

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT20.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT20.003)

PANDEMIA DE COVID-19: AUTOESTIMA, EMPATIA E O BULLYING APÓS O RETORNO PRESENCIAL

Carla Joyce Castro Sabino

Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará – IFCE, carlajoyce@gmail.com

Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), patriciafeitosa@ifce.edu.br

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

Doutora em Engenharia Civil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), heloisa.beatriz@ifce.edu.br

RESUMO

O retorno presencial das aulas após quase dois anos de distanciamento social devido à pandemia de covid-19 repercutiu em novas formas de conviver e de autopercepção dos estudantes. A escola volta a ser um centro de convivência e de culturas juvenis. Nesse cenário, é fundamental que pesquisas e estratégias pedagógicas sejam elaboradas na perspectiva de amenizar os impactos da pandemia e prevenir o *bullying*. Portanto, esse estudo visa identificar o nível de autoestima e empatia dos estudantes e as relações com o *bullying* após o retorno presencial das aulas. O estudo é exploratório e descritivo com abordagem quanti-qualitativa com noventa estudantes de três Escolas Estaduais de Educação Profissional através da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg, Escala de Empatia de Bryant e clima escolar na dimensão de intimidações entre pares de Vinha, Moraes e Moro. Verificou-se a prevalência de estudantes com baixa autoestima, elevada empatia e que percebem o clima escolar como positivo apesar

da constatação da existência de agressões e intimidações entre pares que podem ser caracterizadas como *bullying*.

Palavras-chave: Autoestima, Empatia, *Bullying*, Clima escolar, Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 trouxe mudanças significativas na sociedade e na dinâmica escolar repercutindo diretamente na aprendizagem dos estudantes e nas formas de conviver entre pares e professores no retorno para o ensino presencial. Tais acontecimentos também refletem em mudanças comportamentais como a baixa autoestima, redução do desempenho escolar, insônia, aumento da inatividade física, sentimento de tristeza e pensamentos negativos sobre si (MANGUEIRA, 2020; ROCHA et al., 2021).

Após o retorno do convívio escolar presencial, basta breves momentos assistindo jornais, realizando pesquisas na internet ou no diálogo com professores e estudantes para perceber que a rotina escolar mudou significativamente para pior, pois são constantes os relatos e notícias sobre casos de violência, desmotivação, crises de ansiedade, baixa autoestima, automutilação e a necessidade de um apoio profissional na rede pública e particular de ensino para com professores, estudantes e familiares visando melhorar os aspectos socioemocionais e conseqüentemente a redução de casos de violência entre estudantes.

Neste estudo, o *bullying* será compreendido como as atitudes agressivas e intencionais que ocorrem entre os estudantes com o objetivo de causar dor, angústia e sofrimento por um período de modo repetido sob a forma de violência material, física, psicológica, emocional, sexual, verbal, moral e/ou virtual (FANTE, PEDRA, 2008). O *bullying* ocorre com um nítido desequilíbrio de poder entre os estudantes envolvidos através de comportamentos agressivos para com um grupo ou apenas um estudante (CROCHÍK; CROCHÍK, 2017).

Relevante destacar também, o conceito de autoestima e empatia, pois são fatores indicadores de saúde mental em adolescentes. A primeira refere-se a uma autoavaliação sobre sua significância, capacidades e relacionamentos expressando uma aprovação ou repulsão sobre si. A empatia refere-se a resposta emocional associada ao reconhecer, compreender e compartilhar as emoções e experiências percebidas no outro (COOPERSMITH, 1989; ROSENBERG, 1989; HEATHERTON, WYLAND, 2003 *apud* BANDEIRA, HUTZ, 2010) (BRYANT, 1982 *apud* KOLLER et al. 2001).

Os estudantes adolescentes vivenciam suas juventudes de modo ainda mais complexo do que o comumente esperado demonstrando necessitar de atenções diferenciadas à saúde mental, à autoestima, autocuidado e acolhimento. Eles criam e recriam os territórios culturais para se expressarem e constroem sua identidade. A partir desse cenário, a escola deve oferecer suporte e oportunidades para vivências escolares mais criativas que possam contribuir para que as escolhas dos adolescentes e de seus projetos de vida sejam para além da herança familiar ou institucional, ou seja, consciente em seus valores, significância e conhecimentos (MARTINS, CARRANO, 2001).

Desse modo, percebe-se a relevância e necessidade de realizar estudos e criar estratégias pedagógicas que mirem contribuir para que esses jovens realizem escolhas mais assertivas, se mantenham resilientes quanto ao projeto de vida, estudos, à sua identidade, autoaceitação, valorização da sua diversidade com saúde mental e qualidade de vida para que possam estar fortalecidos em romper com as possibilidades do ciclo de agressões no *bullying*.

Portanto, este estudo busca responder à seguinte pergunta: Qual o nível de autoestima e empatia dos estudantes e as relações com o *bullying* após o retorno presencial das aulas após a pandemia de covid-19?

ESTUDOS CORRELATOS

Uma série de incidentes violentos e mudanças comportamentais envolvendo estudantes foi registrada com o retorno das aulas e das interações presenciais após quase dois anos de distanciamento social devido à pandemia de covid-19.

Em São Paulo, verificou-se um aumento de 52% no número de ameaças entre estudantes, 77% de casos de *bullying* e 48,5% no número de agressões físicas quando comparados aos dados de 2019 no período presencial, ou seja, quase 4 mil casos de agressões físicas. No Distrito Federal, houve ampliação no número de atendimentos psicológicos com estudantes adolescentes em vulnerabilidade social, de 19 atendimentos no período anterior a pandemia para 31 durante o distanciamento social e 68 no retorno presencial das aulas. Em Recife, 26 alunos de uma escola precisaram ser

encaminhados para o atendimento médico de urgência após apresentarem uma crise coletiva durante a realização de uma prova. Soma-se isso a inúmeros relatos de professores e familiares sobre as alterações de comportamento, a participação dos estudantes em casos de *bullying* e a desmotivação escolar (BASÍLIO, 2022).

Em Pacajus, Ceará, um estudante de 16 anos está sob investigação da polícia por portar uma faca, gasolina, mapa da instituição de ensino e supostamente planejar atear fogo na escola após ter recusa no pedido de namoro (REDAÇÃO JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE, 2022).

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Instituto Ayrton Senna, em 2022, pesquisaram a evolução do desenvolvimento de competências socioemocionais, da saúde mental e da violência no contexto da pandemia identificando que, de 642 mil estudantes, 67% se declararam com dificuldades para controlar e lidar com a raiva e a irritação, 18,8% sentem-se totalmente estafados e pressionados, enquanto 18,1% apresentam insônia e 13,6% perderam confiança em si (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

As escolas de Educação Profissional e Tecnológica já não são os únicos territórios que os jovens estão inseridos, por isso revela-se tão fundamental que elas sejam um espaço atrativo, acolhedor e que oportunizem conhecimentos, informações e as culturas juvenis. Leão, Dayrell e Reis (2011), mostram que a escola, apesar dos limites para atender as demandas jovens ainda é um espaço de muita expectativa positiva para os estudantes.

Diante dessa nova conjuntura no ambiente escolar, é necessário ter a saúde mental como fator prioritário no convívio escolar e nas estratégias pedagógicas, pois ela é influenciada pelas exposições e vivências violentas como o *bullying* e podem trazer consequências nas dimensões afetivas, cognitivas, sociais e psicológicas com maior predisposição para casos de ansiedade, depressão, ideação suicida, automutilação e outros danos que interferem na vida adulta (RIBEIRO, 2018).

AS JUVENTUDES E A RELAÇÕES COM O BULLYING

O termo “juventudes” será utilizado no plural por corroborar Abramovay, Andrade e Esteves (2007) para tentar abranger todas as possibilidades, diversidades e especificidades dos jovens e destacar que não existe apenas uma juventude, mas uma pluralidade dela em diversos contextos sociais.

No ensino médio, o *bullying* geralmente ocorre de maneira mais disfarçada e velada, através de apelidos, ofensas e intimidações, que podem dificultar a identificação do fenômeno seja na escola pública ou privada (FANTE, 2012). Após o retorno presencial das aulas percebe-se que as chances de as agressões serem ainda mais violentas são iminentes.

Anterior ao período pandêmico, uma pesquisa com 369 estudantes da cidade de Sobral, Ceará, apontou que 75% já foram ofendidos, 52% humilhados, 47,1% sofreram intrigas, 45,6% caluniados, 42,6% foram empurrados, 13,2% machucados, 16,2% apalpadados e 25% tiveram objetos furtados, dentre outros tipos de agressões (MORAES, 2012).

Em 2019, o Instituto Locomotiva e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), apontaram que o *bullying* foi o tipo de violência que mais cresceu (62% dos estudantes e 70% dos professores relataram casos em suas escolas), seguido de discriminação (35% dos estudantes e 54% souberam de casos em suas escolas). Em 2022, o registo de casos de *bullying* foi ainda maior, 77% (JORNALISTAS LIVRES, 2019; BASÍLIO, 2022).

Neste contexto, é indispensável reestabelecer relações de confiança no ambiente escolar, pois estes estudantes, independente do envolvimento com o *bullying* (vítima, agressor e/ou testemunha) sofrem consequências nas dimensões cognitivas, sociais e emocionais podendo repercutir na vida adulta.

Destaca-se, o comprometimento no desenvolvimento da cognição, da criatividade, da liderança, problemas afetivos e comportamentais no ambiente familiar, social e laboral, aumento do estresse, redução da qualidade de vida escolar e surgimento de mais violência. Isto ocorre também por, muitas vezes, os jovens estarem insatisfeitos quanto à sua aparência física, baixa autoestima, demonstrar timidez, passividade, ansiedade, dificuldades sociais,

umentando as chances de serem vítimas no *bullying* (SILVA, 2015; FANTE, PEDRA, 2008; THIÉBAUD, 2005; BLAYA et al., 2004; DEBARBIEUX et al., 2012 *apud* VINHA; MORAES; MORO, 2019).

Uma das estratégias apresentadas para a prevenção da violência e melhoria da qualidade do clima escolar é o reconhecimento das culturas juvenis, o uso da escuta ativa, discussões coletivas sobre as regras, implementação de programas de investigação, intervenção, redução e gerenciamento do estresse e projetos pedagógicos que dialoguem com as expectativas e interesses dos jovens e que aproximem professores e estudantes (MARTINS, CARRANO, 2011; TERÇARIOL, TEIXEIRA, 2019).

AS JUVENTUDES E AS PERCEPÇÕES DE AUTOESTIMA

A autoestima é um indicador de saúde mental e consiste na autoavaliação sobre suas capacidades, significância, habilidades, valor e relacionamentos que expressa um sentimento de uma autoconsideração positiva ou negativa (COOPERSMITH, 1989; ROSENBERG, 1989; HEATHERTON, WYLAND, 2003 *apud* BANDEIRA, HUTZ, 2010).

As juventudes devem ser compreendidas para além de uma concepção fechada sobre a homogeneidade de um bom estudante que perpassa pela fase transicional para se tornar um adulto, ou seja, é preciso acessá-la a partir das diferentes realidades, contextos, interesses, expectativas e de visibilidade das culturas juvenis (MARTINS, CARRANO, 2001).

O modo de viver as juventudes e suas modificações emocionais, sociais, físicas e cognitivas pode proporcionar a incorporação de sentimentos positivos ou negativos sobre si. Desse modo, o nível de aceitação dos colegas, as percepções sobre a autoimagem e desempenho acadêmico, esportivo ou em atividades gerais interferem na formação da autoestima dos adolescentes (ROBIN, ORTH, TRZESNIEWSKI *apud* SCHULTHEISZ, APRILE, 2013; BIZARRO, 1999 *apud* GUIMARÃES, 2012).

Alguns fatores podem interferir na consolidação da autoestima, na sensação de bem-estar e na construção da identidade como a redução do contato social entre pares provenientes do

isolamento social devido à pandemia (CALLAI et al, 2020; CORTÉS, 2021).

A autoestima funciona como um mediador entre a prática de atividade física e a saúde mental como o bem-estar psicológico e redução de ansiedade nos adolescentes. Portanto, a prática regular de atividades físicas e desportivas pode ser uma excelente estratégia a ser implantada em conjunto para proporcionar benefícios nas dimensões físicas, metas e sociais na adolescência (FERNANDES, 2018).

Estudos realizados em crianças e adolescentes aos quais relacionam a prática de atividade física escolar e a saúde mental apontam que a disciplina de Educação Física tem efeito positivo, pois promove uma vida ativa fisicamente, ajuda a melhorar a aparência física, bem-estar, redução da insônia e atenua a solidão desses jovens (SOLIDADE et al, 2021).

Estudantes com a autoestima baixa possuem dificuldades na escola, em manter relacionamentos e, no contexto da violência, tornam-se vítimas (ASSIS, AVANCI, OLIVEIRA, 2006). Hutz e Bandeiras (2010) verificaram que fatores diferentes interferem na autoestima de meninos e meninas, pois em estudantes do sexo masculino possuem uma média de autoestima maior quando são vítimas-agressoras. Já nas meninas nesse mesmo grupo são encontrados baixos níveis de autoestima.

Leite (2017) expõe que a autoestima é influenciada por quatro fatores: percepção de afeto e elogios que os outros lhe atribui, percepção de estatuto das experiências bem-sucedidas, aspirações de sucesso de si próprio e criticismo sobre a forma de lidar com informações negativas a seu respeito. Portanto é imprescindível que o estudo da empatia seja realizado para melhor compreender o contexto dos estudantes.

AS JUVENTUDES E A EMPATIA

A empatia é a capacidade de compreender, sentir, perceber, acolher e vivenciar as experiências alheias, ou seja, é uma resposta à situação do outro considerando sua importância, os aspectos cognitivos e afetivos diferenciando seus próprios sentimentos ao do

outro (SAMPAIO et al., 2009; BRYANT, 1982 *apud* KOLLER et al., 2001).

No ambiente escolar, assim como em toda a sociedade, a empatia é uma variável fundamental para a formação humana das juventudes e para o funcionamento e manutenção das relações interpessoais, pois o desenvolvimento da empatia ocorre na relação entre os pares além de ser uma habilidade treinável (FERRONHA et al., 2014).

Cunha (2016) revela que existe uma associação positiva e relevante entre os níveis de empatia e a relação de confiança nos professores. Portanto, o contexto, a transposição da imaginação e o papel do outro na vivência passa a ser referência descritiva para compreender os sentimentos e reações emocionais entre pares. Sendo fundamental o desenvolvimento dessa habilidade através de práticas educativas positivas que oportunize os estudantes a experimentar diferentes emoções.

A empatia pode ser construída a partir das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental. A primeira diz respeito a compreensão da subjetividade do outro; a segunda está relacionada a experimentar sentimentos como a compaixão e a preocupação com os outros; a terceira é expressa a partir de comportamentos verbais ou não verbais sobre a compreensão, valorização e reconhecimento dos sentimentos e pensamentos do outro (MOTTA et al, 2006).

Na adolescência, estudantes que conseguem regular suas emoções e demonstrar entusiasmo e otimismo são mais seguros, aprendem mais e possuem a tendência de terem maiores escores de empatia, ou seja, uma empatia mais elevada. Esse cenário, também contribui para que essa motivação e sensação de competência reforce positivamente sua autoestima (VALENTE, 2012).

Alguns exemplos de demonstração da empatia são: compartilhar emoções, sentimentos e expectativas, perdoar, respeitar, colocar-se no lugar do outro e ser altruísta (KRIEGER, FALCONE, 2017). Por isso, o desenvolvimento da empatia está relacionado à prevenção da agressividade conforme revelam pesquisas em que estudantes com baixa empatia estão mais envolvidos em comportamentos e ações agressivas (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2003 *apud* BARROS, SILVA, 2006; VALENTE, 2012).

Ferronha et al (2014), apresentam que níveis mais elevados de empatia contribui positivamente para a busca de estratégias cooperativas para a resolução de conflitos e para o desenvolvimento social e pessoal dos adolescentes. Portanto, quanto maior é a empatia demonstrada, maior é a conquista da confiança nas relações e mais saudáveis elas se configuram (ROTENBERG, 2010 *apud* CUNHA, 2016).

Desenvolver estratégias pedagógicas para o aumento da empatia contribuem para ampliar as possibilidades de atitudes positivas e inclusivas conforme mostrou Ribeiro (2018) em seu estudo com estudantes de 12 a 17 anos. Como consequência da alta empatia, há também o aumento da solidariedade, cooperação, gestão emocional, saúde mental, melhora do desempenho acadêmico e da compreensão de que essa habilidade é fundamental para as relações e seu desenvolvimento juvenil (TUEROS, 2015 *apud* RIBEIRO, 2018; MATIAS, 2012; VALENTE, 2012).

METODOLOGIA

O artigo apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós- graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) ao qual já possui o parecer positivo do Comitê de Ética e Pesquisa do IFCE por meio da Plataforma Brasil, sob o protocolo N°.132043/2021 em 12/11/2021.

A abordagem é quanti-qualitativa com caráter exploratório e descritivo realizada em três Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da cidade de Fortaleza, Ceará. O critério de escolha das escolas foi aleatório dentre um universo de 21 EEEPs participantes da pesquisa de mestrado.

A coleta de dados ocorreu através da aplicação presencial de um questionário on-line com 03 blocos de perguntas objetivas em turmas de 1º, 2º e 3º anos escolhidos de modo aleatório, totalizando noventa estudantes do Ensino Médio.

O primeiro bloco de perguntas é composto pela Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), 1979, adaptado à população brasileira por Hutz e Zanon (2011); o segundo bloco contempla a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) de Bryant, 1982,

adaptado para utilização no Brasil por Koller et al. (2001); o terceiro, sobre o Clima Escolar na dimensão do *bullying* através do questionário proposto por Vinha, Moraes e Moro (2017).

Os dados foram tabulados no Microsoft Office Excel 365 para verificar o nível de autoestima e de empatia dos estudantes de cada série e a presença de *bullying* relacionado ao clima escolar positivo, intermediário e negativo. Posteriormente foi realizada uma análise interpretativa e descritiva dos dados estatísticos das três variáveis: Autoestima, empatia e *bullying*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A caracterização dos participantes do estudo é composta de 90 estudantes de 1º, 2º e 3º anos de três EEEPs de Fortaleza, Ceará. Destes, 39% estudam no 1º ano, 36% no 2º e 26% no 3º ano.

Os dados referentes às características dos sujeitos quanto a seriação, idade e gêneros que se identificam podem ser vistos nas tabelas a seguir.

Na tabela 01 é possível verificar a quantidade de estudantes no 1º, 2º e 3º anos.

Tabela 01- Caracterização dos estudantes conforme seriação (percentual e quantitativo)

1º ano	2º ano	3º ano	Total
39% (35)	36% (32)	26% (23)	100% (90)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quanto às características idade e autoidentificação de gênero, os estudantes podem ser agrupados conforme tabela 02 e 03, respectivamente.

Tabela 02- Caracterização dos estudantes conforme a idade declarada

14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	Total
6% (5)	34% (31)	34% (31)	21% (19)	4% (4)	100% (90)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 03- Caracterização dos estudantes conforme a autoidentificação de gênero

Feminino	Masculino	Não-binário	Transgênero	Outros	Total
58% (52)	38% (34)	1% (1)	3% (3)	0% (0)	100% (90)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Desse modo, a maioria dos participantes apresentam entre 15 e 16 anos de idade (ambos com 34%), se identificam com o gênero feminino (58%) e cursam o 1º ano do Ensino Médio (39%).

ANÁLISE DA AUTOESTIMA

A autoestima foi identificada através da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) conforme análise de Simonetti (1989), ou seja, para classificar os estudantes em elevada autoestima (EAR+) e baixa autoestima (EAR-) considerou-se a mediana 30, visto que, os pontos da escala assumem entre 10 e 40 pontos.

A tabela 04 mostra os resultados da EAR+ e EAR- considerando a seriação de 1º, 2º e 3º ano e o público total. Portanto, observa-se que, respectivamente, 97%, 84% e 78% dos estudantes, ou seja, a maioria apresentara baixa autoestima (EAR-) quando analisados dentro de cada grupo de seriação.

A classificação geral, considerando todos os participantes independente da série, é também é apresentada na tabela 04.

Tabela 04 - Apresentação das EAR+ e EAR- conforme grupos de seriação e geral.

	EAR+	EAR-	Total de estudantes
1º ano	3% (1)	97% (34)	35
2º ano	16% (5)	84% (27)	32
3º ano	22% (5)	78% (18)	23
Geral	12% (11)	79% (88)	90

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nota-se que a maioria dos estudantes (79%) apresentaram uma EAR- e apenas 12% com EAR+.

Desse modo, os estudantes responderam negativamente para afirmações sobre ter boas qualidades, ser uma pessoa de valor no mínimo igual as outras, estar satisfeito consigo e ter atitudes

positivas sobre si. Assim como, positivamente para frases como pensar que é um fracasso, se sentir inútil as vezes, acreditar que não tem muito do que se orgulhar de si próprio e querer ter mais respeito por si.

Os dados também mostram que, conforme a seriação vai aumentando, existe uma melhoria da autoestima dos estudantes, pois no 3º ano é possível verificar que 22% apresentaram EAR+.

Acredita-se que isso se dá em virtude desses estudantes possuírem mais experiências presenciais no ensino médio que as turmas de 1º e 2º anos, pois houve um período de quase 2 anos de distanciamento social. Fato este que pode ter contribuído para causar danos a qualidade de vida e trazer pensamentos negativos sobre si e o mundo, ou seja, interferir negativamente no nível de autoestima desses estudantes corroborando com os estudos de Callai et al. (2020), Cortés (2021) e Oliveira et al. (2020).

ANÁLISE DA EMPATIA

A classificação da empatia através da Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) foi estabelecida considerando a média obtida em cada série com a finalidade de comparar os índices, pois quanto maior o escore obtido maior é a empatia.

Os grupos apresentaram uma empatia média de 27, 28 e 27, respectivamente para os 1º, 2º e 3 anos, a diferença não foi significativa, ou seja, ambas as séries apresentam índices próximos de Empatia.

Com objetivo de possibilitar um maior detalhamento, estabeleceu-se a mediana (27) dentre os scores obtidos pelo grupo para classificar o nível de empatia. Portanto, foi possível verificar que estudantes com escores igual ou superior a 27 apresentam elevada empatia (EECA+) e estudantes com pontuação inferior a 27 possuem baixa empatia (EECA-).

Na tabela 05 é possível verificar os dados da empatia elevada (EECA+) e baixa empatia (EECA-) conforme seriação e geral.

Tabela 05- Apresentação da EECA+ e EECA- conforme grupos de seriação e geral.

	EECA+	EECA-	Total de estudantes
1º ano	63% (22)	37% (13)	35
2º ano	69% (22)	31% (10)	32
3º ano	57% (13)	43% (10)	23
Geral	63% (57)	37% (33)	100% (90)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os dados mostram que 63% dos estudantes do 1º ano, 69% do 2º e 57% do 3º ano apresentam EECA+, ou seja, de modo geral, 63% (57) dos participantes apresentaram elevada empatia.

Interessante destacar que apesar dos baixos níveis de autoestima, os estudantes apresentam características acolhedoras e inclusivas no lidar com o outro, pois mantiveram em sua maioria respostas positivas a questionamentos empáticos.

Algumas afirmativas empáticas são: ficar triste e/ou aborrecido quando ver algum menino(a) sendo machucado(a) ou sem ninguém para brincar, chorar assistindo televisão/filmes/séries ou ouvindo música, ser contagiado pela risada dos outros mesmo sem saber o motivo e gostar de ver pessoas felizes ao abrir presentes mesmo que não tenha recebido.

Além disso, discordaram das afirmativas não empáticas, por exemplo, que pessoas que se beijam e abraçam em público são tolas, meninos(as) que choram quando estão felizes são bobos (as), é difícil entender quando uma pessoa está chateada, é bobagem tratar animais de estimação como se tivessem sentimentos humanos e ser capaz de comer um pacote de biscoito sozinho(a) sabendo que outro colega está com fome.

Desse modo, percebe-se que os estudantes, através da empatia elevada, podem apresentar um melhor desenvolvimento social, contribuir para a formação de amizades, ter mais relações de confiança, reduzir a agressividade, sentir segurança e motivação, elevar a autoestima e a saúde mental conforme resultados encontrados por Ribeiro (2018), Ferronha et al (2014), Valente (2012) e Del Prette, Del Prette (2003 *apud* BARROS, SILVA, 2006).

ANÁLISE SOBRE AS INTIMIDAÇÕES ENTRES PARES, BULLYING

Nesse estudo, o clima escolar será analisado apenas sob a dimensão que busca identificar situações de intimidação, maus traços e *bullying* percebidos entre os estudantes. Os resultados estão apresentados na tabela 06.

Tabela 06- Clima escolar na dimensão de intimidações entre estudantes, *bullying*

	Positivo	Intermediário	Negativo	Total de estudantes
1º ano	85,7 % (30)	8,6% (03)	5,7% (02)	35
2º ano	68,8% (22)	15,6% (05)	15,6% (05)	32
3º ano	69,6% (16)	21,7% (5)	8,7% (02)	23
Geral	76% (68)	14% (13)	10% (09)	100% (90)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os dados mostram que 76% dos estudantes percebem a escola com o clima positivo, 14% com o clima intermediário e 10% de modo negativo.

Apresentar um clima escolar positivo na percepção dos estudantes é vantajoso, pois é possível inferir que existe uma influência positiva na motivação para aprender, em contribuir para um desenvolvimento acadêmico, social e emocional e estímulos para uma vida com mais qualidade e bem-estar não apenas na juventude, mas também para a vida adulta (VINHA, MORAES, MORO, 2019).

Foi verificado que 85,7%, 68,8% e 69,6% respectivamente 1º, 2º e 3º ano, percebem que o clima escolar é positivo apesar de ocorrer intimidações entre pares como o *bullying*, conforme será exposto na seção seguinte.

Destaca-se que o 2º ano compreende que a escola apresenta mais experiências negativas a intermediárias que as demais séries, pois 15,6% acreditam que o clima escolar é negativo, índice maior que o apresentado no 1º ano (5,7%), 3º ano (8,7%) e na média geral (10%).

Através da dimensão intimidações entre os pares, *bullying*, foi possível identificar os locais mais comuns de agressões, a frequência com que elas acontecem e a autoidentificação quanto ao

envolvimento dos estudantes. Dado este que permite inferir a classificação dos estudantes como possíveis vítimas, agressores e/ou testemunhas no *bullying*.

A tabela 07 expõe os tipos de agressões, o modo de envolvimento dos estudantes e a incidência em alguns ambientes da escola.

Tabela 07 - Tipos, modos de envolvimento e locais das agressões na percepção dos estudantes considerando as séries de 1º, 2º e 3º anos

Tipos, modos de envolvimento e locais das agressões	1º ano	2º ano	3º ano
Foi vítima de agressões, maus tratos, intimidações, ameaças, exclusão ou humilhação por algum colega da escola.	62,9 % Nunca	68,8% Nunca	47,8% Nunca
	34,3% Algumas vezes	28,1% Algumas vezes	43,5% Algumas vezes
Foi vítima de provocações, zombarias, apelidos ou irritado por algum colega da escola.	45,7% Nunca	56,3% Nunca	47,8% Algumas vezes
	42,9% Algumas vezes	32,4% Algumas vezes	30,4% Nunca
Foi agente agressor maltratando, agredindo, intimidando, ameaçando, excluindo ou humilhando algum colega da escola.	97,1% Nunca	93,8% Nunca	73,9% Nunca
	2,9% Muitas vezes	6,3% Algumas vezes	26,1% Algumas vezes
Foi agente agressor provocando, zombando, apelidando, irritando algum colega da escola.	74,3% Nunca	59,4% Nunca	60,9% Nunca
	22,9% Algumas vezes	34,4% Algumas vezes	39,1% Algumas vezes
Foi testemunha de alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	51,4% Algumas vezes	46,9% Algumas vezes	43,5% Algumas vezes
	37,1% Nunca	34,4% Nunca	30,4% Muitas vezes
Foi testemunha de alguém sendo provocado, zombado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	51,4% Algumas vezes	65,6% Algumas vezes	56,5% Algumas vezes
	28,6% Nunca	25% Muitas vezes	21,7% Muitas vezes
Visualizou agressões em sala de aula nos últimos 3 meses	48,6% Nunca	53,1% Nunca	60,9% Nunca
	48,6% Algumas vezes	43,8% Algumas vezes	39,1% Algumas vezes

Tipos, modos de envolvimento e locais das agressões	1º ano	2º ano	3º ano
Visualizou agressões nos corredores nos últimos 3 meses	85,7% Nunca	65,6% Nunca	52,2% Nunca
Visualizou agressões no pátio nos últimos 3 meses	88,6% Nunca	56,3% Nunca	73,9% Nunca
Visualizou agressões no refeitório ou cantina nos últimos 3 meses	77,1% Nunca	75,0% Nunca	65,2% Nunca
Visualizou agressões nos banheiros nos últimos 3 meses	82,9% Nunca	67,6% Nunca	73,9% Nunca
Visualizou agressões na quadra nos últimos 3 meses	94,3% Nunca	71,9% Nunca	100% Nunca

Fonte: Elaborada pelas autoras

Conforme a tabela 07, é possível concluir que nos últimos 3 meses, independente da série de estudos, os estudantes apresentaram uma uniformidade ao relatar que nunca visualizaram agressões nos corredores, pátio, refeitório, cantina, banheiros e quadra.

Quanto as agressões em sala de aula, o 1º ano relata que elas ocorrem em iguais proporções com menores incidências, ou seja, 48,6% afirmam que nunca e 48,6% que elas acontecem algumas vezes. Índices bem próximos também no relato do 2º ano (51,1% "nunca" e 43,8% "algumas vezes"). No 3º ano esse comportamento em sala de aula é reduzido, pois 60,9% responderam "nunca" e 39,1% "algumas vezes".

Acredita-se que essa redução com o 3º ano ocorra por serem estudantes com mais experiência no convívio escolar presencial, apresentarem elevada empatia e maior autoestima quando comparados ao 1º e 2º ano. Outra questão que merece destaque é a característica de formação nas ETECs que deve ser comprometida com uma formação humana integral e para o mundo do trabalho em que os estudantes dos 3º anos já vivenciam os estágios com fins não apenas de aprendizado, mas de efetivação laboral.

Desse modo, Ramos (2014) expõe que as estratégias pedagógicas das ETECs devem ser pautadas na preparação para o mercado de trabalho e, principalmente, para a autonomia e compreensão crítica da sociedade em função da coletividade e das gerações futuras.

A caracterização das agressões e incidências serão analisados a seguir conforme já expostos na tabela 07.

Quanto a agressões físicas, morais, maus tratos, intimidações, ameaças, exclusões ou humilhações entre pares nos últimos três meses, as séries de 1º, 2º e 3º ano declararam que nunca sofreram tais violências, respectivamente, 62,9%, 68,8% e 47,8%. Porém, os estudantes do 3º ano vivenciaram uma maior incidência como vítimas das agressões (43,5%) ao responder que sofreram “algumas vezes” quando comparados às outras turmas pesquisadas :1º ano (34,3%) e 2º ano (28,1%).

Quanto a serem vítimas de agressões verbais como provocações, zombarias, apelidos ou irritações, os estudantes dos 1º e 2º anos relataram que nunca vivenciaram, respectivamente 45,7% e 56,3%. Já o 3º ano apresentou 30,4% que nunca e 47,8% que algumas vezes foram vítimas de tais agressões.

Desse modo, episódios com vítimas de agressões mais veladas como provocações, zombarias, apelidos ou irritações são superiores a outros tipos de intimidações. Esta característica mais disfarçada de agressões é acentuada no ensino médio conforme estudos de Fante (2011) e Moraes (2012).

Quanto a ser agente de agressões morais e físicas como maus tratos, intimidações, ameaças, exclusões ou humilhações, os estudantes apresentaram elevadas porcentagens ao declarar que nunca foram agressores, 97,1%, 93,8% e 73,9%, respectivamente 1º, 2º e 3ºanos. Porém, é relevante destacar que existe a presença dessas agressões mesmo que em proporções menores conforme o 1, 2º e 3º ano: 2,9% (muitas vezes), 6,3% (algumas vezes) e 26,1% (algumas vezes), respectivamente.

Quanto a ser agente de provocações, zombarias, apelidos ou irritações, 74,3% dos estudantes do 1º ano, 59,4% do 2º ano e 60,9% do 3º ano relataram que nunca foram agressores verbais e/ou emocionais. Porém, foi identificado que existe a presença de agressores devido à resposta “algumas vezes”: 22,9% do 1º ano, 34,4% do 2º ano e 39,1% no 3ºano.

Os estudantes também podem estar envolvidos indiretamente nas agressões assumindo o papel de testemunhas. Desse modo, todas as turmas visualizaram agressões, maus tratos, intimidações,

ameaças, exclusões e humilhações na incidência prevalente de algumas vezes: 51,4% (1º ano), 46,9% (2º ano) e 43,5% (3º ano).

Quando questionados sobre visualizarem agressões verbais e morais como provocações, zombarias, apelidos ou irritações propositas, foi identificado por 51,4% do 1º ano, 65,6% do 2º ano e 56,5% do 3º ano que essa prática ocorre algumas vezes. Nos 2º e 3º anos, 25% e 21,7%, respectivamente, destacaram que muitas vezes viram colegas sofrendo tais agressões.

Em resumo, foi possível identificar que, conforme percepção dos estudantes, as intimidações e agressões verbais, morais, físicas e psicológicas nunca ocorrem no ambiente escolar. Porém, há relatos de que algumas vezes. Tais ações podem ser consideradas como possíveis casos de *bullying* por ocorrer “algumas vezes” entre os pares.

A sala de aula foi o ambiente com maior relato de casos de agressões e intimidações, pois verificou-se que a segunda opção mais respondida foi “algumas vezes”. É relevante destacar que não há menção se o possível *bullying* ocorre na presença dos professores, pois nas EEEPs há momentos de estudos em classe sem necessariamente ter a presença de professores e/ou gestores.

Apesar de prevalecer que as respostas apresentadas não indicam conflitos nas escolas, é possível inferir que eles acontecem e que alguns estudantes estão envolvidos como vítimas, agressores e/ou testemunhas. Entretanto são necessários mais acompanhamento, informações e estudos para conhecer a realidade.

Descobrir se existe uma repetição sistemática nas agressões para com as vítimas ou se foram casos isolados é um exemplo de como o estudo deve ser aprofundado. Porém, não é justificativa para a escola invisibilizar o fenômeno, mas que deve servir de alerta para essa existência mínima de conflitos entre pares que podem reduzir a qualidade de vida, a autoestima, empatia, o bem-estar e desenvolvimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As juventudes pós pandemia de covid-19 necessitam ser compreendidas e acolhidas. Suas culturas e aspectos de desenvolvimento são temas de fundamental importância para que a escola

compreenda e dialogue sobre os contextos, expectativas e anseios dos estudantes.

Com o retorno presencial das aulas, a escola é novamente um dos centros das culturas juvenis e precisa emergencialmente estabelecer estratégias pedagógicas que contemplem questões de saúde mental como a autoestima e a empatia. Assim como, manter uma linguagem que aproxime os estudantes, professores e funcionários da escola visando um ambiente seguro e acolhedor que valorize, respeite e auxilie no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, no autocuidado, na resolução cooperada de conflitos, na inclusão de hábitos saudáveis e que oportunize o potencial crítico e criativo dos estudantes na elaboração do projeto de vida.

Identificar que o nível de autoestima dos estudantes está baixo já era esperado, porém, encontrar uma elevada empatia foi fundamental, pois o olhar acolhedor e cuidadoso entre pares pode ser uma oportunidade para a elaboração de ações pedagógicas que visam fortalecer a autoestima, manter a empatia, prevenir e combater o *bullying*.

Fundamental destacar que um clima escolar positivo não significa necessariamente que os estudantes estejam seguros, satisfeitos, felizes e com autoestima elevada, mas apenas que apresentam expectativas positivas nessa escola. Desse modo, é preciso que ela medie conflitos, crie estratégias de prevenção e combate ao *bullying* com suporte profissional e com o envolvimento ativo dos estudantes.

A estrutura curricular das EEEPs contribui para que essas ações pedagógicas sejam implementadas em toda a escola com apoio de disciplinas como o Projeto de Vida e Educação Física. A primeira com vistas a orientar e oportunizar a elaboração do projeto de vida de modo acolhedor e consciente. A segunda visando a interação social, a prática regular de atividades físicas e/ou esportivas, implementação de hábitos saudáveis e de autocuidado para o bem-estar, saúde e qualidade de vida. Ambas apoiadas em questões socioemocionais.

Assim como, estabelecer um vínculo com a Secretaria de Educação para apoio psicológico dos estudantes. Porém, ciente da realidade de que existem poucos ou apenas um psicólogo para atender a várias regiões da cidade, é preciso também estabelecer

convênios com universidades e empresas para ampliar o atendimento psicológico.

Portanto, os olhares sobre as juventudes pós pandêmica devem estar centrados no novo modo de conviver dos estudantes e deve incluir a participação ativa desses sujeitos que compreendem suas culturas e podem promover o engajamento dos colegas em campanhas permanentes de apoio as suas dimensões emocionais, cognitivas, físicas, sociais e afetivas.

Desse modo, o ciclo entre o clima escolar positivo, a elevação da autoestima, a alta empatia e a redução do *bullying* é a linha de pensamento nesse novo cenário. No entanto, pesquisas precisam ser realizadas em cada escola, pois as juventudes são plurais e necessitam de ações não padronizadas e direcionadas para as suas necessidades e diversidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane R.; ESTEVES, Luiz Carlos G. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Vol%2027_ed%201_Juventudes.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

ASSIS, Simone G., AVANCI, Joviana Q., OLIVEIRA, Raquel V. C. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006 BANDEIRA, Cláudia; HUTZ, Cláudio. **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1. 2010

BARROS, Patrícia, SILVA, Fábio B. N., **Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência**. Rev. bras.ter. cogn. v.2 n.1 Rio de Janeiro jun. 2006.

BASÍLIO, A. L.. **Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas. O que fazer para superá-la?**. 08 maio 2022. Carta Capital. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/>

retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/>. Acesso em 27 maio 2022.

CALLAI, Lúcia G. C., MORO, Karol dos S., ALVES, Camila, CRUZ, Paola L., CARVALHO, Themis G. M. L. **A prevenção de saúde do escolar de Tupanciretã - RS em tempos de pandemia pelo Covid-19**. RevInt - Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão. v 8. 2020. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/revint/article/view/338/293>>. Acesso em 12 out 2021.

CORTÉS, Manoel. Sobre COVID-19, **estrés y el cerebro de los adolescentes**. Rev. méd. Chile vol.149 no.4 Santiago abr. 2021. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872021000400656&script=sci_arttext#B5>. Acesso em 13 out 2021.

CROCHÍK, José L.; CROCHÍK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamim Editorial, 2017.

CUNHA, Inês Isabel B. da. **Confiança interpessoal e empatia durante a adolescência: estudo exploratório**. 2016. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10316/32729>>. Acesso em 03 jul 2022

FANTE, C.; PEDRA, J. A.. **Bullying escolar: perguntas & respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleodelice A. Z. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 7. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FERNANDES, Helder M. **Atividade Física e Saúde Mental: O efeito mediador da autoestima e da satisfação corporal**. Revista de Psicologia del Deporte.Vol. 27. Nº 1.2018. p 67-75. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CRBzDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA67&dq=atividade+fisica+e++%22saude+m+ental%22+++adolescente&ots=wJ6TMuwJBB&sig=ZwTwbO9Wn0G6b_76XHxLWBJ99ZU>

#v=onepage&q=atividade%20física%20e%20%20%22saude%20mental%22%20%20%20ado lescente&f=false>. Acesso em: 01 jul 2022.

FERRONHA, José, ALMEIDA, Ana, OLIVEIRA, Lúcia, TEIXEIRA, Sousa, SOUSA, Vítor. **Estudo da vinculação e da empatia em adolescentes institucionalizados com acompanhamento psicológico no PIAC (plano integrado de apoio à comunidade)**. 2014 *Psicología del Desarrollo*, 1(1), 327-338.

JORNALISTAS LIVRES. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo- APEOESP. **Pesquisa indica aumento de casos de violência nas escolas públicas de São Paulo**. 19 dez 2019. Disponível em: < <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/pesquisa-indica-aumento-de-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas-de-sao-paulo/> >. Acesso em: 29 maio 2022.

HUTZ, C.; ZANON, C. **Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg**. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 41-49, abr. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**. 2022. Disponível em : < <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html>>. Acesso em: 28 maio 2022

KOLLER, S.H., CAMINO, C., RIBEIRO, J. **Adaptação e Validação Interna de Duas Escalas de Empatia para Uso no Brasil**. *Estudos de Psicologia*. 18: 43-53. 2001.

KRIEGER, S., FALCONE, E.M.O. **A Influência das distorções cognitivas no comportamento altruísta**. 2017. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 76-83. Doi: 10.5935/1808-5687.20170012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200002. Acesso em 20 jun 2022

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. **Juventude, projeto de vida e ensino médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LEITE, António A. G. **Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola:** Estudo com alunos do Sistema Aprendizagem em Alternância. 2017.

MANGUEIRA, L. et al. **Saúde mental das crianças e adolescentes em tempos de pandemia:** uma revisão narrativa. Rev. Acervo Saúde, v. 12, n. 11, p. e 4919, 27 nov. 2020.

MARTINS, C. H. S.. CARRANO, P. C. R. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Educação. Santa Maria, v. 36, n.1, 43-56, jan/abr.2011.

MATIAS, Mariana S. F., **A Avaliação da Empatia na Adolescência:** Estudos de validação da versão portuguesa da “Basic Empathy Scale”. Universidade de Coimbra. 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/26137/4/Mariana%20Matias.pdf>>. Acesso em 15 out 2021.

MORAES, Késia M. **Bullying entre escolares do ensino médio:** o fenômeno em escolas do município de Sobral - Ceará.2012

Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C. & Manhães, A. C. (2006). **Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças.** Psicologia em Estudo, 11 (3), 523-532

RAMOS, Marise N. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Coleção Formação Pedagógica, v. 5. ed. 1, 2014.

REDAÇÃO. **Jornal Diário do Nordeste. Polícia investiga plano de estudantes de 16 anos de incendiar escola em Pacajus.** 27 abril 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/policia-investiga-plano-de-estudante-de-16-anos-de-incendiar-escola-em-pacajus-1.3223246>. Acesso em: 28 maio 2022.

RIBEIRO, A. P. **Atitudes de adolescentes face à inclusão dos pares com incapacidades**: o papel da autoestima, da empatia e da satisfação com a vida. Instituto Universitário da Maia. 2018

ROCHA, M. et. al. **O impacto da pandemia do Covid-19 na saúde infanto-juvenil**: um estudo transversal. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v.4, n.1, p.3483-3497 Jan/Feb. 2021

SAMPAIO, L. R., Camino, C. P. D. S., Roazzi, A. **Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia**. 2009. Psicologia: ciência e profissão, 29 (2), 212-227. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/NKFMxtzhbKtMbYHWnW63pPc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 05 jul 2022.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. 2. ed. São Paulo: Globo, 2015.

SIMONETTI, V. M. M. **Revisão crítica de algumas escalas psicossociais utilizadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho; 1989

SOLIDADE, Vanessa T. et al . School physical activity and mental health in school-aged Brazilian adolescents: a systematic review. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, Florianópolis, v. 23, e82866, 2021 . Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372021000100509&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2022.

TERÇARIOL, A. A. de L., TEIXEIRA, R. A. **Violências na Escola, sob o olhar de Miriam Abramovay**. Dialogia, São Paulo, n. 32, p. 4-9, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14446>>. Acesso em 12 out 2021

VALENTE, Maria Madalena D. **Empatia e agressividade na adolescência e sucesso escolar**. Lisboa: ISCTE, 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em :<<http://hdl.handle.net/10071/5504>>. Acesso em 15 out 2021.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano;. **Avaliação do clima escolar:** construção e validação de instrumentos de medida. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/nSBHhqCqGMMGGR9Fwg3yMpG/?lang=pt#>>. Acesso em 03 set 2021

VINHA, T.; MORAIS, A.; MORO, A.. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida.** 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/nSBHhqCqGMMGGR9Fwg3yMpG/?lang=pt#>>. Acesso em: 03 set. 2021.