

Análise das dimensões do *cyberbullying*: um estudo sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio

Analysis of *cyberbullying* dimensions from the perspective of middle and high school educators

Silvana Silva Vieira Tambosi¹

Vanessa Edy Dagnoni Mondini²

Gustavo da Rosa Borges³

Maria José Carvalho de Souza Domingues⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as dimensões do *cyberbullying* sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio. Para isso, foi realizada uma pesquisa com 112 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Blumenau/SC. A partir de uma abordagem descritiva e quantitativa, constatou-se que a dimensão “aprendizado e a atitude” foi a mais importante na percepção dos professores, que as professoras se preocupam mais com o tema do que os professores e que as ações de coibição ao *cyberbullying* praticadas pelas escolas estimulam o aprendizado e atitude dos educadores.

Palavras-chave: *Cyberbullying*; Instituições de Ensino; Educadores.

Abstract: The goal of this article is to analyze the cyber bullying dimensions from the perspective of middle and high school educators. For this, a survey was conducted with 112 teachers from public schools in Blumenau/SC. From a descriptive and quantitative approach, it was found that the size of "learning and attitude" was the most important in the perception of teachers. It was also found that the female teachers care more about the subject than the male teachers do, and that when cyber bullying is avoided by the schools, through the attitude of educators, students present higher learning.

Keywords: Cyberbullying; Educational Institutions; Educators.

¹ Mestrado em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora Substituta da FURB.

² Mestrado em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina.

³ Doutorado em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

⁴ Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Titular da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

1. Introdução

A violência escolar, evidenciada pela indisciplina, delinquência, destruição de patrimônio e agressividade com professores e colegas, tornou-se o foco de pesquisa na década de 70 (BERAN; LI, 2005). A partir dos anos 90, sobretudo a partir dos estudos de Olweus (1993), a ênfase das pesquisas incidiu sobre o bullying, prática associada a comportamentos agressivos, constantes e sistemáticos entre indivíduos em situação de assimetria de poder.

Atualmente, esses comportamentos hostis passaram a ser manifestados também por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs), dando origem à nova expressão *cyberbullying* (CAMACHO; HASSANEIN; HEAD, 2013). Apesar das nomenclaturas e dimensões evoluírem à medida que as sociedades se transformam (ABRAMOVAY, 2005), o objetivo das práticas é o mesmo: agredir ou denegrir a imagem de algo ou alguém (KOWALSKI; LIMBER; AGASTON, 2008).

Nesse contexto, há um consenso entre diversos autores de que a escola não deve permanecer passiva, e sim precisa adotar práticas planejadas para reduzir esses comportamentos, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem seguro (HINDUJA; PATCHIN, 2008; MISHNA, SAINI; SOLOMON; 2009; JÄGER et al., 2010; MATTIONI, 2012). No entanto, sabe-se que, apesar da seriedade do problema e de as escolas reconhecerem a existência do *cyberbullying*, muitas vezes esses comportamentos são ignorados, subestimados ou não valorizados pela instituição, colaborando para a impunidade e perpetuação dessas práticas (MAIDEL, 2009). Poucas instituições de ensino incorporam a temática do *cyberbullying* em seus currículos e políticas ou promovem formações aos colaboradores, professores e alunos (JÄGER et al., 2010).

Ademais, o tema do *cyberbullying* ainda é pouco privilegiado nas agendas de pesquisas, tornando instigantes os estudos empíricos voltados à compreensão dos malefícios da prática e das possíveis ações preventivas (WOLAK; MITCHELL; FINKELHOR, 2007). Dentre os autores que se propuseram a pesquisar o tema nas escolas, podem ser citados: Li (2008) no Canadá, Yilmaz (2010) na Turquia e Amado e Pessoa (2012) em Portugal. Em comum, todos utilizaram o mesmo instrumento de coleta de dados, abordando o tema por meio de 21 variáveis agrupadas em 6 dimensões que relacionam o *cyberbullying* ao contexto educacional. No entanto, não foi encontrado nesses e em nenhum outro trabalho um tratamento estatístico que pudesse comprovar as dimensões adotadas.

Buscando preencher essa lacuna, este artigo tem como objetivo analisar as dimensões do *cyberbullying* sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio. Como objetivos específicos, pretende-se 1) analisar o desempenho das dimensões, 2) comparar as dimensões com o perfil dos respondentes e 3) comparar as dimensões encontradas neste estudo entre si.

2. Fundamentação teórica

Nesta etapa é apresentada a revisão da literatura relacionada ao *cyberbullying*, sua relação com o contexto escolar e pesquisas empíricas sobre o tema.

2.1 *Cyberbullying*

Comportamentos agressivos, intencionais e nocivos como o *bullying* (OLWEUS, 1993) sempre representaram um desafio às instituições de ensino. Cada vez mais frequentes, essas atitudes afetam alunos de todas as idades, professores, pais e a própria escola (VON MARÉES; PETERMANN, 2012). Inicialmente restrito ao contato pessoal e aos muros escolares, o *bullying* se expandiu por meio das TICs, alcançando especialmente as redes sociais e originando uma nova forma de crueldade denominada *cyberbullying* (WILLIAMS; GUERRA, 2007).

Também conhecido por “*bullying* eletrônico” ou “crueldade social online” (KOWALSKI; LIMBER; AGASTON, 2008), a prática do *Cyberbullying* é mais devastadora por conferir ao ofensor certo anonimato e ampliar as possibilidades de alcance e durabilidade da ofensa ao longo do tempo (MATOS et al, 2009).

Por interferir no aprendizado, na falta de respeito e no comportamento do estudante com os professores, pais e colegas (JAHNKE; GAGLIETTI, 2012) e acarretar desde a evasão escolar até casos de suicídio e chacinas, alguns pesquisadores de diferentes áreas vêm estudando as causas, consequências e possíveis soluções para a questão do *cyberbullying* (ROLAND, 1987; MELLOR, 1997; HINDUJA; PATCHIN, 2008; MAIDEL, 2009).

As formas de intimidação mais comuns ocorrem por meio do envio de mensagens agressivas, ofensivas, vulgares, prejudiciais, falsas ou ainda a exclusão de pessoas de um grupo virtual *online* (WILLARD, 2006). Jahnke e Gaglietti (2012) atribuem a expansão de casos de *cyberbullying* à popularização das redes sociais e outros *websites* de relacionamento

e à falta de orientação dos jovens, tanto por parte da família quanto por parte da instituição de ensino.

Em geral, verifica-se que vítimas e agressores são adolescentes que frequentam a mesma instituição de ensino (HINDUJA; PATCHIN, 2008; BERAN; LI, 2008; MAIDEL, 2009). Olweus (2003) e Jahnke e Gaglietti (2012) corroboram ao afirmarem que são comuns situações de violência em que jovens são ofendidos, ultrajados, agredidos, difamados e intimidados a partir de situações ou comportamentos vivenciados dentro do ambiente escolar.

2.2 *Cyberbullying* nas instituições de ensino

Embora o *cyberbullying* seja um tema relevante em função dos resultados desastrosos que acarreta, poucas instituições de ensino incorporam a problemática aos seus currículos e políticas ou promovem formações sistematizadas aos colaboradores e alunos (JÄGER et al., 2010). Autores como Smith et al. (2008) e Petermann e Petermann (2011) defendem que o tema *cyberbullying* deve fazer parte de políticas escolares e materiais instrucionais destinados a orientar tanto os professores quanto os pais para o enfrentamento do *cyberbullying* e o controle do uso das TICs pelo adolescente.

Jäger et al. (2010) afirmam que as escolas têm um papel crucial no combate ao *cyberbullying*. Mishna, Saini e Solomon (2009) vão além ao afirmar que a intervenção das escolas é fundamental mesmo quando o caso de *cyberbullying* acontece fora de seus portões. Observa-se que muitas das variáveis que contribuem para o *cyberbullying* estão relacionadas ao baixo nível de compromisso demonstrado pelas instituições de ensino (HINDUJA; PATCHIN, 2008). Apesar dessa despreocupação com a temática, sabe-se que o *cyberbullying* pode ser combatido por meios legais, mas só será efetivo com o engajamento da escola, por meio dos seus conselheiros, professores e, gestores (HINDUJA; PATCHIN, 2008).

Embora muitos pais e professores já se sintam familiarizados com o problema do *bullying*, situações de *cyberbullying* possuem peculiaridades que as tornam difíceis de serem identificadas e enfrentadas (BERAN; LI, 2005). Portanto, é urgente que se formulem programas de treinamento e diretrizes de enfrentamento do *cyberbullying* nas escolas (EDEN; HEIMAN; OLENIK-SHEMESH, 2013), que instrua sobre as formas de combate ao *cyberbullying*, inibindo o autor, ou ainda, relatando atitudes ofensivas à gestão da escola (PATCHIN; HINDUJA, 2010).

A relevância do tema e o seu constante destaque na mídia vêm estimulando pesquisadores a estudarem empiricamente o cyberbullying (BERAN; LI, 2005), alguns deles retratados a seguir.

2.3 Pesquisas empíricas sobre *cyberbullying*

Nos anos 90, sobretudo a partir dos estudos de Olweus (1993), a ênfase das pesquisas se voltou para os malefícios dos comportamentos relacionados ao bullying. Na época, os resultados dessa pesquisa norueguesa conduziram campanhas nacionais anti-*bullying*, levando inclusive à adesão de outros países que também desenvolverem ações de repúdio à prática (JAHNKE; GAGLIETTI, 2012).

Em 2005, uma pesquisa realizada pela *National Children's Home Charity* e Tesco Mobile, que contou com a participação de 770 jovens com idades entre 11 e 19 anos, revelou que 20% já foram vítimas de *cyberbullying*. Os respondentes afirmaram não se sentirem confortáveis em relatar a situação de agressão às autoridades. Apesar disso, 14% relataram a situação aos professores e 10% mantiveram o incidente em sigilo por não saberem a quem recorrer (HINDUJA; PATCHIN, 2008).

Li (2008) estudou a percepção de 154 professores canadenses acerca do *cyberbullying*. Os resultados indicaram que os respondentes compreendem os efeitos da prática, porém a maioria deles não considera que este problema esteja presente na escola em que trabalha. Além disso, os profissionais demonstraram pouca confiança em lidar com o *cyberbullying*, embora o nível de preocupação tenha sido alto.

Yilmaz e Harun (2010) estudaram 163 alunos de pedagogia de sete universidades federais da Turquia. Os achados apontaram que a maioria dos professores em formação compreendem os malefícios do *cyberbullying* sobre os alunos e sentem a necessidade de ver a escola assumir compromissos de prevenção contra a prática.

Beringer (2011) analisou a percepção e a consciência dos professores sobre o *cyberbullying* entre os alunos do ensino médio e constatou que, apesar de haver preocupação por parte dos professores com a prática, os profissionais não sabem como identificar e gerenciar o problema. Evidenciou-se, também, a percepção dos professores sobre a importância da implementação de programas de capacitação e conscientização sobre o tema.

Craig, Bell e Leschied (2011) realizaram pesquisa com futuros professores sobre a violência escolar e verificaram que há uma séria preocupação por parte desses futuros profissionais sobre a importância do seu papel em relação ao *bullying*. No entanto, para os respondentes, as formas dissimuladas de *bullying*, como o relacional, *cyberbullying* e o homofóbico foram interpretados como mais brandos e menos dignos de atenção quando comparados ao *bullying* que se manifesta através de violência física e aberta.

Mattioni (2012) explorou as percepções e atitudes de 98 professores e 112 gestores de escolas da Nova Zelândia em relação ao *cyberbullying*. Os resultados demonstraram que uma parcela significativa de funcionários da escola não se sente capaz de identificar esse evento. Para os respondentes, há um entendimento de que os intimidadores virtuais podem ser ajudados. No entanto, como o *cyberbullying* ocorre comumente fora da escola, professores e gestores se sentem apenas parcialmente responsáveis pela sua prevenção.

Cassidy, Brown e Jackson (2012) avaliaram, por meio de entrevistas, as experiências de 17 educadores de duas escolas secundárias canadenses a respeito do *cyberbullying*. As análises revelaram que, apesar de considerarem a prevenção uma prioridade e se mostrarem capazes de propor algumas soluções, os professores não sabiam informar se havia casos de *cyberbullying* entre seus alunos e nem demonstraram interesse em aprender mais sobre o assunto ou conhecer os resultados da pesquisa da qual participaram.

Pereira, Amado e Pessoa (2012) pesquisaram, junto a 100 professores de Portugal, as suas percepções sobre o *cyberbullying* e sua capacidade de enfrentar o problema. Verificaram que os professores consideram o *cyberbullying* um evento maléfico, presente nas escolas e com consequências prejudiciais aos alunos. No entanto, apenas um terço dos respondentes se disse capaz de identificar situações de *cyberbullying*, talvez em função da falta de investimento em formação sobre o problema junto a essa classe.

Graves (2013) explorou as percepções de professores hábeis em TICs de quatro escolas de ensino médio da Virgínia sobre o *cyberbullying*. O autor verificou que os professores, apesar de não conhecerem a extensão do problema em suas escolas, expressaram segurança quanto à sua capacidade para identificar o *cyberbullying* e desenvolver estratégias para evitá-lo.

Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2013) averiguaram as percepções, crenças e preocupações sobre *cyberbullying*, de 328 professores (88,4% do sexo feminino, 11,6% do

sexo masculino) de diferentes tipos de escolas. Verificaram que cerca de metade dos professores já ouviram queixas de alunos relacionadas a assédio por meio de celulares e internet. Constataram também que as mulheres e professores de alunos mais jovens expressaram maior preocupação com o *cyberbullying* do que professores do gênero masculino e de alunos mais velhos.

Elledge (2013) estudou 16.634 alunos do ensino fundamental e médio da Finlândia. Ele verificou que nas classes em que os professores eram reconhecidos por sua capacidade de intervenção em casos de *bullying*, o *cyberbullying* tinham níveis médios de frequência menores. Esses resultados sugerem que o *cyberbullying* e outras formas veladas de assédio moral prevalecem mais nas salas de aula em que os alunos não percebem a capacidade de enfrentamento do professor.

Asimopoulos (2014) realizou entrevistas com grupos focais sobre as percepções de alunos e professores do ensino fundamental em relação ao fenômeno do *bullying* na escola. Para os alunos, o fenômeno é percebido como um problema importante, experimentado desde o primeiro ano escolar. Para enfrentar a situação, os alunos disseram procurar a ajuda de adultos, em especial a dos seus professores, apesar de nem sempre serem ouvidos. Já os professores, por sua vez, tendem a reconhecer o *bullying* como um problema apenas quando os incidentes envolvem agressões físicas, indicando que o *cyberbullying* ainda é um problema menor.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como descritivo e quantitativo. Para atender ao objetivo de analisar as dimensões do *cyberbullying* sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio, foi utilizado como base o instrumento proposto por Li (2008), e também utilizado por Yilmaz (2010) e Pereira, Amado, e Pessoa (2012). Manteve-se a originalidade da escala de mensuração (Likert de 7 pontos: 1... discordo totalmente e 7... concordo totalmente) para cada uma das 21 questões. Essas questões, bem como as dimensões iniciais, são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Relação entre as questões de investigação e os itens do questionário

Questão de investigação	Itens do questionário
Em que medida os professores	1. O <i>cyberbullying</i> é um problema nas escolas.

Análise das dimensões do *cyberbullying*:
um estudo sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio

estão preocupados com o <i>cyberbullying</i> ?	2. Os jovens são afetados pelo <i>cyberbullying</i> . 3. Estou preocupado com o <i>cyberbullying</i> .
Qual a confiança dos professores para identificar situações de <i>cyberbullying</i> ?	4. Sinto-me confiante na minha capacidade de identificar situações de <i>cyberbullying</i> .
Em que medida os professores se sentem preparados para conversar e aconselhar os alunos sobre <i>cyberbullying</i> ?	5. Sei aconselhar os meus alunos sobre situações de <i>cyberbullying</i> . 6. Se soubesse que existia <i>cyberbullying</i> na minha escola tomaria uma atitude.
Em que medida os professores pensam que o envolvimento da escola é importante?	7. As escolas devem promover políticas de prevenção do <i>cyberbullying</i> . 8. As escolas devem ter ações de formação para pessoal docente sobre <i>cyberbullying</i> . 9. Os professores devem incluir o <i>cyberbullying</i> no currículo de modo a informar os jovens. 10. Os professores devem desenvolver atividades, durante as aulas, para prevenir o <i>cyberbullying</i> . 11. Os Diretores devem organizar atividades na escola para prevenir e lidar com problemas de <i>cyberbullying</i> . 12. Devem ser administrados questionários aos alunos para os inquirir sobre as suas experiências como vítimas de <i>cyberbullying</i> . 13. Devem ser formadas comissões nas escolas para examinar o problema do <i>cyberbullying</i> . 14. As escolas devem discutir o problema do <i>cyberbullying</i> com os pais e encarregados de educação. 15. As assembleias de escola devem analisar o problema do <i>cyberbullying</i> . 16. As escolas devem criar parcerias com a Comunidade para lidar com o <i>cyberbullying</i> . 17. Os jovens devem ser aconselhados sobre como lidar com o <i>cyberbullying</i> . 18. Os recursos da escola devem ser usados para ajudar os professores a lidar com o <i>cyberbullying</i> .
Em que medida os professores querem aprender mais sobre <i>cyberbullying</i> na sua formação contínua?	19. A televisão e outras <i>mídias</i> devem discutir o problema do <i>cyberbullying</i> . 20. Gostaria de aprender mais sobre <i>cyberbullying</i> na minha formação contínua.
Os professores costumam conversar com os alunos sobre <i>cyberbullying</i> ?	21. Costumo conversar com os meus alunos sobre <i>cyberbullying</i> .

Fonte: Li (2008).

O questionário estruturado foi disponibilizado via Google Docs. entre maio e julho de 2014. Foram convidados a participar da pesquisa professores de todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio, além de duas particulares de Blumenau/SC. Estendeu-se o convite também aos estudantes de cursos de licenciaturas em fase de estágio da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Os questionários foram enviados aos diretores das escolas para que pudessem repassar o *link* aos professores (os e-mails dos diretores das escolas foram obtidos por meio do

cadastro no *website* da prefeitura). Para os graduandos, o link do questionário foi enviado aos docentes dos respectivos cursos de licenciatura, para que repassassem aos alunos.

No dia 27 de maio de 2014 encerrou-se a pesquisa, contando com a participação de 112 respondentes. Os dados foram transportados ao *software* SPSS 21.0 e, posteriormente, analisados pelas técnicas estatísticas de análise de médias, teste de normalidade (teste KS), análise fatorial exploratória e correlação de Pearson.

4. Apresentação e discussão dos resultados

O primeiro passo foi a verificação da normalidade dos dados, uma condição para utilização de estatísticas paramétricas, neste caso, análise fatorial exploratória e correlação de Pearson. O Teste KS (de *Kolmogorov-Smirnov*) revelou que todos os itens são paramétricos (dados normais), visto que apresentaram significância superior a 0,05.

A partir dessa constatação, avançou-se para os testes. Inicialmente verificou-se o agrupamento das questões mediante análise dos resultados obtidos na amostra. Para tanto, realizou-se uma análise fatorial exploratória com rotação Varimax. Tendo em vista a amostra ser de 112 respondentes, utilizou-se uma carga fatorial mínima de 0,55 como limite mínimo de aceitação, conforme sugestão de Hair Jr. et al. (2005). O resultado da rotação é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Rotação da Análise Fatorial Exploratória

Variáveis	Dimensão			
	1	2	3	4
Reuniões devem analisar o problema	0,830			
Discussão do problema com pais e profissionais	0,823			
Aconselhar os jovens	0,802			
Atividades de prevenção por parte da coordenação	0,792			
Identificação de vítimas por parte da instituição	0,787			
Palestras e material informativo para a comunidade	0,774			
Formação de comissão para examinar o problema	0,723			
Utilização de recursos institucionais para lidar com o <i>cyberbullying</i>	0,705			
Atividades de prevenção por parte dos professores	0,670			
Formação de docentes para o <i>cyberbullying</i>	0,602			
Vitimados pelo <i>cyberbullying</i>		0,851		
O <i>cyberbullying</i> é um problema para as instituições de ensino		0,850		
Preocupação com o <i>cyberbullying</i>		0,701		
Proibição da instituição às práticas de <i>cyberbullying</i>			0,787	
Atitude contra o <i>cyberbullying</i>			0,637	
Intenção dos professores em querer aprender mais sobre o problema	0,558			

Análise das dimensões do *cyberbullying*:
um estudo sob a ótica de educadores de ensino fundamental e médio

Confiança para identificar o <i>cyberbullying</i>				0,859
Aconselhar sobre <i>cyberbullying</i>				0,850
Conversa dos professores com os alunos sobre <i>cyberbullying</i>				0,576

Método de extração: Análise do Componente principal.
Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.
a. Rotação convergida em 9 iterações.
Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 19 itens pesquisados, o único que apresentou carga fatorial abaixo do valor mínimo foi “discussão do *cyberbullying* por meios de comunicação”, sendo retirado do estudo. Em seguida, analisou-se o KMO, que apresentou um resultado de 0,888, o que demonstra um bom nível de confiança.

Verificou-se que os 18 itens podem ser agrupados em 4 dimensões, assim batizadas: “ações da instituição de ensino”, “preocupação com os efeitos do *cyberbullying*”, “aprendizado e atitude”, “confiança e aconselhamento sobre *cyberbullying*”.

A dimensão 1 “ações da instituição de ensino” representa 47,54% da variância, ou seja, ela explica praticamente a metade do tema *cyberbullying*. Na sequência, verificou-se o Alpha de Cronbach de cada dimensão, apresentado a seguir.

Tabela 2 - Alpha de Cronbach das Dimensões

Dimensão	Alpha de Cronbach
Ações da instituição de ensino	0,913
Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	0,849
Aprendizado e atitude	0,561
Confiança e aconselhamento	0,764

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 2 apresenta o Alpha de Cronbach, que representa a consistência interna das variáveis (LOESCH; HOELTGEBAUM, 2012). O limite mínimo aconselhado para estudos exploratórios é de 0,6, no entanto, optou-se pela manutenção da dimensão “aprendizado e atitude” pelo fato de ser importante para o tema e apresentar uma consistência interna apenas um pouco abaixo do limite aconselhado. Em seguida, apresenta-se a média e o desvio padrão das dimensões.

Tabela 3 - Média e Desvio Padrão das Dimensões

Dimensão	Média	Desvio padrão
Aprendizado e atitude	5,92	1,29428
Ações da instituição de ensino	5,89	1,39817
Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	5,16	1,51127
Confiança e aconselhamento	4,21	1,66110

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 3, que os professores pesquisados acham importante aprender sobre o *cyberbullying* e tomar atitudes em relação a essa questão. Patchin e Hinduja (2010) alertaram, em seus estudos, sobre a importância de o professor saber lidar com o *cyberbullying*, e, para tanto, obter formação que o torne competente para isso. Da mesma forma, Beringer (2011) constatou que muitos docentes não sabem como lidar com o problema. Em relação à atitude, Hinduja e Patchin (2008) e Smith et al. (2008) sinalizaram a necessidade de os professores serem proativos e combaterem o *cyberbullying*.

Os resultados também indicaram a necessidade de as instituições de ensino adotarem ações para coibição do *cyberbullying*, fato já aclamado por Yilmaz e Harun (2010); Beringer (2011). Yilmaz e Harun (2010) identificaram que os professores sentem a necessidade de ver a escola assumir compromissos de prevenção contra o *cyberbullying*. Beringer (2011), por sua vez, verificou que os professores consideram importante a implementação institucional de programas de capacitação e conscientização sobre o tema.

Na sequência, apresenta-se a percepção dos professores sobre o *cyberbullying*, de acordo com as variáveis gênero e faixa-etária.

Tabela 4 - Diferença de Percepção do *Cyberbullying* por Gênero

Dimensão	Gênero	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Ações da instituição de ensino	Mulheres	80	5,97	1,32860	0,278
	Homens	32	5,66	1,55769	
Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	Mulheres	80	5,41	1,38732	0,005*
	Homens	32	4,53	1,64580	
Aprendizado e atitude	Mulheres	80	6,04	1,26234	0,114
	Homens	32	5,61	1,34245	
Confiança e aconselhamento	Mulheres	80	4,29	1,64735	0,410
	Homens	32	4,00	1,70389	

*Significante ao nível de 0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 4 retrata o resultado do Teste-T apresentando a significância. Percebe-se que, dos quatro construtos, o único que apresentou diferença significativa entre o gênero foi a “preocupação com os efeitos do *cyberbullying*”. Ao analisar as médias, percebe-se que as professoras se preocupam mais com os efeitos do *cyberbullying* do que os professores. Resultado semelhante foi obtido por Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2013). Em seus estudos com professores do Canadá e Turquia, constataram também que as mulheres expressaram maior preocupação com o *cyberbullying* do que professores do gênero masculino.

Na sequência, analisou-se a diferença de percepção em relação ao *cyberbullying* por faixa etária.

Tabela 5 - Diferença de Percepção do *Cyberbullying* por Faixa Etária

Dimensão	Idade	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Ações da instituição de ensino	18 até 28 anos	29	5,6379	1,17941	0,550
	29 até 39 anos	40	5,8750	1,34808	
	40 até 50 anos	25	6,1800	1,29003	
	51 até 61 anos	17	6,0000	1,92841	
Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	18 até 28 anos	29	5,0000	1,33631	0,711
	29 até 39 anos	40	5,1125	1,47408	
	40 até 50 anos	25	5,4400	1,70978	
	51 até 61 anos	17	5,0000	1,62019	
Aprendizado e atitude	18 até 28 anos	29	5,7586	,95076	0,443
	29 até 39 anos	40	5,9000	1,39229	
	40 até 50 anos	25	5,8400	1,53243	
	51 até 61 anos	17	6,3824	1,20584	
Confiança e aconselhamento	18 até 28 anos	29	4,3103	1,51430	0,683
	29 até 39 anos	40	3,9750	1,64063	
	40 até 50 anos	25	4,2000	1,63299	
	51 até 61 anos	17	4,5294	2,06512	

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 5 demonstra o resultado do teste de ANOVA apresentando a significância. Percebe-se que nenhum dos quatro construtos apresentou diferença significativa entre as diferentes faixas de idade em relação ao *cyberbullying*. Isso quer dizer que professores de diferentes faixas etárias em geral pensam da mesma forma em relação às “ações da instituição de ensino para coibir o *cyberbullying*”, a “preocupação com os efeitos do *cyberbullying*”, o “aprendizado e atitude dos professores” e a “confiança e aconselhamento sobre o *cyberbullying*”.

No levantamento de literatura realizado, não foram encontrados trabalhos apresentando diferença de percepção sobre *cyberbullying* em função das diferenças de idade dos professores.

A próxima investigação procurou evidenciar a correlação entre as dimensões identificadas neste trabalho. Para tanto, realizou-se uma correlação de Pearson, demonstrada no Quadro 2.

Quadro2 - Correlação entre as Dimensões

		Ações da instituição de ensino	Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	Aprendizado e atitude	Confiança e aconselhamento
Ações da instituição de ensino	Correlação de Pearson	1	,448**	,608**	,369**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000
	N	112	112	112	112
Preocupação com os efeitos do <i>cyberbullying</i>	Correlação de Pearson	,448**	1	,243*	,374**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,010	,000
	N	112	112	112	112
Aprendizado e atitude	Correlação de Pearson	,608**	,243*	1	,329**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,010		,000
	N	112	112	112	112
Confiança e aconselhamento	Correlação de Pearson	,369**	,374**	,329**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	
	N	112	112	112	112

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 ilustra que todas as dimensões se correlacionam, sendo que a relação mais intensa é “Ações da instituição de ensino” e “Aprendizado e atitude”. Percebe-se que o coeficiente de Correlação de Pearson (r) é de 0,608. De acordo com Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004), isso representa uma alta correlação. As únicas que atingiram esse estágio são aquelas correlações que possuem $r > 0,6$.

Assim sendo, pode-se entender que, quando uma instituição de ensino implementa ações de coibição do *cyberbullying*, existe uma alta probabilidade de que isso acabe gerando aprendizado e atitude por parte dos professores e vice-versa, já que ambas situações estão altamente correlacionadas.

Cabe ressaltar que Mishna, Saini e Solomon (2009), juntamente com Beringer (2011), já haviam sugerido essa correlação. Ambos afirmaram que a maioria dos professores que compreende o *cyberbullying* sente a necessidade de a instituição de ensino adotar práticas de coibição a esse malefício.

5. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo principal investigar as dimensões do *cyberbullying*, com base nos estudos de LI (2008), Yilmaz (2010) e Pereira, Amado e Pessoa (2012). Na versão original das pesquisas dos autores citados, o *cyberbullying* foi identificado por cinco dimensões, algumas delas com apenas um item, o que estatisticamente não é aconselhado.

Nas averiguações deste estudo, constatou-se que o *cyberbullying*, em âmbito escolar, pode ser representado por quatro dimensões: “ações da instituição de ensino”, “preocupação com os efeitos do *cyberbullying*”, “aprendizado e atitude”, “confiança e aconselhamento sobre *cyberbullying*”. Também se averiguou a necessidade de as instituições de ensino serem proativas e tomarem atitudes para coibir o *cyberbullying*, fato já defendido por Smith et al. (2008), Yilmaz e Harun (2010) e Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2013).

Em relação ao desempenho das dimensões, outro objetivo deste artigo, verificou-se que os professores pesquisados acham importante haver um aprendizado e terem atitude em relação ao *cyberbullying*. Essas proposições já haviam sido destacadas por Smith et al. (2008), Patchin e Hinduja (2010) e Beringer (2011).

O terceiro objetivo foi realizar uma comparação das dimensões com o perfil dos respondentes. Descobriu-se que, dentre os professores, as mulheres se preocupam mais com os efeitos do *cyberbullying* do que os homens. Esses resultados confirmam os achados de Eden, Heiman e Olenik-Shemesh (2013). Não foi encontrada diferença estatística de percepção das dimensões do *cyberbullying* em relação à faixa-etária.

Por fim, buscou-se realizar uma análise comparativa entre as dimensões encontradas neste estudo. Evidenciou-se que, quando uma instituição de ensino implementa ações de coibição ao *cyberbullying*, existe uma alta probabilidade de que isso acabe gerando aprendizado e atitude nos professores e vice-versa, já que ambas as situações estão altamente correlacionadas. Esse resultado corrobora as pesquisas de Mishna, Saini e Solomon (2009) e Beringer (2011). Esses autores concordam com o fato de que a maioria dos professores que compreende o *cyberbullying* sente a necessidade de a instituição de ensino adotar práticas de coibição ao *cyberbullying*.

Em termos de descoberta científica, verificou-se que o *cyberbullying* pode ser entendido e representado pelas quatro dimensões já explanadas. Para tanto, recomenda-se que,

em estudos futuros, essas escalas sejam reaplicadas, no sentido de confirmar estatisticamente as dimensões aqui encontradas.

Quanto às contribuições gerenciais, sugere-se que as instituições de ensino fundamental e médio criem programas de contenção ao *cyberbullying*, como palestras aos pais e alunos e treinamentos aos docentes de modo a orientá-los em relação ao problema. Além disso, recomenda-se a realização de estudos empíricos que demonstrem as práticas de repressão ao *cyberbullying* já adotadas pelas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005.
- ASIMOPOULOS, C. et al. An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about *bullying* in Greek primary schools. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 1, p. 42-52, 2014.
- BERAN, T.; LI, Q. Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. **Journal of Educational Computing Research**, v. 32, n. 3, p. 265–77, 2005.
- BERAN, T.; LI, Q. The relationship between *cyberbullying* and school *bullying*. **The Journal of Student Wellbeing**, v. 1, n. 2, p. 16-33, 2008.
- BERINGER, A. Teacher's Perceptions and Awareness of *Cyberbullying* Among Middle School Students. **Counselor Education Master's Theses**. 2011. Paper 115.
- BISQUERRA, R.; SARREIRA, J. C.; MARTINEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CAMACHO, S.; HASSANEIN, K.; HEAD, M. The impact of *cyberbullying* on users' continuance intention: the roles of perceived *cyberbullying* severity and coping mechanisms. **ECIS**, 2013. Research in Progress.
- CASSIDY, W.; BROWN, K.; JACKSON, M. T. 'Under the radar': Educators and *cyberbullying* in schools. **School Psychology International**, v. 33, n. 5, p. 520-532, 2012.
- CRAIG, K.; BELL, D.; LESCHIED, A. Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based *bullying*. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 34, n. 2, p. 21-33, 2011.
- EDEN, S.; HEIMAN, T.; OLENIK-SHEMESH, D. Teachers' perceptions, beliefs and concerns about *cyberbullying*. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n. 6, p. 1036-1052, 2013.

ELLEDGE, L. C. et al. Individual and contextual predictors of *cyberbullying*: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. **Journal of youth and adolescence**, v. 42, n. 5, p. 698-710, 2013.

GRAVES, T. **Bridging the divide**: a case study investigating digitally-wise teacher perceptions of middle school *cyberbullying*. Doctoral Dissertations and Projects, 2013. Paper 688.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. *Cyberbullying*: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. **Deviant behavior**, v. 29, n. 2, p. 129-156, 2008.

JÄGER, T. et al. Analysis of Experts' and Trainers' Views on *Cyberbullying*. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, v. 20, n. 02, p. 169-181, 2010.

JAHNKE, L. T.; GAGLIETTI, M. O avanço tecnológico e os conflitos comportamentais nas redes sociais—o *cyberbullying*. **1º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade da UFSM**, 30, 31 mai. e 01 jun., 2012

KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P.; AGASTON, P. W. **Cyber bullying**: bullying in the digital age. Malden, MA: Blackwell publishing. 2008.

LI, Q. *Cyberbullying* in schools: an examination of preservice teachers' perception. **Canadian Journal of Learning and Technology**, v. 34, n. 2, p. 75-90. 2008.

LOESCH, C.; HOELTGEBAUM, M. **Métodos Estatísticos Multivariados**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MAIDEL, S. *Cyberbullying*: um novo risco advindo das tecnologias digitais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 2, 2009.

MATOS, A. et al. *Cyberbullying*: o desenvolvimento de um manual para formadores. In: **National Conference EU Kids Online Portugal**. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, Portugal. Proceedings of the National Conference EU Kids Online Portugal. 2009, p. 16-33.

MATTIONI, L. School staff's perceptions and attitudes towards *cyberbullying*. Master's theses school of educational psychology and pedagogy. Te Kura Mahere Whakatinana Mātauranga, 2012.

MELLOR, A. *Bullying*: the Scottish experience. **The Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 248-257, 1997.

MISHNA, F.; SAINI, M.; SOLOMON, S. Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber *bullying*. **Children and Youth Services Review**, v. 31, n. 12, p. 1222-1228, 2009.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell, 1993.

- OLWEUS, D. A profile of *bullying* at school. **Educational leadership**, v. 60, n. 6, p. 12-17, 2003.
- PATCHIN, J. W.; HINDUJA, S. *Cyberbullying* and self-esteem. **Journal of School Health**, v. 80, p. 614–621, 2010.
- PEREIRA, S.; AMADO, J.; PESSOA, T. *Cyberbullying*: estudo exploratório sobre as percepções dos professores. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 107-128, 2012.
- PETERMANN, F.; PETERMANN, U. Prävention (Prevention). **Kindheit und Entwicklung**, v. 20, p. 197–200, 2011.
- ROLAND, E. Lectures held at the council of Europe conference ‘*bullying* in schools’, Stavanger, Norway. Cited in E. Roland and E. Munthe (Eds.), ***Bullying an international perspective***. London: David Fulton, 1987.
- SMITH, P. K. et al. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 4, p. 376-385, 2008.
- VON MARÉES, N.; PETERMANN, F. *Cyberbullying*: An increasing challenge for schools. **School Psychology International**, v. 33, n. 5, p. 467-476, 2012.
- WILLARD, N. *Cyberbullying* and cyberthreats. **Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use**, 2006.
- WILLIAMS, K. R.; GUERRA, N.G. Prevalence and predictors of Internet bullying. **Journal of Adolescent Health**, v. 41, 2007.
- WOLAK, J.; MITCHELL, K. J.; FINKELHOR, D. Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. **Journal of Adolescent Health**, v. 41, n. 6, p. S51-S58, 2007.
- YILMAZ, Harun. An examination of preservice teachers’ perceptions of *cyberbullying*. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 6, n. 4, p. 263-270, nov. 2010.