováveis de ter algum envolvimento em *bullying*. Ter problemas psicológicos pode influenciar o rendimento acadêmico e aqueles que têm problemas acadêmicos são mais prováveis de serem vítimas ou vítimas-agressoras de *bullying*. Dessa maneira, parece haver um ciclo em que vitimização por *bullying*, baixo rendimento acadêmico e problemas psicológicos se influenciam mutuamente, sendo difícil para um aluno vítima, com problemas psicológicos e baixas notas mudar sua condição (Eisenberg, & cols., 2003; Glew, & cols., 2005).

A incidência de depressão parece aumentar entre as crianças com problemas escolares e, muitas vezes, os sintomas se agravam e acabam por aumentar os problemas escolares (Cruvinel, & Boruchovitch, 2004; Palladino, Poli, Mais, & Marcheschi, 2000; Soares, 2003). Embora as crianças com depressão apresentem dificuldades escolares, o fato de não apresentarem déficits de inteligência sugere que o baixo rendimento acadêmico pode ser consequência da depressão, uma vez que a criança apresenta prejuízos na memória, concentração e atenção (Bahls, 2002; Baptista, & cols., 2006; Soares, 2003), além de tendência a se autodesvalorizar, alteração dos hábitos de estudo, não apresentando interesse e motivação em participar de atividades escolares (Baptista, & cols., 2006; Barbosa, 2004; Cruvinel, & Boruchovitch, 2004; Palladino, & cols., 2000).

A escola é importante para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno (Freire, & Aires, 2012), sendo que o engajamento escolar tem papel fundamental durante esse processo (Dotterer, & Lowe, 2011; Fredricks, & cols., 2004; Saeed, & Zyngier, 2012). Em decorrência, o interesse em estudá-lo vem aumentando, buscando aspectos do ambiente que possam influenciá-lo. Porém, ainda pouco se sabe como diversas variáveis se relacionam em conjunto de modo a interferir no engajamento escolar, especialmente no Brasil. Portanto, o presente estudo teve como objetivo analisar relações de impacto de um conjunto de variáveis (incluindo idade, frequência e gravidade de vitimização por *bullying*, autoria de *bullying*, vitimização por funcionários e depressão) no engajamento emocional escolar, a partir de testes de um modelo teórico elaborado pelos autores.

O modelo testado foi proposto supondo que a idade tem um efeito no envolvimento em *bullying* e no engajamento escolar, sendo que com o passar dos anos estes diminuem; o envolvimento em *bullying* pode ter um impacto no engajamento escolar, pois comumente gera sentimentos de não pertencimento à escola, relacionamentos ruins com os pares e reações afetivas negativas, como depressão. Por outro lado, alunos que não são alvos de vitimização devem se sentir mais seguros e pertencentes à escola e, assim, possuem um engajamento escolar maior. Além disso, o envolvimento em *bullying* pode influenciar a relação com funcionários da escola, sendo que essa relação pode afetar também o engajamento escolar. Supõe-se, adicionalmente,

que os alunos vítimas de *bullying* têm maior probabilidade de se tornarem também autores de *bullying*, mas, por outro lado, se tornarem mais vítimas por funcionários.

Tal objetivo se justifica, pois, mesmo que se encontrem estudos sobre relações entre envolvimento em *bullying* e engajamento escolar, é necessário entender como outras variáveis os afetam, tais como idade, depressão e vitimização por funcionários, de modo a não apenas se correlacionar variáveis duas a duas, mas desenvolver um modelo de como as diversas variáveis se relacionam concomitantemente.

Método

Participantes

Participaram do estudo 634 alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, sendo 53,6% do sexo feminino, com idade média de 13,6 anos (DP = 1,59). Tais estudantes frequentavam duas escolas públicas do interior de São Paulo, localizadas em uma região com alta taxa de vulnerabilidade social, segundo o índice paulista de vulnerabilidade social (Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados [SEAD], 2000), sendo seu valor igual a 6 (6 equivale ao mais alto índice de vulnerabilidade para o estado e 1 à faixa econômica mais alta).

Instrumentos

- Escala de Violência Escolar - Versão Estudantes (EVE).

Esse instrumento, inicialmente denominado Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar [QIPVE] (Stelko-Pereira, Williams, & Freitas, 2010), foi aprimorado após estudos de evidências de validade, como análise aparente dos itens, análise de consistência interna e análise fatorial (Stelko-Pereira, & cols., 2010; Stelko-Pereira, 2012), sendo, então, denominado de Escala de Violência Escolar (EVE). Esse instrumento foi utilizado na versão com 51 questões em escala *Likert*, envolvendo as sub-escalas: a) vitimização de alunos por alunos, nas dimensões de violência física, psicológica e material, e à gravidade, nas dimensões física e psicológica; b) vitimização de alunos por funcionários da escola, apresentando dimensões de vitimização interpessoal e material; c) autoria de violência a alunos por alunos, com dimensões de violência física, não física e virtual; e d) comportamentos de risco de alunos.

- Inventário de Depressão Infantil (CDI).

Este instrumento foi criado e validado nos Estados Unidos por Kovacs (1983), a partir de uma adaptação do *Beck Depression Inventory* (BDI) para adultos, e tem evidências de validade para a população brasileira por Gouveia, Barbosa, Almeida e Gaião (1995). O objetivo do CDI é verificar a presença e a severidade de sintomas de depressão em crianças de 7 a 17 anos, a partir de auto-relato. A versão uti-

lizada no presente estudo é composta por 20 itens (Kovacs, 1992), tendo cada item três opções em que apenas uma alternativa pode ser marcada, sendo posteriormente pontuada de 0 a 2, de acordo com a dimensão da depressão. O ponto de corte empregado no instrumento foi de 17 pontos conforme sugerido pelos autores. Estudos de consistência interna indicaram um alfa de Cronbach entre 0,72 a 0,89 (Gouveia, & cols., 1995) e de análise fatorial identificaram um único fator (Kovacs, 1992).

- Escala de Engajamento Escolar (EEE).

Esta escala foi elaborada originalmente na Holanda (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro, & Grau, 2000), com a possibilidade de usá-la no contexto educacional (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). O instrumento representa três dimensões do constructo: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, & cols., 2002).

No Brasil, Gouveia (2009) realizou análise fatorial e de consistência interna da EEE, que consiste de 17 itens, respondidos em escala *Likert* de sete pontos, variando de 0 = Nunca e 6 = Sempre, e obteve valor de $\alpha = 0,89$, além de confirmar a estrutura do instrumento com três fatores, nas cidades de Aracaju e Maceió. Stelko-Pereira, Valle e Williams (no prelo) também realizaram análise fatorial e de consistência interna da EEE, porém utilizaram respostas de alunos de uma cidade do interior de São Paulo e com características socioeconômicas similares às do presente estudo. Houve a retirada de três itens, resultante da análise da distribuição de itens por fator, e o instrumento indicou um alfa de Cronbach igual a 0,90; porém, a análise fatorial apresentou apenas um fator, sendo considerado este referente ao engajamento emocional escolar (para uma descrição mais pormenorizada, ler Stelko-Pereira, & cols., no prelo).

Procedimento

Este estudo está vinculado a outra pesquisa (Stelko-Pereira, 2012), utilizando, portanto, a mesma base de dados, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos¹ (n°198/2009).

Primeiramente, os alunos receberam explicações quanto aos objetivos da pesquisa, sendo informados que aqueles que desejassem participar deveriam levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis assinarem, concordando ou não com a participação do aluno na pesquisa. Foram distribuídos brindes (canetas e adesivos coloridos) aos alunos que trouxeram os Termos de Consentimento assinados pelos responsáveis. Além disso, fez-se um sorteio de um MP4 dentre os alunos que trouxeram os termos assinados. Tais brindes foram utilizados a fim de maximizar a quantidade de participantes e compor uma amostra mais heterogênea, conforme sugerem Stelko-Pereira, Williams e De Bem (2012).

Os instrumentos foram aplicados coletivamente, em sala de aula de cada série, em horário letivo. Primeiro foi

aplicado o EVE, seguido do CDI e da EEE, durante cerca de 30 minutos. Tal aplicação foi feita pelo pesquisador principal e auxiliares, os quais liam as questões em voz alta, conforme os alunos respondiam. Após análise de dados, alunos com altos índices de depressão participaram de uma entrevista individual psicológica, tendo sido encaminhados à psicoterapia e/ou avaliação psiquiátrica, assistência social, Conselho Tutelar e realizadas entrevistas e orientações aos pais desses alunos, conforme a pertinência.

Análise de dados

As pontuações dos instrumentos foram digitadas no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 20). Análises prévias sobre a qualidade dos dados coletados foram realizadas e os participantes que apresentaram dados incompletos, assim como aqueles considerados casos atípicos univariados e multivariados, foram eliminados. Com base nas análises de correlação bivariada e na Modelagem de Equações Estruturais (MEE) (técnica utilizada para analisar relações explicativas entre múltiplas variáveis simultaneamente, que testa modelos teóricos em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia (Pilati, & Laros, 2007), foi proposta uma Análise de Trajetórias (Path Analysis), utilizando o programa SPSS Amos 20.0.

Resultados

A Tabela 1 apresenta a correlação bivariada entre as variáveis: idade, depressão, frequência de vitimização por *bullying*, gravidade de vitimização por *bullying*, vitimização por funcionário, autoria de *bullying* e engajamento escolar. A idade influencia negativa e significativamente a frequência de vitimização por *bullying*, sua gravidade e autoria, sendo que possui baixa correlação negativa com depressão, vitimização por funcionários e engajamento escolar. A depressão pode ser relacionada positiva e significativamente com frequência de vitimização e autoria de *bullying*; por outro lado, está negativa e significativamente relacionada com engajamento escolar.

A frequência de vitimização por *bullying* está positiva e significativamente relacionada à gravidade de vitimização por *bullying*, assim como com a autoria de *bullying* também está fraca e positivamente relacionada com a vitimização por funcionários. Por outro lado, a frequência de vitimização por *bullying* está negativa e significativamente relacionada ao engajamento escolar. A vitimização por funcionários está positiva e significativamente relacionada à autoria de *bullying*; porém, há uma fraca relação positiva com gravidade de vitimização por *bullying* e uma fraca relação negativa com o engajamento escolar. A autoria de *bullying* está negativa e significativamente correlacionada com o engajamento escolar e com a gravidade da vitimização por *bullying*, sendo que a gravidade de vitimização por *bullying* está fraca e negativamente relacionada ao engajamento escolar.

1 N°198/2009.

Tabela 1. Correlação bivariada entre variáveis do estudo

	Idade	Depressão	Frequência de vitimização por <i>bullying</i>	Vitimização por funcionários	Autoria de <i>bullying</i>	Gravidade de vitimização por <i>bullying</i>
Idade	1					
Depressão	-,058	1				
Frequência de vitimização por <i>bullying</i>	-,206**	,256**	1			
Vitimização por funcionários	-,005	,045	,061	1		
Autoria de <i>bullying</i>	-,102*	,214**	,477*	,103**	1	
Gravidade de vitimização por <i>bullying</i>	-,161**	,050	,274**	,051	,101*	1
Engajamento escolar	-,040	-,268**	-,153**	-,056	-,191**	-,004

p > 0,05

* 0,05 > p > 0,01

** p < 0,01

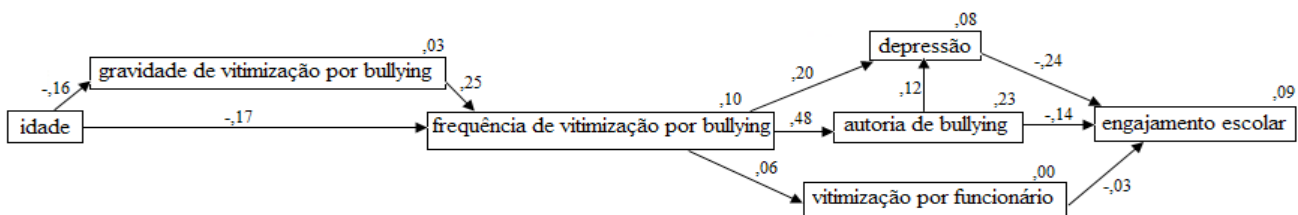


Figura 1. Modelo teórico de equações estruturais proposto para o estudo.

A partir da análise da literatura e dos dados de correlação encontrados no presente estudo os autores elaboraram e testaram um modelo de Análise de Trajetórias, como mencionado anteriormente, representado graficamente na Figura 1. A matriz de covariância foi analisada usando a estimação de máxima verossimilhança. O modelo testado se mostrou dentro dos valores aceitáveis e recomendados (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Hu, & Bentler, 1998, 1999) nos índices de qualidade de ajuste ($\chi^2 = 12,186$, $p = 0,350$; $\chi^2/df = 1,108$; CFI = 0,997; RMSEA = 0,013) e explica 9% da variância total do engajamento escolar.

Como ilustrado na Figura 1, a idade tem efeito direto na gravidade de vitimização por *bullying* ($\beta = -,16$) e na frequência de vitimização por *bullying* ($\beta = -,17$). Por haver efeito direto entre gravidade e frequência de vitimização ($\beta = ,25$), a idade também possui efeito indireto na frequência de vitimização por *bullying* por sua relação com a gravidade

de vitimização por *bullying* ($\beta = -,04$), sendo assim, quanto maior a gravidade, também há maior frequência de vitimização. A frequência de vitimização por *bullying*, por sua vez, possui efeito direto na depressão ($\beta = ,20$), na autoria de *bullying* ($\beta = ,48$) e na vitimização por funcionários ($\beta = ,06$). A frequência de vitimização por aluno ainda possui um efeito indireto no engajamento escolar ($\beta = ,1308$) por sua relação com a depressão ($\beta = -,048$), por sua relação com vitimização por funcionários ($\beta = ,0018$), por sua relação com autoria de *bullying* ($\beta = -,0672$) e por sua relação com depressão via autoria ($\beta = -,0138$). A autoria de *bullying*, além de ter efeito direto no engajamento escolar ($\beta = -,14$) e na depressão ($\beta = ,12$), possui um efeito indireto no engajamento escolar por sua relação com a depressão ($\beta = -,0288$). Por fim, há efeitos diretos entre depressão e engajamento escolar ($\beta = ,24$) e vitimização por funcionários e engajamento escolar ($\beta = -,03$).

Discussão

A partir dos resultados encontrados, nota-se que quanto maior a idade, menor a gravidade e frequência de vitimização e autoria de *bullying*, corroborando dados da literatura, como os encontrados por Khoury-Kassabry e cols. (2004), Neto e Saavedra (2003) e UNESCO (2005), reforçando a hipótese de que a porcentagem de violência diminui progressivamente com o aumento da idade, talvez porque crianças mais novas precisam conviver com alunos mais velhos que elas, os quais se acham com mais condição de vitimizá-las por conta de uma suposta hierarquia relativa a estarem há mais tempo na escola. Possivelmente, tais relações ocorrem porque as crianças menores talvez não saibam ainda como resolver conflitos de uma maneira mais assertiva, sendo mais agressivos. Com mais idade, os indivíduos aprendem a resolver conflitos por meio da conversa e com menor uso de violência. Além disso, as crianças mais novas ainda não possuem certas habilidades sociais e de assertividade para lidar com outros alunos, portanto, não entendem que não se deve fazer uso de violência, não procurando por seus Direitos. A idade também se relacionou indiretamente e negativamente com o engajamento escolar, o que também foi apontado no estudo de Wang e Eccles (2012) em que se observou que com o aumento da idade o engajamento dos alunos diminuiu.

Outro aspecto observado é de que alunos que são vítimas de *bullying* tendem a ter mais indícios de depressão. Tal fato ocorre, segundo Baptista e cols. (2006) e Cruvinel e Boruchovitch (2004), pois o transtorno da depressão envolve fatores afetivos, cognitivos, comportamentais, motivacionais e fisiológicos, podendo gerar problemas escolares e de comportamento. Outro achado, corroborando os resultados de Eisenberg e cols. (2003), é a observação de uma relação entre autoria de *bullying* e depressão, e vitimização e depressão; sendo que vítimas ou agressores são mais prováveis de apresentarem sintomas depressivos. Vítimas de *bullying* também são mais prováveis de serem vítimas de funcionários da escola e de se tornarem autores de *bullying*, podendo essa última ser uma forma de retaliar os mais fracos pela violência sofrida, segundo resultados de Stelko-Pereira e cols. (2011).

Indivíduos vitimizados que tendem a ter mais sinais de depressão, a se tornarem vítimas por funcionários e também autores de *bullying*, são mais prováveis de serem afetados negativamente em relação ao engajamento emocional escolar, sendo essas situações consideradas como fatores de risco para o baixo engajamento escolar e, conseqüentemente, para o baixo rendimento acadêmico. Tais resultados corroboram os achados de Eisenberg e cols. (2003), Glew e cols. (2005) e Kowalski e Limber (2013) que indicam que o envolvimento em *bullying* pode influenciar o engajamento escolar, sendo que os alunos podem evitar ir à escola, faltar às aulas e rejeitar o contexto escolar, uma vez que não se sentem pertencentes e/ou seguros em tal local. Esses dados também se assemelham aos encontrados por Buda e Szirmai (2010), Juvonen e cols. (2010) e Murray-Harvey e

Slee (2010), apontando que há uma correlação entre estar envolvido em *bullying* e baixo desempenho escolar e que crianças com maior engajamento escolar apresentaram menos frequência de *bullying* e comportamentos agressivos, sendo que crianças agressoras e vítimas de *bullying* possuem menor engajamento escolar. Portanto, como indicado pela literatura (Dotterer, & Lowe, 2011; Eisenberg, & cols., 2003; Glew, & cols., 2005; Iyer, & cols., 2010; Juvonen, & cols., 2000; Juvonen, & cols., 2010; Mehta, & cols., 2013; Strom, & cols., 2013), um ambiente escolar agradável pode facilitar o engajamento escolar; mas, por outro lado, um ambiente escolar inseguro poderia refletir em baixos níveis de engajamento escolar, principalmente em seu componente emocional, afetando o senso de pertencimento e reações emocionais relacionados à escola.

Além disso, os resultados podem também ser comparados aos dados do estudo de Stelko-Pereira e cols. (2011), os quais apontam que crianças que são vítimas de funcionários da escola podem ficar machucadas e desengajadas do processo de aprendizado, levando-as a repetir o ano ou abandonar os estudos, assim como apresentarem indícios de depressão. Sugere-se, também, que alunos que são autores de *bullying* podem ser alvos de violência por funcionários, uma vez que esses podem utilizar de violência para conter a agressão de tais alunos, considerado como comportamento inadequado, seja como frustração por não saber enfrentar tal problema, seja com o objetivo de educar ou alterar esse comportamento, como apontado por Stelko-Pereira e cols. (2011).

As correlações negativas entre engajamento escolar e vitimização por funcionários e vitimização por *bullying*, e o fato de que a depressão está negativamente relacionada ao engajamento escolar e positivamente relacionada ao envolvimento em *bullying*, tanto sendo vítima, quanto sendo autor de tal fenômeno, pode ser explicado pela importância de o aluno estudar em um ambiente de relações interpessoais saudáveis. A escola é o local no qual os adolescentes passam grande parte do tempo, e algumas pesquisas mostram que ambientes escolares saudáveis e seguros contribuem para uma melhora no engajamento escolar e desempenho acadêmico. Portanto, estudantes que se sentem apoiados por seus professores têm um maior senso de pertencimento, mais engajamento escolar, poucos comportamentos problemáticos e se saem melhor academicamente; o apoio dos pares também pode melhorar o bem-estar psicológico, a autoestima, o alcance de objetivos acadêmicos e o ajustamento social, assim como o engajamento escolar (Fredricks, & cols., 2004; Garcia-Reid, & cols., 2005; Gardinal, & Marturano, 2007; Julio, & cols., 2011; Strom, & cols., 2013; Wang, & Eccles, 2012). Portanto, como apontado por Strom e cols. (2013), altos níveis de *bullying* podem indicar um ambiente não-saudável, sendo que estudantes vítimas de tal tipo de violência têm mais probabilidade de terem pior rendimento acadêmico quando comparados àqueles que não são vítimas.

Uma das limitações desse estudo é que ele somente analisou engajamento emocional escolar, deixando de abordar os componentes cognitivos e comportamentais do

constructo engajamento escolar. Outra limitação é que os dados foram coletados com uma população socialmente vulnerável, portanto, os achados podem não ser generalizados, podendo ser específicos da população estudada. Por outro lado, o presente estudo traz como contribuição o fato de apontar variáveis, principalmente o *bullying*, que possuem relação e impacto no engajamento emocional escolar, assim como a direção (negativa ou positiva) e força desse impacto. Diante dessas informações, é possível se pensar em prevenção e intervenção no engajamento emocional escolar.

Os autores sugerem que investigações futuras analisem mais especificamente como cada tipo de violência e como os diferentes papéis no envolvimento em *bullying* se relacionam com o engajamento escolar como um todo e, também, abordem variáveis que não foram incluídas no presente modelo, como gênero, clima familiar, suporte social, outros tipos de violência (violência intrafamiliar, abuso sexual), outros contextos da vida de estudantes (bairro, atividades fora da escola, prática de esportes e trabalho), comportamentos de risco, dentre outros.

A importância da inclusão de outras variáveis no modelo de trajetórias pode ser vista no estudo de Garcia-Reid e cols. (2005), que analisou outros fatores que não os estudados no presente trabalho, como apoio parental e do bairro, que se mostraram importantes no engajamento escolar. Também seria interessante comparar os achados enquanto ao gênero, uma vez que Birch e Ladd (1997), Gardinal e Marturano (2007), Keane e Calkins (2004) e Ladd e cols. (1999) apontaram que há diferenças entre meninos e meninas no engajamento escolar e no envolvimento em *bullying*.

Por fim, é imprescindível também que estudos futuros de caráter qualitativo sejam realizados, de modo a aprofundar as relações entre engajamento escolar, ambiente escolar saudável e violência.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar relações de impacto de um conjunto de variáveis no engajamento emocional escolar, testando um modelo teórico com base em dados. Apesar de ter apontado que variáveis como idade, depressão, ser vítima de alunos e funcionários e ser autor de *bullying* contribuem, direta ou indiretamente, para o engajamento emocional escolar, a porcentagem da variância no engajamento escolar explicada pelo modelo teórico proposto foi pequena (9%). Assim, é de suma importância a realização de outros estudos que incorporem outras variáveis ao modelo, para melhor compreender aspectos que se relacionam com o engajamento escolar.

Referências

- Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacach, A., & Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de México*, 54(4), 362-363.
- Bahls, S. C. (2002). Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. *Jornal de Pediatria*, 78(5), 359-366.
- Baptista, M. N., Lima, R. F., Capovilla, A. G. S., & Melo, L. L. (2006). Sintomologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do ensino médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 99-108.
- Barbosa, A. J. G. (2004). Depressão na escola: um guia para educadores e profissionais da saúde. Em M. N. Baptista (Org.), *Suicídio e depressão: atualizações* (pp.144-157). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara-Koogan.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early School adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61- 79.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Estatuto da criança e do adolescente* [ECA] (1990). Lei federal nº 8069. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Buda, M., & Szirmai, E. (2010). School bullying in the primary school. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, 1, 1-20.
- Coll, C., & Solé, I. (2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. Em C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação* (2a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos no ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9(3), 369-378.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). *Bullying as health hazard among school children*. Recuperado: 20 mai. 2012. Disponível: www.ncbi.nlm.nih.gov:80.
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar

- na prevenção e no enfrentamento do bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 55-60.
- Fundação do Sistema Estadual de Análise de Dados [SEAD] (2000). *Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do estado de São Paulo*. Recuperado: 20 mai. 2012. Disponível: <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/pdf/apresentacao.pdf>
- Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among latino youth in an urban middle school context: Valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257-275.
- Gardinal, E. C., & Marturano, E. M. (2007). Meninos e meninas na educação infantil: Associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 541-551.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(10), 1026-1031.
- Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: Um estudo correlacional com crianças e adolescentes*. Tese de doutorado não publicada.
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Almeida, H. J. F., & Gaião, A. A. (1995). Inventário de depressão infantil - CDI: Estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 44, 345-349.
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-262.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.): Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, NJ, USA.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria or fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Isernhagen, J., & Harris, S. (2004). A comparison of bullying in four rural middle and high schools. *The Rural Educator*, 25(3), 5-13.
- Iyer, R. V., Kochendenfer-Ladd, B., Eisenberd, N., & Thompson, M. (2010). Peer victimization and effortful control: Relations to school engagement and academic achievement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 361-387.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Julio, J., Vaz, A., & Fagundes, A. (2011). Atenção: Alunos engajados - Análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. *Ciência & Educação*, 17(1), 63-81.
- Juvonen J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2010). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 152-173.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3), 187-204.
- Kovacs, M. (1983). *The Children's Depression Inventory: A self-rated depression scale for school aged youngsters*. University of Pittsburgh. Pittsburgh, PA
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013) Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Leão, L. G. R. (2010). O fenômeno bullying no ambiente escolar. *Revista FACEVV*, 4, 119-135.
- Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. *Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília – DF. Recuperado: 12 mai. 2015. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm
- Maliki, A. E., Asagwara, C. G., & Ibu, J. E. (2009). Bullying problems among school children. *Journal of Human Ecology*, 25(3), 209-213.
- 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.
- Moura, D. R., Cruz, A. C. N., & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência

- e características de escolares vítimas de bullying. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19-23.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Neto, A. L., & Saavedra, L. H. (2003). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Nova York: Blackwell.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2005). *Cotidiano das escolas: Entre violências*. Recuperado: 20 abr. 2007. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's Model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(3), 142-148.
- Pilati, R. & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: Conceitos e aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 205-216.
- Pinheiro, F. M. F., & Williams, L. C. A. (2009). Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. *Caderno de Pesquisa*, 39(138), 995-1018.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Soares, M. U. (2003). *Estudos das variáveis do desenvolvimento infantil em crianças com e sem o diagnóstico de depressão*. Tese de Doutorado não publicada, Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria.
- Stelko-Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: Planejamento, implantação e eficácia*. Tese de doutorado de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Stelko-Pereira, A. C., Santini, P., & Williams, L. C. A. (2011). Punição corporal por professores no Brasil: Prevalência em duas escolas públicas. *Psicologia em Estudo*, 16, 581-591.
- Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (no prelo). Escala de Engajamento Escolar: Análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica*.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A., & De Bem, F. P. (2012). Consentimento dos pais em pesquisa com escolares e a legislação brasileira. *Interação em Psicologia*, 16, 51-61.
- Stelko-Pereira, A. C., Williams, L. C. A., & Freitas, L. C. (2010). Validade e consistência interna do Questionário de Investigação de Prevalência de Violência Escolar – Versão Estudantes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 403-411.
- Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37, 243-251.
- Wang, M.T., & Eccles, J. S., (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children Schools*, 27(3), 167-175.

Recebido em: 29/04/2014
 Reformulado em: 13/06/2015
 Aprovado em: 23/06/2015

Sobre os autores

Jéssica Elena Valle (jehssikinha_jsc@hotmail.com.)

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos, psicóloga. Bolsista CNPq de Mestrado; bolsista FAPESP de Iniciação Científica até 2014

Ana Carina Stelko-Pereira (anastelko@gmail.com)

Pós-doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, psicóloga, Mestre em Educação Especial, Doutora em Psicologia. Bolsista FAPESP de Doutorado até 2012

Lucas Guimarães Cardoso de Sá (lucas.gcs@gmail.com)

Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão, psicólogo, Mestre em Psicologia, Doutor em Psicologia.

Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (williams@ufscar.br)

Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, fundadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (Laprev), psicóloga, Mestre em Psicologia, Doutora em Psicologia Experimental, possui pós-doutorado pela Universidade de Toronto, Canadá, pesquisadora do CNPq (1-B)

Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

