

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Danielle Prado Nepomuceno

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
SOBRE BULLYING**

Taubaté – SP

2022

Danielle Prado Nepomuceno

**AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE BULLYING**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa,
para obtenção do Título de Mestre pelo
Mestrado Profissional em Educação
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação de Professores e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara
Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

N441s Nepomuceno, Danielle Prado

As significações de professores do Ensino Médio sobre
Bullying / Danielle Prado Nepomuceno. – 2022.
120 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Formação continuada. 2. Sentidos e significados.
3. Bullying. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

DANIELLE PRADO NEPOMUCENO
AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE BULLYING

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Data: 31/08/2022

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Virgínia Mara Próspero da Cunha

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes

Universidade do Estado do Amazonas

Assinatura _____

Dedico esse trabalho ao meu filho Bernardo, luz da minha vida.

Dedico também a memória do meu grande amigo Juliel Modesto, grande incentivador da minha carreira profissional, com quem aprendi muito.

Dedico, em especial, a minha avó Remédios que partiu sem que pudesse partilhar da realização do meu sonho de tornar-me mestre, mas que esteve ao meu lado em todas as fases da minha vida, e com quem pude contar incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar forças e me amparar para que pudesse chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe por ser o meu exemplo de vida e por estar ao meu lado em todos os momentos, me dando força em qualquer decisão que eu tomasse. Se cheguei até aqui o mérito é dela.

Agradeço ao meu filho por ser a luz da minha vida. Por me apoiar na escolha de fazer o mestrado, mesmo sabendo que isso ia me deixar mais tempo longe dele, por quem eu faço o que preciso for para ver feliz. É por ele que luto para um futuro melhor para nós.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Virgínia Mara Próspero da Cunha por me orientar no processo de construção desse trabalho, além de todo apoio emocional nos momentos mais difíceis e olha que não foram poucos.

Agradeço imensamente a minha colega de turma que se tornou uma grande amiga Prof.^a Me. Carmem Lúcia Caetano de Souza que não me deixou desistir do meu sonho, prestando-me apoio emocional e metodológico para a grande conquista deste.

Agradeço a todos os professores que passaram em minha vida por serem exemplos para que eu constituísse a minha identidade profissional.

Agradeço ao meu terapeuta Plínio Piragibe que vem me acompanhando para que eu pudesse ressignificar minhas emoções e me dando apoio nas decisões mais importantes a serem tomadas, ajudando com que eu me fortalecesse para chegar até aqui

Agradeço às minhas amigas da vida toda, Mitie e Ariane, por tanto apoio, por tanto colo e por tanta vibração em cada conquista.

Agradeço ao meu amigo Sandro por me ajudar na elaboração e tornar possível o projeto de prevenção que realizamos nas escolas e que se torna o trabalho realizado para o tão sonhado Mestrado.

Agradeço aos meus grandes amigos Livia e Marcelo, que contribuíram muito com o projeto realizado nas escolas, além de me darem forças para iniciar o mestrado.

Agradeço aos meus amigos do CRAS Sabará por todos esses anos de convivência e ao apoio prestado para que eu ingressasse no mestrado.

Agradeço as minhas sócias e amigas, Leticia e Raquel, por terem me devolvido a alegria de exercer uma das minhas paixões, além de todo apoio prestado na realização do meu sonho.

Agradeço a Faculdade Anhanguera de Taubaté, na pessoa da minha coordenadora e amiga Mirthis Czubka que tem me proporcionado a imensa satisfação de colaborar com a formação dos futuros psicólogos, pelo apoio prestado em todos os momentos, mas acima de tudo pela amizade, que me fortalece enquanto profissional, mas acima de tudo como ser humano. E além disso, pela paciência em todas as etapas deste trabalho, lendo com carinho cada palavra escrita e como boa mestre que sempre foi, me ajudando na condução do mesmo.

Agradeço a Prof.^a Me. Natália Quinquilo, colega de trabalho, amiga de risadas e conversas aleatórias, que me amparou metodologicamente no início do mestrado no momento de maior desespero, ao fim.

Agradeço aos meus alunos por me tornarem uma pessoa melhor, pessoal e profissionalmente. Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de mestrado por tanto conhecimento compartilhado, em especial Carmem, Heloisa, Dila e Del por termos formado um grupo de trabalho tão cooperativo, onde dividimos não apenas temas relacionados aos estudos, como também angústias e alegrias da vida.

Agradeço a vida por me conduzir pelo caminho da docência tornando meu grande sonho possível.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do
inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

(PAULO FREIRE, 1996, p. 28)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação e tem como objetivo compreender quais são as significações de professores do ensino médio sobre o *bullying*. Tem como referencial teórico os temas de formação de professores, psicologia nas escolas, *bullying* escolar e a psicologia sócio-histórica. De abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa colaborativa e teve como participantes sete professores do ensino médio, de duas escolas de uma rede estadual de ensino na região do Vale do Paraíba Paulista. Utilizou como instrumentos de pesquisa plano de formação realizado em seis encontros em cada escola e entrevistas realizadas com três professores de cada escola. Os encontros de formação foram realizados na Escola 1 de forma presencial com três professores e na Escola 2 com quatro professores de forma *online* pelo aplicativo *zoom*. Participaram dos encontros de formação sete professores. As entrevistas foram realizadas na Escola 1 de forma presencial e individual com três professores e na Escola 2 de forma *online* pelo aplicativo *zoom* e individual, com três professores, totalizando seis professores. O critério de escolha para as entrevistas foi os professores que concordaram participar da entrevista. A análise dos dados coletados ocorreu de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação que acontece em três etapas: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Através da análise pode-se levantar três núcleos de significação: “A individualidade atrai o *bullying*”: Concepções sobre o *Bullying*, “Postura acolhedora e Escuta Ativa”: Compreendendo e Lidando com o *Bullying* e “Eu também já sofri *bullying*”: Professores e *Bullying*. O resultado da análise aponta que os professores apreendem o significado do *bullying* porém não em sua totalidade, compreendendo-o apenas em sua aparência. Portanto, o plano formativo sobre o *bullying* foi capaz de ampliar a concepção prévia que os participantes tinham sobre o fenômeno, bem como produzir uma reflexão de como lidar com o *bullying* e qual o papel dos professores frente a essa violência. A análise também propiciou o entendimento da importância das atividades produzidas pelos professores com seus alunos abordando o tema, levando em conta possibilitar um espaço de escuta e acolhimento. Conclui-se, portanto, a importância de preparar todos os atores escolares bem como a família para lidar com o fenômeno do *bullying*, tornando a escola um espaço de apoio e segurança ao invés de propagador da violência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Sentidos e significados. *Bullying*.

ABSTRACT

This research project aims to apprehend the teacher's meanings about continuing education from the experience of a formative plan. Its theoretical framework was the themes of teacher education, psychology in schools, school bullying and socio-historical psychology. From a qualitative approach, this research will have as participants twenty high school teachers, from two schools of a state school network in the Paraíba Paulista Valley region. The criteria for their participation will be through a questionnaire. It will be used as research instruments questionnaire, formative experience held in four meetings over two months and discussion group held in two meetings over the course of a month. The questionnaires will be applied online via a google forms link sent by email. The formative experience will be carried out online by the zoom application, being two meetings with each school. The discussion groups will be held by the zoom app, being a meeting with each school. The analysis of the collected data will take place according to the proposal of the Meaning Nuclei. It is expected that the results point out how teachers think about continuing education from the experience of a formative plan. Similarly, it is intended that these results contribute to the continued training of teachers related to cross-cutting topics.

KEYWORDS: Continuing education. Senses and meanings. Formative experience.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama da Pesquisa

Quadro 2 – Principais Referências

Quadro 3 – Levantamento de Pré-Indicadores

Quadro 4 – Construção dos Núcleos de Significação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Idade dos Participantes

Figura 2 – Tempo de Docência dos Participantes

Figura 3 – Disciplinas Lecionadas pelos Participantes

Figura 4 – Nuvem de palavras *Bullying* - Escola 1

Figura 5 – Nuvem de palavras – *Bullying* – Escola 2

Figura 6 – Nuvem de palavras Adolescência - Escola 1

Figura 7 – Nuvem de palavras – Adolescência – Escola 2

Figura 8 – Nuvem de palavras – Consequências do *Bullying* – Escola 1

Figura 9 – Nuvem de palavras – Consequências do *Bullying* – Escola 2

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEP – UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PUC – SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TEDE - Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

USP - Universidade de São Paulo

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 Panorama das pesquisas sobre o tema estudado	22
2.2 A Psicologia nas escolas	26
2.3 Formação de professores	30
2.4 Bullying escolar	37
2.5 Psicologia Sócio-Histórica	36
2.5.1 Historicidade	38
2.5.2 Mediação	39
2.5.3 Sentido e Significado	39
3 METODOLOGIA	41
3.1 Participantes	41
3.2 Instrumentos de pesquisa para Coleta de Informações	43
3.2.1 O plano formativo	43
3.2.2 A entrevista	44
3.3 Procedimentos para Coleta de Informações (dados)	45
3.4 Procedimentos para Análise de Informações (dados)	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1 Caracterização dos Participantes	60
4.2 Análise dos Núcleos de Significação – Intranúcleos	62
4.2.1 Núcleo 1 - “A individualidade atrai o <i>bullying</i> ”: Adolescência e <i>Bullying</i>	63
4.2.2 Núcleo 2 - “Postura Acolhedora e Escuta Ativa”: Compreendendo e Lidando com o Bullying	70
4.2.3 Núcleo 3 - “Eu também já sofri bullying”: Professores e Bullying	73
4.3 Análise dos Núcleos de Significação – Internúcleos	75
5 DISCUSSÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – CARTILHA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE	82

BULLYING

ANEXO A – Ofício à Instituição 113

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – PLANO 114

FORMATIVO

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ENTREVISTA 116

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Nasci na cidade de São Paulo no ano de 1982, tendo hoje 38 anos. Sou filha única e devido à separação dos meus pais, cheguei a Taubaté no ano de 1995, aos 12 anos. Na época, ingressava a sétima série do ensino fundamental, quando fui matriculada em uma escola particular da cidade, e lá fiquei até a conclusão do ensino médio.

No ensino médio, optei por fazê-lo aliado ao curso técnico de processamento de dados, pois sonhava com a graduação em medicina e sabia que não seria fácil, e dessa forma já finalizaria o ensino médio tendo uma profissão. Naquele momento nem me passava pela cabeça ingressar na área da educação e, portanto, nunca cogitei a ideia de fazer o magistério.

Por se tratar de um curso técnico, no segundo ano do ensino médio, precisei buscar estágio na área e me deparei com uma escola de informática, na qual eu teria que ministrar aulas para diversas turmas, com idades diferentes. Foi uma experiência incrível e de grande satisfação. Ao completar as horas de estágio desse segundo ano do ensino médio, fui contratada pela referida escola. E aos 16 anos tive o meu primeiro emprego registrado na carteira de trabalho: INSTRUTORA. Lá passei os dois anos seguintes da minha vida, entre ministrar aulas de informática e coordenar os estagiários, e a minha primeira experiência com a função docente foi estabelecida.

Durante o ensino médio, as minhas perspectivas em relação à escolha da profissão foram se alterando e, ao final do terceiro ano, tinha decidido que queria ser PSICÓLOGA. E aos 17 anos, ingressava na graduação em Psicologia da Universidade de Taubaté. Por se tratar de um curso, na época, de tempo integral, não consegui conciliar o trabalho na escola de informática com os estudos, me dedicando a partir de então só à faculdade, tendo para isso o apoio da minha mãe e do meu padrasto.

No ano de 2002, estando para iniciar o terceiro ano da graduação, devido à problemas familiares, precisei interromper os estudos. Diante dessa situação, fui à procura de emprego, e novamente me deparei com uma escola, dessa vez de idiomas. Fui contratada como auxiliar de vendas, mas convivia diariamente com os professores e com o contexto escolar.

No ano de 2003, retorno aos estudos na graduação e novamente, com a impossibilidade de conciliar, deixo o trabalho na escola de idiomas. Com o passar dos anos na faculdade, fui reconhecendo o valor e a importância dos professores na minha formação, tendo alguns como espelho para que eu pudesse planejar as minhas perspectivas futuras em relação à profissão docente. Lembro-me, como se fosse hoje, de uma professora que tive

(Vera Bonato) que me fazia pensar que se eu fosse um décimo do que ela era eu já estaria feliz, o que me leva a fala de Marcelo (2009) sobre o processo de formação, onde “recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais” (p. 116). Antes de finalizar minha graduação, eu tinha certeza que queria fazer mestrado para que pudesse dar aulas aos futuros profissionais da psicologia.

Finalizo minha graduação no ano de 2005 e me deparo com a impossibilidade de iniciar o mestrado naquele momento, devido às condições financeiras.

No início do ano de 2006, a proprietária de uma escola de ensino infantil, que estava iniciando suas atividades no município de Taubaté me faz uma proposta: prestar assessoria psicológica para escola, em troca de uma sala para que eu pudesse realizar os meus atendimentos. Aceitei imediatamente, e me envolvi com todo o processo para abertura da escola, inclusive na escolha das professoras. Logo no início já tinha alguns pacientes, as próprias crianças da escola, e passava boa parte do meu dia lá, pelo simples prazer de conviver naquele espaço de educação. Após um tempo de funcionamento, a professora do maternal decidiu demitir-se. Me propus assumir aquela turma e a direção da escola aceitou de imediato. Eu me sentia extremamente feliz e realizada diante daquelas crianças. Era uma alegria pensar e preparar atividades para elas, participar das festividades da escola, ouvir os pais e conviver naquele espaço de ensino e aprendizagem. Alguns meses se passaram e a escola passou por problemas, precisando encerrar suas atividades.

Nesse mesmo ano surge a oportunidade de fazer pós-graduação em Saúde Mental na UNISAL, incentivada por uma amiga. Desde o início do curso me apaixonei pela área de Saúde Mental. E para minha surpresa, a professora da graduação em quem sempre me inspirei, foi ministrar uma disciplina na pós-graduação. E eu continuava decidida a fazer mestrado, assim que fosse possível.

Faltando alguns meses para o encerramento da pós-graduação, no ano de 2008, fui chamada para trabalhar na Prefeitura de Taubaté, no CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Fui contratada como CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), pois nunca havia ocorrido na prefeitura um concurso para psicólogos. Em 2009, o concurso aconteceu, mas passei numa colocação muito baixa, porém a responsável pelo CAPS nos manteve lá em regime CLT mesmo.

Iniciei então os meus estudos na língua inglesa, com a intenção de fazer o mestrado o mais breve possível. Porém, casei em novembro de 2009 e em fevereiro de 2010 estava grávida. Portanto, precisei adiar mais um pouco o sonho do mestrado.

Em setembro de 2011, o tribunal de contas exigiu a demissão de todos os funcionários que eram CLT na prefeitura e então me vi desempregada com um filho de 1 ano. Aguardava e tinha esperanças que seria chamada pelo concurso em breve.

Em janeiro de 2012, fui convidada pela escola SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), para ministrar o módulo de Saúde Mental para o curso de Técnico de Enfermagem. E lá passei um mês ministrando aulas e, na minha cabeça, vinham os professores da graduação que foram minhas inspirações, reacendendo mais forte o desejo de fazer mestrado e atuar na área da docência. Pensando na minha pós-graduação e no prazer de estar ali, ministrando aulas de um assunto que eu amava e do qual tinha experiência, associei esse momento a fala de Tardif (2014, p. 31), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

Em fevereiro de 2012, fui chamada pelo concurso e retorno à prefeitura, no próprio CAPS. Concomitante à prefeitura, fui chamada também para trabalhar no GAPC (Grupo de Apoio a Pessoas com Câncer), em 2013, no qual fiquei apenas 6 meses devido à dificuldade de conciliar com o trabalho na prefeitura.

Em 2014 fui transferida, dentro da prefeitura, para o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social). E esse novo local de trabalho me proporcionou a elaboração e execução de um projeto voltado às escolas de ensino médio, onde realizo palestras para os professores e os jovens sobre temas relevantes como abuso e exploração sexual infanto-juvenil, suicídio, drogas, entre outros. Esse projeto me proporciona grande motivação e satisfação. E continuo trabalhando no CRAS.

O tempo foi passando e eu fui buscando conciliar a criação do meu filho, o trabalho na prefeitura e o consultório (onde atuava desde a formação). Mas sempre estive guardado dentro de mim o desejo de fazer mestrado e poder atuar na área da docência.

No ano de 2019, sou chamada para trabalhar na Faculdade Anhanguera de Taubaté, para realização de supervisão de estágio dos alunos da graduação de Psicologia. Não consigo mensurar a alegria desse momento, principalmente quando vi na carteira de trabalho o registro de PROFESSORA. Iniciei então minhas atividades de supervisão com os alunos, porém logo no começo do semestre, uma das turmas precisa de um professor e a minha coordenadora me chama para assumir a disciplina de Processos Psicológicos Básicos. Agora a minha alegria era

completa: eu estava à frente de uma turma! E então me vejo na fase da entrada na carreira, no aspecto da descoberta, conforme aponta Huberman (1992, p. 39), que “ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

No segundo semestre continuei na supervisão de estágio e assumi uma turma na matéria da minha formação: Psicopatologia. E esse momento, vem ao encontro da fala de Marcelo (2009, p. 118) “Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” e também quando ele afirma que “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinar” (p. 118).

No primeiro semestre de 2020, já são 5 turmas e a supervisão de estágio, e, com isso faço a opção de fechar o consultório para me dedicar as aulas da faculdade, tendo em vista que continuo trabalhando na prefeitura. Isso se dá na minha estória, como um fato significativo, tendo em vista que é necessário fazer uma escolha, remetendo a reflexão de Sá e Almeida (2004, p. 189), “É no momento/movimento de recriação que se imprime ao acontecimento seu caráter marcante”.

Estamos em vias de iniciar o segundo semestre e a mim foram designadas 9 turmas e a supervisão de estágio! Nesse momento, reporto-me à Lantheaume (2012), tomando essa colocação como se fosse minha:

- A busca permanente de melhoras (renovar suas aulas, seus exercícios) faz parte de uma ética do trabalho docente e manifesta o respeito aos alunos. Mediante esse esforço, opera-se a própria valorização aproximando-se do ideal do ofício, inscrevendo-se em sua história e na ideia do belo trabalho; é também viver seu ofício de forma criativa (LANTHEAUME, 2012, p. 378).

Cabe ressaltar também, que trabalhando na Anhanguera tenho direito à bolsa de estudo. Mais do que depressa me inscrevo na pós-graduação de Docência no Ensino Superior, a qual cursei no Ensino à Distância, e aprendi muito.

Dando aulas, e com o aumento das mesmas, a minha condição financeira melhora e entendo que é a hora da realização do sonho de fazer mestrado. Opto então pelo Mestrado em Desenvolvimento Humano e realizo todo o processo para ingresso no curso. Porém, após a aprovação descubro que as aulas só ocorreriam durante semana, sendo impossível para mim. Sugiro então a minha transferência para o Mestrado Profissional em Educação, afinal não poderia deixar o meu sonho escapar das minhas mãos mais uma vez. Início o curso com muitas expectativas e uma certa apreensão, afinal o foco do mesmo é a Educação Básica. E

hoje, após alguns meses de curso posso dizer que estou imensamente feliz e realizada, tenho aprendido muito e me encanto cada vez mais com o que descubro nesse percurso.

Sinto muito orgulho da minha trajetória profissional, o que me remete à afirmação de Marcelo (2009, p. 11) sobre o desenvolvimento profissional “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. E cada vez mais entendo que fui escolhida pelas duas áreas que são minha paixão: Saúde Mental e Docência. E sou extremamente grata à vida por me conduzir por esse caminho!

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação”, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A escolha pelo tema “as significações de professores do ensino médio sobre *bullying*” ocorreu devido ao projeto que a pesquisadora desenvolveu nas escolas e o interesse em sistematizar e compartilhar essa experiência de grande significado.

O tema escolhido para trabalhar com os professores foi o *bullying*, tendo em vista o aumento de relatos dos próprios professores, alunos e gestão da escola durante as visitas realizadas pela pesquisadora, bem como os danos físicos e psicológicos causados nas escolas, levando até ao suicídio.

Em novembro de 2015, foi instituído o programa de combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), por meio da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. A Lei considera o *bullying*:

[...]todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

No artigo 5º, da mesma legislação, fica estabelecido que é dever das escolas promover ações de conscientização e prevenção ao *bullying*, entre outras.

A palavra *bullying* surge a partir da palavra em inglês *bully*, que na tradução para o português significa brigão, valentão. De acordo com Silva e Borges (2018), o *bullying* “caracteriza-se como atos violentos como ridicularizar, discriminar, ofender, zombar e colocar apelidos humilhantes e discriminatórias” (SILVA, BORGES, 2018, p. 28). Para Barbosa, Soares e Pereira (2017), “Trata-se de insultos, apelidos cruéis, gozações, ameaças, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam a vida de outros levando-os à exclusão.

(BARBOSA, SOARES, PEREIRA, 2017, p. 792). Esses atos são praticados repetidamente, onde o agressor exerce um poder físico ou psicológico sobre a vítima.

É um comportamento agressivo, ofensivo e repetitivo, é realizado por uma pessoa ou grupo contra outro (s) tem por intenção a humilhação e até mesmo o machucar em uma relação desigual de poder, está entrelaçado com transtornos mentais e consequências graves na vida adulta das vítimas e dos agressores (BARBOSA, SOARES, PEREIRA, 2017, p. 792).

Entendendo que a formação de professores deve ser contínua e levando em conta a necessidade de lidar com os problemas cotidianos da sala de aula, essa pesquisa justifica-se pelo aumento do *bullying* nas escolas, que levam a problemas como evasão escolar e suicídio.

A PeNSE/IBGE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: Análise de Indicadores Comparáveis dos Escolares do 9º Ano do Ensino Fundamental – Municípios das Capitais, 2022), apresenta dados onde em 2009 o percentual de escolares que sofreram *bullying* era 30,3% e em 2019, 40,3%. E afirma que “a prática de *bullying* nas escolas também favorece o uso de tabaco, álcool e drogas, além do suicídio” (PeNSE/IBGE, 2022, p. 45).

Além disso, por serem escolas onde a pesquisadora já executou um trabalho de prevenção por cerca de 4 anos, sendo este o critério para a seleção das duas escolas da parte baixa do município, é conhecido da mesma a existência de casos nas escolas e as dificuldades que os professores enfrentam para lidar com essas situações, conforme relato dos mesmos. Cabe ressaltar também que esse tema ainda não foi abordado nas escolas onde o projeto de prevenção foi desenvolvido. Vale ressaltar que a escolha pelo ensino médio ocorreu devido à proximidade da pesquisadora com as escolas.

Portanto, compreende-se a importância desse estudo, como a finalidade de preparar os professores para os temas contemporâneos transversais e buscar entender a validade desse tipo de vivência formativa no dia a dia da escola. Além disso, pensando no tema abordado “*bullying*” entende-se a importância da repercussão na sala de aula, onde os professores poderão ter recursos para trabalhar os conflitos que se apresentarem.

Desse modo, a presente pesquisa foi realizada em um município no médio vale do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, em plena bacia sedimentar terciária, a 6 Km do rio, que dispõe de uma população de 314.924 pessoas (IBGE, 2019). Com posição geográfica no eixo de circulação entre o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais; e também entre a Serra da Mantiqueira e a Serra do Mar, centros de maior produtividade e de maior concentração populacional do país, sendo cortada pela rodovia Presidente Dutra e Carvalho Pinto. O município é servido pela Rede Ferroviária Federal que interliga com os portos de Santos, Rio

de Janeiro e Vitória. A economia do município baseia-se em serviços, indústria e comércio. É considerado como o segundo maior polo industrial e comercial do Vale do Paraíba. Apresenta 96,3% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 90,7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 62,7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

De acordo com o Censo Escolar de 2021, o município conta com 220 escolas sendo 120 escolas municipais, 25 escolas estaduais e 75 escolas privadas. Dessas escolas, 127 tem ensino fundamental, sendo 73 escolas municipais e 54 privadas; 92 escolas tem ensino fundamental, sendo 53 municipais, 3 estaduais e 36 privadas; 43 escolas tem ensino médio, sendo 6 escolas municipais, 22 escolas estaduais e 15 escolas privadas; em relação a educação especial substitutiva tem 143 escolas, sendo 84 escolas municipais, 24 escolas estaduais e 35 escolas privadas; a educação de jovens e adultos conta com 13 escolas, sendo 7 municipais e 6 estaduais. Quanto aos alunos, o município apresenta 68.280 alunos matriculados, sendo 42.065 na rede municipal, 12.347 na rede estadual e 13.868 na rede privada, consistindo em 11.492 alunos de ensino médio. Os professores totalizam 2.802, sendo 1.412 nas escolas municipais, 503 nas escolas estaduais e 887 nas escolas privadas, sendo 831 destes professores de ensino médio.

Diante do exposto, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: “Quais são as significações de professores do ensino médio sobre *bullying*?”.

Para responder ao problema de pesquisa foi definido como objetivo geral explicitar quais são as significações de professores do ensino médio sobre o *bullying*, por meio de um processo formativo. E como objetivos específicos: aplicar um plano formativo para os professores visando à formação continuada sobre *bullying*; analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre a formação continuada a partir da vivência de um plano formativo sobre *bullying*; verificar as significações dos professores sobre o *bullying*; entender a relevância das ações aplicadas com os alunos sob a ótica do professor.

Para isto, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Apresentação dos dados, Análise dos dados, Referências, Apêndices e Anexos. A Revisão de Literatura apresenta um panorama sobre a formação de professores, o papel dos psicólogos na escola, *bullying* e a psicologia sócio-histórica. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa. A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise e Interpretação das Informações. Em seguida, apresentam-se os

dados coletados, a Análise, Resultados e Discussão, as Considerações Finais e as Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Panorama das Pesquisas

Foram estabelecidos os seguintes descritores para realização da pesquisa nas bases de dados: “Formação de Professores + Ensino Médio”, “Sentidos + Significados”, “Sentidos + Significados + Formação de Professores”, “Formação Continuada + Formação de Professores”, “Formação Continuada + Formação de Professores + Significação”, “*Bullying* + Escola”, “*Bullying* + Escola + Formação de Professores”, “Psicologia Escolar + Formação de Professores”, “Psicologia Sócio-Histórica + Significações” e “Psicologia Sócio-Histórica + Significações+ Formação de Professores”.

Sucederam então pesquisas em alguns repositórios: artigos científicos no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), dissertações de mestrado na biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP), Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para maior especificidade, foram agrupados alguns descritores, em um recorte temporal de 2015 a 2020, buscando textos que tratem do tema na atualidade.

Segue um quadro das pesquisas realizadas nos bancos de dados:

Quadro 1 – Panorama das pesquisas

Descritores	SciELO	USP	TEDE - PUC	BDTD
Formação de Professores + Ensino Médio	06	118	705	1886
Sentidos + Significados	377	06	196	6757
Sentidos + Significados + Formação de Professores	05	15	100	764
Formação Continuada + Formação de Professores	06	759	176	3305
Formação Continuada + Formação de Professores + Significação	01	01	05	66
<i>Bullying</i> + Escola	107	02	07	164
<i>Bullying</i> + Escola + Formação de Professores	01	01	05	27
Psicologia Escolar + Formação de Professores	03	23	324	486
Psicologia Sócio-Histórica + Significações	02	01	59	48
Psicologia Sócio-Histórica + Significações+ Formação de Professores	00	00	39	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após essa pesquisa nos bancos de dados, foram selecionados textos relevantes às significações dos professores de ensino médio em relação a formação continuada a partir da vivência de um plano formativo sobre *bullying*. Para a seleção dos textos foram utilizados os seguintes critérios: um texto para cada descritor que apresentassem contribuições de acordo com o tema da pesquisa, todos deveriam ser artigos e primeiro deu-se a leitura do título e depois o resumo de cada artigo. No quadro abaixo, seguem os principais artigos que foram utilizados no trabalho:

Quadro 2 – Principais Referências

Descritor	Título	Ano	Autor	Tipo	Referência
Psicologia Sócio-Histórica + Significações	Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações	2015	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos	Artigo	AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Caderno de Pesquisa , São Paulo, vol.45, no.155, p. 56-75, jan./mar., 2015
Sentidos + Significados + Formação de Professores	Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente	2016	AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, MACHADO, Virgínia Campos	Artigo	AGUIAR, W.M.J de; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia , Campinas, 33(2), p. 261-270, abril/junho, 2016
Psicologia Escolar + Formação de Professores	Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas	2015	AQUINO, Fabiola de Sousa Braz Aquino; LINS, Raphaela Priscilla Santos; CAVALCANTE, Lorena de Almeida; GOMES, Aline Rodrigues Gomes	Artigo	AQUINO, F. de S. B.; LINS, R. P. S.; CAVALCANTE, L. de A.; GOMES, A. R. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional , São Paulo, vol. 19, n. 1, p. 71-78, jan./abril. 2015
Formação Continuada + Formação de Professores	Formação de Professores e desenvolvimento profissional	2017	ROLDÃO, Maria do Céu Neves	Artigo	ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Revista de Educação PUC-Campinas , Campinas, n. 22(2), p. 191-202, maio/ago., 2017.

<i>Bullying + Escola + Formação de Professores</i>	<i>Bullying escolar na perspectiva dos professores</i>	2018	OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; MACHADO, Isadora	Artigo	OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MACHADO, I. <i>Bullying escolar na perspectiva dos professores. Estudos de Pesquisa em Psicologia</i> , Rio de Janeiro, v. 18, nº 1, p. 321-340, abril 2018.
--	--	------	--	--------	--

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora.

No artigo “Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações” podemos entender como se dá a análise de uma pesquisa qualitativa através dos núcleos de significação, explicitando os 3 passos necessários: o primeiro passo é levantamento de pré-indicadores, que através da identificação de palavras busca compreender a maneira de pensar, sentir e agir do sujeito “que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p.62). O segundo momento é fazer a articulação dos pré-indicadores para chegar na sistematização dos indicadores, através dos parâmetros de similaridade, complementaridade e contraposição. Por fim deve ser realizada a sistematização dos núcleos de significação que busca aprofundar a realidade, através da articulação dos indicadores

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 62).

Em “Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente” conseguimos apreender a importância da proposta da Psicologia Sócio-Histórica para a análise de uma pesquisa com docentes, que busca propiciar uma educação emancipadora, que procura demonstrar “... a importância de incrementar processos de desalienação e de constituição de práticas as quais permitam ao homem romper com a pseudoconcreticidade e com a desmitificação ideológica de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade” (AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 268). Portanto, pesquisa as determinações e contradições presentes na atividade do professor através de um pensamento crítico.

Referente à psicologia nas escolas, no artigo “Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas” encontramos um panorama da importância da

psicologia escolar no ensino público, que busca estimular os professores bem como esclarecer a importância da parceria professor/psicólogo escolar em determinados momentos. Para isso, o psicólogo escolar deve atuar em variados contextos, "...indo além de referências a técnicas a serem utilizadas, e envolver-se politicamente nas ações que desenvolve" (AQUINO, LINS, CAVALCANTE, GOMES, 2015, p. 76-77).

Em "Formação de Professores e desenvolvimento profissional" encontramos a sustentação teórica sobre a importância da formação continuada na carreira docente, que deve compreender a formação inicial e a formação continuada. Sendo assim, atualmente, a formação de professores deve "... articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino" (ROLDÃO, 2017, p. 193).

Por fim, o artigo "*bullying* escolar na perspectiva dos professores" apresenta a forma como os professores entendem o fenômeno do *bullying* nas escolas, salientando que os professores conhecem esse fenômeno, se preocupam com ele, mas tem dificuldade de identificar. Portanto, recomendam "um olhar atento ao aluno e ao professor, de modo a incorporar nas práticas ações preventivas, calcadas na observação e na escuta" (OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, p. 33).

2.2. A psicologia nas escolas

A psicologia se apresenta na área das ciências humanas, dedicando-se a diversos ramos, inclusive da educação. Nas últimas décadas a atuação do psicólogo escolar busca ir de encontro aos problemas sociais brasileiros. Portanto, a Psicologia Escolar, com a sua atuação contribui para o desenvolvimento humano, enfatizando o desenvolvimento saudável das crianças, adolescentes, jovens e adultos compreendendo as dimensões que compõem o ser humano, tais como intelectualidade, motricidade, afetividade, sociabilidade (VIANA, 2016).

De acordo com Viana (2016, p. 55), "quando efetuamos uma revisão histórica do processo de desenvolvimento da psicologia como ciência, constatamos que a educação foi a principal vertente para o desenvolvimento da psicologia".

Em 2003, Maluf (apud VIANA, 2016), referiu-se à construção da Psicologia Educacional no Brasil considerando três momentos: 1) a psicologia escolar como aquela que aplica os conhecimentos da Psicologia Geral no campo da Educação; 2) a Psicologia da Educação se aplica de forma a compreender o desenvolvimento; 3) reflexão sobre os modelos

de atuação que consideravam como um problema dos alunos as dificuldades de aprendizagem (final da década de 70 – início da década de 80).

Maluf (2003 apud VIANA, 2016, p. 56) coloca que, “mais do que conhecer o processo de desenvolvimento, os profissionais da psicologia seriam impulsionados a conceber o processo educacional na sua complexidade, na interação professor e aluno”.

Esse período de reflexão da atuação do psicólogo escolar não foi suficiente para superar o modelo embasado no contexto clínico na prática da psicologia escolar, “onde a tendência permanecia numa carga de patologização dos fenômenos educacionais” (VIANA, 2016, p. 56).

Ao longo da construção histórica da psicologia escolar pode-se observar a alternância de uma psicologia escolar aos moldes da clínica e também de forma corretiva, para uma psicologia escolar que leva em conta os contextos individuais e familiares, mas também as peculiaridades da realidade social, a função da escola e os vínculos de todos os que estão envolvidos no contexto escolar. Apesar dessa evolução, ainda se encontram atuações que utilizam modelos clínicos, o que leva a visão de que o psicólogo norteia a sua atuação somente nesta área, tendo como consequência, pouco estudo e divulgação sobre o trabalho no contexto escolar (AQUINO *et al.*, 2015).

Isso leva então a dificuldades referente ao trabalho dos psicólogos no contexto escolar, tendo em vista que a sociedade, de uma forma geral, não compreende essa forma de atuação. Essa dificuldade de compreensão se mostra de forma mais acentuada na própria comunidade escolar, que leva até o psicólogo demandas centradas nos alunos com o intuito de um possível diagnóstico pelo profissional, assim como atendimentos individualizados, onde acredita-se que a psicologia trará solução ao “problema” apresentado (VIANA, 2016).

Quando se fala da atuação do psicólogo no contexto escolar, é necessário que o seu trabalho esteja fundamentando num arcabouço teórico consistente para que sua intervenção vá para além das questões de aprendizagem ou de comportamentos mal adaptativos dos alunos. Dessa forma, é importante entender a partir de quais referenciais teóricos o psicólogo embasa sua atuação pois é através deles que explicita seu trabalho e a forma de lidar com as adversidades em sua prática, devendo levar em conta que toda prática profissional necessita de embasamento de uma ou mais teorias (AQUINO *et al.*, 2015).

Foi só a partir da década de 90 que começa a se pensar na preparação do psicólogo escolar para atuação, assim como em Políticas Educacionais que considerassem a importância da educação para cidadania (VIANA, 2016).

A atuação do psicólogo na escola deve estar sempre embasada numa análise daquele contexto, para que sua intervenção faça sentido para àquela realidade, proporcionando transformações legítimas (Correia, 2004, Martinez, 2010 apud AQUINO *et al.*, 2015). As intervenções do psicólogo no contexto escolar se apresentam de diversas formas, o que nos mostra as especificidades e complexidades deste contexto (AQUINO *et al.*, 2015).

A atuação do psicólogo escolar, busca contribuir com os processos educacionais “através da mediação, considerando que existe um processo de transformação pessoal acontecendo com os indivíduos envolvidos” (VIANA, 2016, p. 66). É fundamental, “o psicólogo trazer novos significados para a sala de aula e compreender as possibilidades de mudança desse espaço, evitando o fechamento em relações pessoais” (Andrada, 2002 apud AQUINO *et al.*, 2015, p. 75).

É importante que o professor possa ter espaço para externar sobre suas angústias e necessidades, para que se torne então um trabalho de colaboração com o psicólogo escolar que beneficiará principalmente os alunos envolvidos no processo. Como afirmam Aquino et al. (2015, p. 72), “Psicólogo e professor precisam sempre primar pelo trabalho articulado, buscando o melhor para a escola por meio de ações em equipe”. O trabalho do psicólogo dentro da escola não deve ser visto de forma isolada. É necessário que professor e psicólogo trabalhem juntos, articulando seus saberes em prol de uma ação efetiva.

Para Andrada (2002 apud AQUINO *et al.* 2015, p. 72), “O trabalho do psicólogo escolar junto ao professor é de extrema seriedade, pois pode ressignificar as relações estabelecidas em sala de aula e dar ao professor uma visão de sua turma como um espaço de transformações e mudanças, retirando o profissional da Psicologia Escolar da relação bipessoal com as ‘crianças-problema’”. Além do mais, entendendo que o professor é o que mantém contato direto com os alunos, ele se torna o principal mediador no quesito ensino e aprendizagem.

Em sua atuação na escola, o psicólogo deve sempre levar em conta o desenvolvimento integral dos alunos, para que então possa planejar uma intervenção coerente com as necessidades dos mesmos, quer seja individual ou grupal (Martinez, 2010 apud AQUINO *et al.*, 2015).

Portanto, torna-se necessária que a atuação do psicólogo escolar possa subsidiar o desenvolvimento com autonomia, de crianças e adolescentes, assim como favoreça uma visão crítica da realidade (VIANA, 2016).

Uma outra intervenção do psicólogo escolar diz respeito ao trabalho feito com as famílias com o objetivo de realizar orientações referentes às questões de aprendizagem, podendo então contribuir com os processos do contexto escolar, trazendo benefícios para os alunos (AQUINO *et al.*, 2015).

É necessário levar em conta, no contexto escolar, o trabalho do psicólogo com projetos e oficinas para que a escola possa então cumprir sua função social no intuito de amplificar as competências dos alunos, através de uma ação de interdisciplinaridade e trabalho coletivo (AQUINO *et al.*, 2015).

Para além da escola, quando se fala em Psicologia Educacional, remete-se ao caráter preventivo e educativo em saúde mental, podendo ter sua atuação em diversos espaços, como em comunidades, empresas e nas organizações não governamentais (VIANA, 2016).

Maluf (2003 apud VIANA 2016, p. 59) defende que “a Psicologia Educacional possui uma concepção mais ampla como ciência dos fundamentos do processo educacional, com a qual se relaciona a Psicologia Escolar, que tem lugar na escola e em outras instituições associadas com o processo de criar, educar e instruir”.

A resolução nº 13/2007 do Conselho Federal de Psicologia, dispõe sobre o Título Profissional de Especialista em Psicologia e no seu anexo II indica as atribuições para concessão e registro do título profissional de especialista em psicologia. Assim sendo, apresenta as orientações referente ao Psicólogo especialista em Psicologia Escolar/Educacional. Define que o psicólogo escolar deve pautar suas ações de forma preventiva ou corretiva, levando em consideração as características do corpo docente, currículo, material didático, normas institucionais. Desenvolve ações onde aplica os conhecimentos psicológicos no âmbito escolar, analisa as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino, presta serviços aos agentes educacionais, entre outros.

Diante do exposto, existe uma preocupação no sentido de reconsiderar a forma como o psicólogo escolar realiza seu trabalho, devendo o mesmo repensar sua atuação procurando realizar sua prática para além da avaliação e dos comportamentos mal adaptativos dos alunos, “considerando assim uma ampliação no olhar e na prática” (VIANA, 2016, p. 57), buscando dessa forma, entender a Psicologia no contexto escolar sobretudo como àquela que propicia circunstâncias adequadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, tendo como responsabilidade a ética individual e social.

Em síntese:

Sabemos que a psicologia pode oferecer à educação informações científicas e úteis, tais como condições de aprendizagem, avaliação das capacidades intelectuais e afetivas que se relacionam com o processo de aprendizagem dos indivíduos, além de ampliar a percepção dos educadores sobre os diversos aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a relação destes com os fatores sócio culturais que se estabelecem no meio educacional (VIANA, 2016, p. 66).

Por fim, cabe dar destaque a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas da educação básica que institui no artigo 1º: “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”, trazendo então para a educação básica, um avanço, pois contará com várias perspectivas de profissionais envolvidos e comprometidos com o desenvolvimento global do ser humano.

2.3 Formação de Professores

Quando falamos em formação de professores, precisamos nos remeter a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como sendo o primeiro momento de proposta de formação dos professores no nível superior. No artigo 43, caput VIII, a legislação aponta que a educação superior deve:

[...] atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (incluído pela lei nº 13.174, de 2015).

E no artigo 62-A, parágrafo único, contempla a formação continuada dos professores “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

É consenso entre as pesquisas sobre o referido tema, que a escola é o lugar onde os professores aprendem a profissão docente. Portanto, quando se fala de formação inicial de professores, entende-se que é o primeiro passo diante de uma formação continuada, onde “o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2002, p. 152).

Os professores concebem o seu trabalho através das formações e da prática na escola, para isso devem levar em conta: “domínio de conhecimentos”, “sensibilidade cognitiva”, “capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos” e “condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores”, além disso o professor deve “acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral” (GATTI, 2013, p. 54-55).

A importância então é tornar a formação inicial mais aprofundada, levando em conta as habilidades e conhecimentos necessários para a atuação profissional, tal como: “pensar sobre, investigar para, analisar porquê e aprofundar campos” (ROLDÃO, 2017, p. 195).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no artigo 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

De acordo com Roldão (2017), é fundamental entender os conteúdos e os caminhos essenciais na formação inicial de professores, e na formação continuada, corroborar, bem como fomentar essas estratégias na prática profissional. A autora afirma que “Trata-se de estabelecer dinâmicas para o adequado desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de trabalho, de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento” (ROLDÃO, 2017, p. 193).

A formação profissional não deve se limitar somente a uma parte prévia do trabalho do professor, ela deve estar inserida em todo contexto profissional. Quando se entende a formação como algo composto de etapas, onde uma sucede a outra, deixa-se de enxergar que a formação faz parte da vida profissional como um todo. Além disso é necessária precaução para que a formação contínua não se torne meramente uma correção de possíveis falhas ocorridas na formação inicial, bem como uma atualização de informações de forma acumulativa e instrumental (CANÁRIO, 2002), devendo para tanto atribuir a essa formação

as vivências práticas dos professores para que as mesmas possam ser contextualizadas, transformando-se em novos saberes (ROLDÃO, 2017).

Portanto, é importante pensar na formação do profissional docente de forma mais ampla, buscando não só tratar de questões específicas:

É necessário considerar o professor para além do papel de um técnico, pois isso restringe o êxito da formação, ignorando o papel de reflexão na intervenção: De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico (GOMEZ, 1992 apud CANÁRIO, 2002, p.153).

Gatti (2013) afirma que a formação dos professores deve ir para além das questões curriculares, sendo necessário pensar e entender a “função social própria à educação básica, à escola e aos processos de escolarização” (GATTI, 2013, p. 59). Portanto, essa formação deve preparar o professor de forma condizente com a função social da profissão e também a maneira como essa formação, devendo ser eclética, estará estruturada na prática (ROLDÃO, 2017).

Diante dessas considerações se faz necessário pensar na formação vinculada ao trabalho, como um processo de reflexão sobre o que é indispensável absorver com a prática do dia a dia, tendo em vista que as mudanças ocorrem de forma acelerada, não sendo possível antecipar acontecimentos de acordo com o que foi aprendido. Dessa forma é necessário repensar a formação em termos de acúmulo de informações, fazendo com que se torne construção de conhecimentos “privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação” (CANÁRIO, 2002, p. 155).

Em todo processo de formação de uma vida profissional, cada professor tem a oportunidade de “tornar-se o sujeito da sua própria formação e é esse ponto de vista que nos permite deslocar o centro das atenções, em termos formativos, das atividades de ensino para as atividades de aprendizagem” (CANÁRIO, 2002, p. 155).

O que se observa é que existe um progresso no sentido de entender que as ações dos professores devem estar mais voltadas para resolução de problemas inesperados que não são contemplados enquanto formação que procura respostas para intervenções padronizadas. Sendo assim, a formação de professores não deve estar mais centrada em uma qualificação

individualizada, devendo levar em conta a importância do coletivo enquanto “equipes de trabalho que se formam em exercício e no contexto de trabalho” (CANÁRIO, 2002, p. 155).

Em 1998, Dejours apud Canário (2002), referia-se ao conceito de zelo no trabalho apontando traços cognitivos de “fazer face ao imprevisto, ao inédito, àquilo que não é ainda conhecido, nem integrado na rotina”, bem como apontou traços afetivos “como, ousar transgredir ou infringir, agir de forma inteligente mas clandestina ou, pelo menos, discreta” (DEJOURS apud CANÁRIO, 2002, p. 156). Isso demonstra que no exercício da profissão coadunam conhecimentos implícitos havendo um saber velado na atuação profissional, que justifica o aprimoramento da formação no ambiente de trabalho.

Impõem-se com certa urgência transformar o ambiente escolar em espaços construtivos onde deve haver a concepção de um vínculo entre a escola e os diversos espaços sociais, fazendo com que a escola tenha, como pressuposto, o espaço de aprendizagem profissional, e não simplesmente o local da execução de tarefas (CANÁRIO, 2002).

Para Gatti (2013), a escola deve ser o espaço de fazer “justiça social” (GATTI, 2013, p. 53), no qual habilita os alunos por meio de professores capacitados e engajados para isso. Para tanto, o professor deve desempenhar o seu papel educativo, levando em conta o contexto em que está inserido, as diferenças entre os alunos e a sociedade atual.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996) aponta em seu art. 1º, parágrafo 2: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Entende-se que a escola cumpre, além da educação, uma função social, dessa forma devemos preparar os professores de forma a valorizar essa função:

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (GATTI, 2013, p. 54).

Conclui-se que a formação de professores deve estar pautada no desenvolvimento da formação inicial bem como da formação continuada, devendo-se sempre considerar o conceito da prática reflexiva. Portanto, a prática profissional deve ser o alicerce para a implementação dos princípios da formação continuada, que deve estar centralizada na escola vinculada à formação inicial (CANÁRIO, 2002).

Entende-se então, que não existe apenas um modelo no que diz respeito a formação de professores, levando em conta que as mudanças ocorrem de forma acelerada, o que leva a

exigência de transformação na forma de ensinar e aprender. Isso leva a pensar na integração de modelos diversos de formação de professores, para que esse processo se dê de forma coerente e contínua (ROLDÃO, 2017).

Gatti (2013) aponta que:

A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciados se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos (GATTI, 2013, p. 64).

Por fim, tendo por base Roldão (2017), entende-se que na atualidade, a formação de professores deve desenvolver e se adequar a multiplicidade de componentes e condições essenciais da prática profissional docente.

Ainda no que tange à formação de professores, e levando em conta o tema desta pesquisa, é importante abordar os temas contemporâneos transversais. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio em 2018, a inclusão das questões sociais no currículo escolar foram ampliadas e efetivamente asseguradas como Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019).

Teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida. Consideram que a educação escolar tem responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando além dos conteúdos considerados clássicos também aqueles que tenham uma finalidade crítica social (BRASIL, 2019, p. 5).

O objetivo da inclusão dos temas contemporâneos transversais no currículo escolar é fazer com que os alunos se desenvolvam também como cidadãos, reconhecendo seu papel na sociedade. Portanto, tratam-se de “...temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional” (BRASIL, 2019, p. 7).

Os Temas Contemporâneos Transversais não fazem parte de uma só disciplina, mas podem e devem ser trabalhados por todas elas, inclusive de forma conjunta, sendo que existe uma autonomia para que sejam trabalhados.

Nesse contexto, os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua

abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social (BRASIL, 2019, p. 19).

Portanto, *bullying* faz parte dos Temas Contemporâneos Transversais. E, ao propor uma formação com os professores sobre este tema, busca-se com que eles sintam-se preparados para trabalhar o tema com os alunos, pretendendo diminuir a violência produzida por esse fenômeno.

2.4 *Bullying* Escolar

De acordo com Oliveira-Menegotto e Machado (2018), o *bullying* surgiu no contexto social como consequência da violência, ressonando na sociedade o que fez com que se falasse mais sobre o tema, buscando compreendê-lo. Para Minayo 1994 apud Oliveira-Menegotto e Machado (2018) a violência é entendida como “um fenômeno complexo e dinâmico, que possui caráter biopsicossocial e que emerge a partir da vida estabelecida em sociedade” (MINAYO, 1994 apud OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, 2018, p. 322), entendendo que vai para além do plano individual, envolvendo aspectos políticos, econômicos, institucionais e subjetivos.

A palavra *bullying* tem sua origem no inglês sendo usada para caracterizar “o desejo consciente de causar danos a outra pessoa e deixá-la sob tensão” (FANTE, 2005 apud OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, 2018, p. 322).

Ao falar sobre *bullying* é importante conhecer a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Em seu art. 1º, parágrafo 1, conceitua *Bullying* como

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Em resumo, Oliveira-Menegotto e Machado definem o *bullying* como “um fenômeno caracterizado por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional” (OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, 2018, p. 321) e complementam apontando a importância de poder se falar sobre o tema na escola, entre professores e alunos, para que não seja ignorado.

O fenômeno *bullying* se dá em uma relação interpessoal onde ocorre uma desigualdade de forças, onde a vítima se apresenta como mais fraca que o agressor, seja física ou mentalmente. Sendo, portanto, caracterizado na forma de agressão, intencional e repetitiva realizada por uma ou mais pessoas, em direção a uma outra pessoa, o que gera dor, angústia e sofrimento (CAMPOS & JORGE, 2010 apud OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, 2018).

Segundo a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), no seu art. 2º, o *bullying* se caracteriza:

[...] quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I – ataques físicos;
 II – insultos pessoais;
 III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
 IV – ameaças por quaisquer meios;
 V- grafites depreciativos;
 VI – expressões preconceituosas;
 VII – isolamento social consciente e premeditado;
 VIII – pilhérias.

No art. 3º a referida legislação, classifica o *bullying* de acordo com as seguintes ações praticadas:

I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
 II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
 III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
 IV – social: ignorar, isolar e excluir;
 V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
 VI – físico: socar, chutar, bater;
 VII – material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
 VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

No art. 4º da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), a legislação apresenta os objetivos do programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), cabendo aqui destacar os seguintes caputs:

II – capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
 IV – instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
 IX – promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação

sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes da escola e da comunidade escolar.

O art. 5º da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), apresenta o seguinte texto: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)”.

O *bullying* causa grandes prejuízos a curto, médio e longo prazo. Desde evasão escolar, transtornos mentais até suicídio. Portanto, o que antes era visto como uma brincadeira, com o passar dos anos e o aprofundamento dos estudos, tornou-se um problema escolar e de saúde, sendo criadas legislações para o combate, assim como referências de como lidar com o fenômeno em diversos contextos, em especial na escola, onde mais acontece.

Dessa forma, a escola, os psicólogos e a sociedade passam a ter um papel fundamental no que tange a prevenção do fenômeno, pois a partir do momento que se tem um entendimento sobre o *bullying* e os prejuízos que ele causa, é dever de todos zelar pelo bem-estar das crianças e adolescentes antes que o fenômeno possa acontecer.

2.5 Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, “e busca produzir um conhecimento que contribua para permitir a ruptura do cotidiano alienado; pretende, ao captar o real em sua complexidade e apreender suas particularidades, superar os limites da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade” (AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 263).

A Psicologia Sócio-Histórica procura, portanto, ir além da aparência do fenômeno, buscando a sua essência, pois “os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador” (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 60).

Aguiar, Soares e Machado (2015) afirmam que só podemos compreender o fenômeno estudado quando nos aproximamos das suas determinações sociais e históricas. A partir desse entendimento, trabalha-se com os núcleos de significação, considerando que “ao adotar esse

referencial, negamos as concepções dualistas que separam o objetivo de subjetivo, social de individual, afetivo de cognitivo” (AGUIAR, ARANHA, SOARES, 2021, p. 3).

Para isso, a Psicologia Sócio-Histórica faz uso das categorias que “balizam a reprodução do concreto por meio do pensamento” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 263). As categorias vão conduzir o pesquisador na produção do conhecimento sobre o real, pois são “abstrações teórico-metodológicas, constituídas e constitutivas de processos sociais, por este motivo são ao mesmo tempo determinadas pela realidade e determinantes históricas da existência dos fenômenos” (MAGALHÃES, 2021, p. 162).

De acordo com Aguiar e Machado (2016, p. 263), as categorias “são orientadoras da forma como se apreende o real (sendo que não existe nada imediato) e, portanto, sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento, enfim, do fenômeno concreto”.

Categorias são elementos que constituem os processos sociais e que também são constituídas pelos processos sociais: são determinantes históricas da existência das pessoas e de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que são determinadas por múltiplas mediações, inclusive e, principalmente, mediações de outras tantas categorias (MAGALHÃES, 2021, p. 161).

Em relação às categorias, cabe destacar algumas que se apresentam como essenciais para a análise de dados da pesquisa. A categoria mediação viabiliza que se faça a análise de forma a entender o fenômeno como um todo, de forma não dicotômica, “permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido-significado” (AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 264).

Nesta pesquisa, enfatizaremos as categorias historicidade, mediação e sentido e significado.

2.5.1 Historicidade

A categoria Historicidade leva em conta na análise da realidade, a história de cada um e dos fenômenos sociais e da natureza, onde o sujeito “é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 265). Portanto, o homem se constitui nas relações e é através delas que cria a sua história.

É necessário entender que historicidade não está ligada aos fatos em ordem cronológica, mas:

Trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência

cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado (AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 264-265).

A categoria historicidade contribui para a compreensão do fenômeno como um todo, “como surge, como se movimenta, no que pode se transformar” (MAGALHÃES, 2021, p. 194).

Portanto, para uma análise de fenômeno humano, é necessário entender a histórica de cada um, articulando a sua história pessoal com a história social.

2.5.2 Mediação

É através da categoria mediação que é possível propor uma análise do fenômeno sem separação, “permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo, sentido significado” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 264). Dessa forma, é possível entender esses polos como complementares e não separados uns dos outros.

Em função da categoria mediação, passamos a entender que não existe relação imediata, pois todas as relações possuem diversas determinações que constituem o fenômeno a ser estudado, para que então se possa apreender todo o processo de transformação.

2.5.3 Sentido e Significado

A categoria Sentidos e Significados permite-nos o entendimento da dimensão subjetiva, sendo que os sentidos “constituem uma articulação particular de eventos psicológicos realizada pelo sujeito em sua relação com o mundo” (AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 265) e os Significados são “produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências” (VYGOTSKY, 2001 *apud* AGUIAR, MACHADO, 2016, p. 266).

Os sentidos devem ser entendidos não como construções individuais e sim sociais. Portanto, é difícil apreender os sentidos em sua totalidade, entendendo se tratar de um movimento dialético e constante, “mas que devem ser mantidas como intenção no processo de análise e interpretação” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 266).

Por sua vez, os significados são o par dialético dos sentidos, o que diz respeito àquilo que a palavra vai conseguir nomear, sendo que “a palavra com significado constitui a unidade de análise” (AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 266).

3 METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 83) “não há ciência sem o emprego de métodos científicos”. Portanto se faz necessário a apresentação das etapas que compõem a metodologia, a fim de se alcançar os objetivos propostos, norteados as decisões do pesquisador, buscando evitar possíveis erros.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, que conforme afirmam Denzin e Lincoln “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 17).

Além disso, usa como embasamento metodológico a pesquisa colaborativa, que tem como pressuposto a colaboração entre pesquisadores e docentes práticos. De acordo com Ibiapina:

A pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais (IBIAPINA, 2016, p.34).

Bandeira (2016) afirma que:

Na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas (BANDEIRA, 2016, p. 65)

Portanto, a escolha pela pesquisa colaborativa deu-se levando em conta a importância de entender a perspectiva sócio-histórica da construção do fenômeno *bullying* feita pelos professores participantes ao longo de sua carreira ao buscar apreender os significados atribuídos por eles.

3.1 Participantes

Foram convidados a participar desta pesquisa todos os professores do ensino médio de duas escolas pré-selecionadas da rede estadual de ensino de uma região do Vale do Paraíba

Paulista, onde a pesquisadora desenvolveu, no período de 2016 a 2020, o projeto de prevenção citado no início do presente texto. O outro critério importante foi o de que o tema “*bullying*” não havia sido trabalhado em nenhum projeto de formação em nenhuma dessas escolas e, conseqüentemente, com nenhum dos professores que nelas lecionam.

Nesta pesquisa, as escolas serão nomeadas por “Escola 1” e “Escola 2”. A Escola 1 conta com 15 professores em seu quadro docente e a Escola 2 conta com 45 professores em seu quadro docente, compondo uma população de 60 professores. O critério para a seleção dos docentes foi o convite para todos os docentes, negociado com a equipe gestora das duas escolas. A gestão da Escola 1 optou por indicar os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para participar da pesquisa, sendo essa área composta por três professores, que aceitaram participar deste estudo, respondendo a um formulário do *google forms* que serviu como caracterização dos mesmos, com as seguintes perguntas: idade, escola em que trabalha, tempo de docência, disciplina que leciona e se já tiveram alguma experiência com *bullying* na prática profissional.

A gestão da Escola 2 solicitou que o projeto fosse explicado para todos os professores nas reuniões de áreas, realizadas separadamente, de forma *online* por meio da plataforma *zoom*. Após a realização das reuniões, foi enviado um formulário do *google forms* a todos os professores, sendo que quatro deles aceitaram participar, respondendo às perguntas que serviram como caracterização dos mesmos, sendo elas: idade, escola em que trabalha, tempo de docência, disciplina que leciona e se já tiveram alguma experiência com *bullying* na prática profissional.

Portanto, a pesquisa contou com sete professores participantes, que serão nomeados por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

3.2 Instrumentos de Pesquisa para coleta das informações

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram plano formativo e entrevista, descritos a seguir.

3.2.1 O plano formativo

O plano formativo tem como objetivo abordar o tema *bullying* para que os professores possam identificá-lo no dia a dia e contribuir para atenuar a ocorrência na escola. Nesta

pesquisa, o plano formativo utilizou-se de multimétodos (explanção teórica dos temas, debates, relato de experiência dos professores e iconografia), sendo estruturado em 6 encontros de aproximadamente uma hora e meia cada, e apresenta-se da seguinte forma:

- O encontro 1 teve como tema “CONCEPÇÃO DO *BULLYING* PARA OS PROFESSORES”, com o objetivo de entender sua concepção de *bullying*. As atividades propostas para esse encontro foram: pedir que os professores definissem *bullying* através de um desenho e uma palavra; construção de uma nuvem de palavras através do aplicativo MENTIMETER, disponível em site: www.mentimeter.com; e uma proposta como ação da semana solicitando que os professores construíssem com os alunos materiais gráficos (cartazes, desenhos) que representassem para os alunos o *bullying*.
- No encontro 2 o tema foi “DEFININDO O BULLYING” que tem como objetivos entender os dilemas e desafios da adolescência e definir o bullying. Como proposta de atividades: socialização da ação semana, onde os professores fizeram os relatos de experiência do que vivenciaram com os alunos na ação executada ao longo da semana; propiciar um debate para discussão sobre adolescência; exibição do vídeo “Ciência explica os mistérios do cérebro adolescente” – de 8m09s, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8E9kGGIH2c>; pedir que os professores definissem adolescência em uma palavra; construção de uma nuvem de palavras através do aplicativo MENTIMETER, disponível em site: www.mentimeter.com; explanção sobre a definição de bullying através de apresentação no power point; propor a leitura do texto “UM ESTUDO SOBRE O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR” (BARROS, CARVALHO, PEREIRA, 2009) para discussão no próximo encontro; e para a ação da semana pedir que os professores façam rodas de conversas com os alunos para falar sobre adolescência e bullying, como eles se sentem em relação a esses temas.
- Para o encontro 3, o tema escolhido foi “IDENTIFICANDO O BULLYING” e o objetivo foi buscar ferramentas para identificar as situações de bullying na escola. As propostas de atividades são: socialização da ação da semana; discussão do texto “UM ESTUDO SOBRE O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR” (BARROS, CARVALHO, PEREIRA, 2009); construção coletiva de estratégias para a identificação do bullying no contexto escolar; e para ação da semana, pedir que os professores incentivem os alunos a relatar se já sofreram bullying, anonimamente, em forma de textos.
- “CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING” foi o tema escolhido para o encontro 4, que teve como objetivo reconhecer as consequências do bullying, e as atividades propostas são:

socialização da ação da semana; exibição do vídeo “5 fatos deprimentes sobre o BULLYING” – de 5m01s, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wguuf5HFRrs>; explicação sobre as consequências do bullying, em power point; pedir que os professores falem sobre as consequências do bullying em uma palavra; construção de uma nuvem de palavras através do aplicativo MENTIMETER, disponível em site: www.mentimeter.com; e propor aos professores que façam rodas de conversa com os alunos para a discussão de como o bullying pode ser evitado na escola, para a ação da semana.

- O encontro 5 teve o tema “EVITANDO E LIDANDO COM O BULLYING” e o objetivo de identificar formas de lidar com o bullying na escola, procurando evitá-lo. Como atividades tem as seguintes propostas: socialização da semana; discutir a relação aluno/professor para lidar com o bullying; discutir o papel da família para lidar com o bullying; e a proposta de ação da semana é, através de rodas de conversa, os professores promoverem um debate com os alunos questionando os alunos como foi para eles falar sobre o tema e buscar estratégias para resolução.
- No encontro 6 o tema é “ENCERRAMENTO”, com os objetivos de fazer uma revisão do que foi discutido ao longo dos encontros e entender como os professores viram o plano formativo sobre bullying. As atividades são: socialização da semana; promover um debate sobre o que foi discutido nos encontros; pedir que os professores digam em uma palavra como foi participar do plano formativo sobre bullying; construção de uma nuvem de palavras através do aplicativo MENTIMETER, disponível em site: www.mentimeter.com.

3.2.2 A entrevista

A entrevista é um instrumento que envolve duas pessoas a fim de se realizar uma coleta de dados (entrevistador e entrevistado). Como afirmam Marconi e Lakatos (2007), o objetivo principal da entrevista é “a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (p.198).

O objetivo da entrevista nesta pesquisa é apreender as significações dos professores sobre o plano formativo acerca do *bullying* e como eles perceberam os trabalhos realizados com os alunos sobre *bullying*. Para tanto, utilizou-se a entrevista semi-estruturada.

Gil (2002), define entrevista “como a técnica que envolve duas pessoas numa situação face a face e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2002, p. 115) e

caracteriza como semi-estruturada aquela que é “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2002, p. 117).

Nesta pesquisa, a entrevista abordou os temas: “estrutura do plano formativo”, “conceitos sobre *bullying*” e “a prática com adolescentes”, apresentando as seguintes perguntas: “O que você achou de bom no plano formativo?”, “O que foi ruim no plano formativo?”, “O que poderia ser feito de outra forma?”, “Para você o que é *bullying*?”, “Como você vê que o *bullying* ocorre na escola?”, “Você já tinha pensado no *bullying* dessa forma? Sobre essa perspectiva?”, “Você acha que o trabalho com os alunos trouxe algum impacto em relação ao tema abordado?”, “Você sugere alguma outra forma de trabalhar o tema com os alunos?”.

3.3 Procedimentos para Coleta de Informações/Dados

Inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), e aprovada sob o número de parecer 4.645.079, visto que utiliza seres humanos para a coleta de dados. O Comitê de Ética tem por finalidade defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Foi solicitada autorização da Diretoria Regional de Ensino da região referente as escolas de ensino médio nas quais a pesquisa foi realizada (Anexo A). Após a autorização, a pesquisadora entrou em contato com a Escola 1. A gestão da escola solicitou que a pesquisa fosse realizada com os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por isso, o primeiro contato foi feito com a coordenadora da área para a apresentação do projeto que indicou a participação dos três professores da área.

Em contato com a Escola 2, a gestão solicitou que a pesquisadora entrasse em contato com todas as coordenadoras de área para apresentar o projeto e convidar todos os docentes da escola para participar do estudo. Este encontro ocorreu por meio do aplicativo zoom em uma reunião online com cada área. Logo após as reuniões foi enviado um google forms para os 45 professores para que, os que aceitassem participar da pesquisa, preenchessem o aceite e além disso preenchessem os dados para a caracterização dos mesmos, sendo eles: nome, idade, tempo de docência, disciplina(s) que leciona e se já vivenciou alguma(s) experiência de *bullying* na sua prática docente. Aceitaram participar da pesquisa 4 professores da Escola 2.

Inicialmente, a proposição foi realizar o **plano formativo** com cada uma das escolas, de forma separada, ou seja, foram realizados os mesmos encontros com a Escola 1 e com a Escola 2, em dias e horários distintos.

A Escola 1 optou por fazer o plano formativo de forma presencial, nos meses de maio e junho de 2021, adotando todos os protocolos de biossegurança, em momentos de HTPC. Os encontros tiveram a seguinte duração: encontro 1 aproximadamente 50 minutos, encontro 2 cerca de 1 hora, encontro 3 em torno de 40 minutos, encontro 4 por volta de 40 minutos, encontro 5 mais ou menos 50 minutos e encontro 6 próximo de 30 minutos.

A Escola 2, optou por fazer o plano formativo sobre *bullying* de forma virtual por meio do aplicativo zoom, fora do horário de trabalho dos professores, tendo a seguinte duração: encontro 1 aproximadamente 35 minutos, encontro 2 cerca de 40 minutos, encontro 3 em torno de 40 minutos, encontro 4 por volta de 30 minutos, encontro 5 mais ou menos 40 minutos e encontro 6, próximo de 30 minutos.

O plano contou com 6 encontros em cada escola, totalizando 12 encontros. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do plano formativo encontra-se no Anexo B.

Após a realização do plano formativo, e levando em conta o momento de pandemia vivido, foram realizadas as entrevistas com os participantes, sendo na escola 1 de forma presencial, adotando todos os protocolos de biossegurança, em momentos de HTPC; e na escola 2 de forma virtual com o aplicativo zoom, em horários combinados com os professores.

Foram realizadas três entrevistas em cada escola, totalizando seis entrevistas; sendo na Escola 1 com todos os professores que participaram do plano formativo, realizadas em apenas um encontro, no mês de julho de 2021 e na Escola 2 com aqueles que aceitaram participar da entrevista, sendo que um dos professores recusou, sendo realizadas em dias diferentes de acordo com a disponibilidade dos professores nos meses de novembro de 2021, dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das entrevistas encontra-se no Anexo C.

Os encontros formativos e as entrevistas foram gravados e, posteriormente, transcritos.

3.4. Procedimentos para Análise e Interpretação das Informações (Dados)

A análise das informações se deu à luz da Abordagem Sócio-Histórica, que parte da concepção de que o homem se constitui na relação com o social e com o histórico. Um homem que “ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes” (AGUIAR, 2001, p. 129).

Para Gonçalves (2001, p.113), “um método envolve uma concepção de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento”. Portanto, para se apreender o real é necessário compreender a relação do sujeito com a realidade.

Segundo Freitas (2003),

a abordagem sócio-histórica ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual (FREITAS, 2003, p.5).

Para Vygotsky (1991 apud FREITAS 2003), a pesquisa deve transpor a mera descrição do fenômeno estudado, buscando explicá-lo.

Gonçalves (2003) afirma que:

A subjetividade é constituída através de mediações sociais, dentre as quais a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade, já que o signo é ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos e construção individual que se dá através do processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2003, p.126).

Entende-se então que a linguagem, por meio da fala, que é a palavra com significado, é ponto de partida para a análise, porém é necessário ir para além dela. Aguiar (2001, p. 131) refere que a fala corresponde à forma como o indivíduo é capaz de expressar sua subjetividade, mas que “cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito”.

Dessa forma, a pesquisa pautada na Abordagem Sócio-Histórica busca compreender o fenômeno estudado destacando o seu contexto histórico, entendendo que o particular é uma instância da totalidade. Nesse sentido, a pesquisa se dá por meio da relação entre as pessoas, onde “pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam” (FREITAS, 2003, p. 6).

Sendo assim, a análise das informações foi realizada por meio dos núcleos de significação, propostos por Aguiar e Ozella (2006), a qual se dá em três etapas para a análise e interpretação dos dados coletados: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Na primeira etapa, após a transcrição das informações (encontros formativos e entrevistas), realizou-se a leitura flutuante dos dados transcritos e a seguir, a leitura cuidadosa buscando identificar os pré-indicadores. Os pré-indicadores:

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 230).

Assim, foi realizado o levantamento dos pré-indicadores que auxiliaram na compreensão dos objetivos da pesquisa e, em seguida, a organização dos indicadores.

A próxima etapa consistiu em agrupar os pré-indicadores de acordo com similaridades e complementariedades.

De acordo com Aguiar e Ozella, “esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 230). Por meio desse agrupamento, poder-se levantar os indicadores, para assim chegarmos à fase final da análise.

Essa aglutinação deu-se considerando as categorias historicidade, mediação e sentidos e significados.

Apresentamos a seguir, os pré-indicadores e indicadores:

Quadro 3 – Levantamento de Pré-Indicadores e Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
<p>P1 solidão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiz uma cara de uma pessoa chorando. - <i>Bullying</i> pra mim seria uma forma de um momento constrangedor que as pessoas não deveriam passar por isso. - Mas pra mim <i>bullying</i> hoje seria justamente essa questão constrangedora que infelizmente não só os alunos, mas professores, qualquer um pode ta passando, passa, não deveria, mas acaba passando em algum momento da sua vida. <p>P2 empatia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O meu é uma lágrima. - Eu acredito que o <i>bullying</i> é justamente a falta da empatia. - O <i>bullying</i> é esse lado negro que eu não sei qual é a origem, se faz parte ou não da natureza humana, se é a sociedade que corrompe ou não, mas é talvez um vazio grande que esteja dentro desses adolescentes, dentro dessas pessoas que praticam o <i>bullying</i> e a dor deles é tão grande desse vazio que de certo modo ele quer que o outro sinta a dor que ele está sentindo. <p>P3 julgamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensei várias mãos, na verdade o <i>bullying</i> é basicamente apontar para o outro algum defeito. - Falar no <i>bullying</i> são conflitos emocionais que tem entre os alunos. - É julgar o outro, acho que é isso basicamente. - Julgar o outro que é diferente. - Acho que o <i>bullying</i> é quando tem alguém que tem uma característica mais peculiar, as 	<p>Concepção sobre o <i>Bullying</i></p>

<p>vezes ele pode ser perseguido por causa disso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Às vezes a individualidade atrai o <i>bullying</i>. <p>P4 solidão</p> <ul style="list-style-type: none"> - É um jogo de futebol e um outro isolado sentado chorando <p>P5 esquisito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma pessoa chorando - É tudo aquilo que envolve a parte emocional, que vai agredir emocionalmente a pessoa, seja por uma imagem, por uma brincadeira, uma notícia, então, ela não está somente envolvida naquele ato do dia a dia, mas também de forma implícita que está sendo jogado pela imprensa, pela internet <p>P6 desrespeito</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um olho com uma lágrima - Não é só uma brincadeira <p>P7 tristeza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma pessoa chorando e fiz uma baleia - O <i>bullying</i> não é só sobre a opção sexual, a gente tem a parte que fala do gordo, quem é gordo demais, quem é magro demais, falam que é a girafa quando é muito alto, que é anão quem é baixo - Na nossa época você sofria <i>Bullying</i> e era algo “normal”, você tinha apelido, você apanhava na escola - Não é uma coisa bacana, apesar que hoje a gente tem consciência disso, porque antigamente gente sofria muito <i>bullying</i> e nem sabia o que era, mas o que acho mais engraçado é que a gente cresceu sofrendo <i>bullying</i>, mas eu não acredito que isso possa ter me prejudicado na minha formação como pessoa 	
<p>P1 Eles não têm esse privilegio de ter os pais ali por perto pra poder sentar e conversar, é sempre mais pra cobrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realmente perdeu-se o olho no olho e eles estão sentindo, por isso que eu acho que é até uma geração mais fria, mais fechada e tem hora que eu penso nossa parece que é o mundinho do autista né?, fechadinho, não deixa ninguém se aproximar e quando quer tentar o pai tá com o celular na mão e então desiste. - Aventura <p>P2 realmente não é uma fase fácil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É triste essa banalidade hoje em dia e os jovens, a grande maioria, acredito que deve ser 	<p>Dilemas e Desafios da Adolescência</p>

<p>80% que tem essa dificuldade de relacionamento com os pais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os pais não estão nem aí mesmo, o menino fica pra rua. - Mas eu acho que isso é uma doença social. - Intervalo <p>P3 Hoje em dia as crianças com 12 anos já fizeram de tudo e mais um pouco.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eles estão tendo contato com a vida adulta antes, antes de chegar à vida adulta, eles estão entrando em contato com a fase adulta antes. - Passagem <p>P4 Confusão de sentimentos que nem eles conseguem entender o que está acontecendo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Turbulência. <p>P5 Eles estão bem mais informados do que nós com a mídia e com o celular que eles tem em mãos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem tem que saber lidar, saber estar controlando, conversando, orientando, são os pais, não é papel principal da escola - Desequilíbrio - Aquele que não tem uma pessoa que tá estimulando, ele mesmo por si tem que escolher o caminho dele para poder fazer, então, fica complicado <p>P6 É um momento conturbado, tudo problemático parece</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemático, problema <p>P7 Não é fácil lidar com essa idade, é muito difícil, tem que ter muita paciência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade - Uma fase mesmo que estão se transformando em todos os sentidos, a cabeça, o corpo, a decisão também do que vai fazer quando sair do ensino médio. - Uma fase da vida 	
<p>P1 Eu nunca tinha parado pra pensar nessa questão que as pessoas que sofreram <i>bullying</i> tem mais incidência de suicídio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Já teve caso que o aluno que teve que sair porque estava em crise de pânico ou as vezes ansiedade. - É um intenso sofrimento né? - Angústia. - Vi que as consequências que de brincadeiras estúpidas, sem graça no qual é praticado por falta de empatia entre as pessoas machuca muito e traz consequências muito sérias e a gente colhe depois isso aí mais tarde se a gente 	<p>Consequências do <i>Bullying</i></p>

<p>não cortar o mal pela raiz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me assustou vendo que alguns casos de suicídio está vinculado com bullying que aconteceu lá no passado e que parecia que não estaria tão atual na mentalidade da pessoa, mas ela guardou uma coisa que tem vezes que aconteceu lá atrás. <p>P2 A mente P3 Fardo P4 Assustador P5 Inexperiência P6 Medo P7 tem gente que lida bem com essa situação, mas tem pessoas que entram até em depressão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tristeza 	
<p>P1 Ovi-los e passar a segurança que você está acreditando no que ele falou sem julgar e outra coisa, aqui(no texto proposto) fala que quando a gente tá ouvindo e eles ficam esperando o apoio da gente, a gente tem que elevar a autoestima deles, fazer justamente o contrário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar-se aberto, mostrar abertura para que o aluno sinta confiança, mostrar-se aberto a ouvir os alunos, mostrar na verdade abertura. - Precisamos praticar muito a escuta ativa. - Eu acho que é importante abordar o assunto no sentido de mostrar pra eles que não é só ele, que se por acaso ele estiver sofrendo <i>bullying</i> não é só ele no mundo que sofreu <i>bullying</i> e aí tem relatos e tem pessoas que vão e “eu também, eu também, eu também”, ele não vai se sentir eu acho tão sozinho. - Ou é no momento de tutoria ou é no momento de roda de conversa em sala de aula mesmo que a gente acaba abordando esses temas. <p>P2 Eu acho que a escuta ativa, um pouco essa questão da empatia.</p> <p>P3 Ter uma postura acolhedora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você ser um refúgio as vezes. <p>P4 Eu percebo o <i>bullying</i> também aparece quando eu falo sobre ele, algum texto da apostila, alguma coisa que vai ser trabalhado, que eu começo a comentar, colocar em leitura, eles começam a praticar, porque para eles é brincadeira</p> <p>P5 Comentários maliciosos, com brincadeiras que falam que é “sem querer”, mas que tem um propósito bem a fundo para poder atingir a</p>	<p>Identificando o <i>Bullying</i></p>

<p> pessoa, deboches, olhares - Eu acho que deveria ter um símbolo, alguma coisa que a pessoa utilizasse para que ela pudesse identificar em qualquer lugar que ela estivesse, entre a família, entre os amigos, com a escola, e que ela não tivesse vergonha de mostrar, P7 No comportamento que eles têm dentro da sala, hoje é difícil, mas quando a gente estava no presencial todo mundo, você começa a perceber o comportamento, rodinha, risadinha, ficam cochichando no ouvido do outro, olhando para a pessoa que estão tirando sarro, eu acho que é assim que a gente percebe que eles estão fazendo isso. </p>	
<p> P1 Tenham mais abertura com um professor, ou mesmo com um familiar prá expor isso aí. - A escola e a família devem falar a mesma linguagem, porque tem vezes que essa atitude que um garoto tem que provoca o outro é porque ele vê o pai fazendo também com os amigos. Eu sempre fui muito a favor da participação da família na escola. - Esses tipos de palestras não devem ser dadas só para o professor, teria que convidar os pais pra vir e assistir esse tipo de palestra. - Eu achei importante ter essa conversa dentro da escola, porque é o momento que o aluno tem pra ele contar com seus professores, uma ajuda que muitas vezes não tem em casa. - Eu acho que tem que ter mais espaços, que nem uma aula de projeto de vida, ou alguma coisa assim, orientação de estudo. - Eu acho que as imagens, os sons, essas outras coisas assim atrai bastante o aluno. Mas é importante rodas de conversa. Eu ainda defendo muito essa questão de psicólogos dentro da escola, nem se fosse pra ser uma vez na semana e é pedido do próprio aluno. - As aulas que nem sociologia, é uma matéria que trabalha bastante essa questão, a questão da felicidade, então da pra acabar abordando também essa questão do <i>bullying</i>, das relações sociais, então da pra trabalhar. P2 Acho que a família é o alicerce, né? Então é a segurança. Então, o aluno ou a criança que sofre algum tipo de <i>bullying</i>, se ela tem a segurança em casa ela consegue trilhar uma armadura contra, então ela se fortalece. - O ideal mesmo seria que tivesse uma </p>	<p>Lidando com o <i>Bullying</i></p>

formação contínua, não só o *bullying*, mas outras questões que também envolvem o *bullying*: assédio moral principalmente dentro de escola, então eu acho que até mesmo envolver outras áreas do conhecimento, por exemplo a área da saúde, médico, enfermeiro, primeiros socorros, coisas assim básicas do dia a dia que isso deveria fazer parte mesmo da rotina da escola, isso estar inserido dentro da rotina da escola.

- Aqui na escola em tempo integral teria as eletivas, poderia fazer uma eletiva de saúde mental, envolver o *bullying*, envolver outras questões e aí é uma disciplina que você vai ter o ano inteiro. E eu acho que agora o regular também está tendo as eletivas, então é uma proposta.

P3 É, a participação da família tem que ser mais incisiva principalmente com aquele aluno que pratica o *bullying*. Porque aquele que recebe no grupo o *bullying* vai receber na maioria das vezes o apoio. Mas eu acho que quando a criança pratica o *bullying* é porque tá faltando exemplo em casa.

- Conversar com o aluno a respeito, sempre tem algum aluno que as vezes que ele... você vai lá e acende uma lamparina de juízo na cabeça dele e ele já vai pensar, refletir um pouco.

- É com calma, sempre respeitando a individualidade de cada um, o que quiser falar a respeito fala, o que não quiser não fala.

P4 Tratar o *bullying* com a seriedade que merece.

P5 Cada um tem que se aceitar do jeito que é, então, isso também parte da concepção da pessoa, não só aceitar o que é de negativo, mas ela também olhar para dentro de si e ver o que ela tem de positivo. Então, ao invés dela focar naquele negativo, ela pegar e deixar sobressair o que ela tem de melhor, acho que isso é uma forma de mostrar para aquele agressor que tudo que ele está falando é somente dele, não é do outro, ele está se espelhando e jogando para o outro, porque ele não consegue se aceitar.

- Eu acho que a família tem que estar mais aberta ao diálogo com o filho para poder saber o que acontece

- Você não pode tratar o *bullying*, que é uma violência, pode não ser física, mas psicológica,

<p>tão ou mais o pior, com outra violência, você tem que procurar alternativas e não só dizer que não adianta, porque adianta sim</p> <ul style="list-style-type: none"> - Além das palestras, trabalhar com eles com dinâmicas, por exemplo, colocando os alunos para ver se eles gostariam de estar nesse papel, vamos supor assim, como se fosse um jogo teatral, que coloca o agressor e o agredido e, depois, inverte o agredido com o agressor, sempre colocando um no lugar do outro para ele sentir na pele como que é aquela brincadeira que ele acha tão inocente. <p>P6 Estar junto com eles, trabalhar mais diretamente com eles, roda de conversa, essas coisas mesmo.</p> <p>P7 A gente deveria trabalhar, realmente, mais isso na sala de aula, porque a gente não trabalha muito em sala de aula.</p>	
<p>P1 não pode tá acontecendo o que aconteceu com esse garoto que falou com o professor e o professor se calou.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguém conheceu um professor que ele próprio fazia <i>bullying</i> com os alunos num grupo de whatsapp. - Eu acho assim, que muitos não tem nem exemplo, vamos dizer, em casa, que aí o professor acaba sendo o espelho para eles. - A gente não entrar na brincadeira dos alunos. - Eu acho que a postura de um professor teria que ser, “olha todo mundo te chama assim, você gostaria de ser chamado assim?”. - Os professores precisam tá capacitados pra acolher esses alunos que sofrem <i>bullying</i>. - Não é só o aluno que sofre <i>bullying</i>, tem professor que sofre <i>bullying</i>. E eu nunca tinha parado pra pensar, falei “nossa é mesmo”, colegas estão sofrendo aí e a gente nunca parou pra pensar. Esse outro lado sinceramente pra mim foi... a gente tá tão acostumado a ouvir aluno, aluno, aluno, é sempre <i>bullying</i> na escola, aquela coisa assim, mas nunca tinha parado pra pensar e falar “nossa professor também”. <p>P2 a gente fica meio de mãos atadas, mas se ele vê segurança em poder falar, confiança, porque sem confiança...</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que eu identifico, o que eu posso atuar eu atuo, eu atuo porque eu não sou cúmplice de maldade nenhuma desse mundo, nenhuma. Eu tento, na medida do que cabe as minhas mãos 	<p>Papel do professor frente ao <i>Bullying</i></p>

<p>alcançar. Mas a gente é muito de mãos atadas ainda mais com essa de que professor não pode falar um pouco mais alto, que professor não pode fazer isso, professor não pode fazer aquilo, professor não pode fazer aquilo.</p> <p>P4 Eu acho que tem muita coisa que nós vamos ter que aprender ainda, porque alguns alunos relataram o <i>bullying</i> por parte dos professores</p> <p>P5 É esclarecer, orientar, dialogar, saber ouvir sem criticar</p> <p>P6 É nosso papel de educador fazer a diferença, nesse caso.</p> <p>- A gente trabalhar melhor essa questão de não deixar para lá.</p>	
<p>P1 Aí quando comecei a falar “ah também já sofri”</p> <p>- Meu marido tem um apelido. Quando eu namorava com ele, ele tinha o apelido de magrão porque ele era muito magro, e eu nunca chamei ele assim. Desde que eu conheci eu falei: “não, eu quero saber o seu nome”. De tanto que eu fiquei chamando ele de xxxx (nome dele), os amigos que chamavam ele de magrão parou. Mas ele falava: “eu não me importo, eu era magro mesmo”</p> <p>- E as minhas filhas eu sempre pensei, quando eu for colocar o nome, a primeira coisa que eu pensei “apelido na escola”. Evitava de colocar um nome porque eu já pensava nisso.</p> <p>- eu também odiava quando era chamada por algum apelido. Eu já cheguei pra uma melhor amiga da minha mãe, uma senhorinha, que a vida toda me chamava por um apelido e eu ficava muito brava, e falei pra minha mãe: “se a senhora não falar eu falo”, a minha mãe: “eu não vou falar”. Aí chegou um dia eu falei: “a senhora me desculpa mas o meu nome é mmm(nome dela) e eu adoro meu nome”. Então eu já senti isso, não era nem <i>bullying</i> nem nada, era uma forma carinhosa, mas eu não gostava.</p> <p>- Eu me coloquei também no lugar deles, eu falei: “eu também sofri <i>bullying</i>”.</p> <p>P2 - A 15 anos atrás meu professor dava uns tapas em mim, brigava comigo</p> <p>P3 - Eu quando estudei também sofri <i>bullying</i>. Eu era gordinho quando criança, o pessoal já botava apelido de todo tipo e depois foi passando.</p>	<p>Experiências pessoais dos professores com o <i>bullying</i></p>

- Alguns *bullies* duram mais tempo, mas no meu caso foi infância mesmo, passageiro.

P4 - Eu passei muito por isso na escola, e esses sintomas físicos a pessoa não entendia, “Mas, P4, você tem que ir”, a pessoa não entende, eu desenvolvia diarreia, vômitos, o tremor nas pernas, o coração acelerado, parece que a gente vai morrer mesmo, realmente.

- A nossa geração não tinha o “*bullying*” e era normal, era um insulto, porque eu insultava e aí eu escutava também, não era o *bullying*

P5 - Isso não é de agora, na minha época tinha isso também, as brincadeiras, os agarrinhos, e isso ficou um tempo na minha cabeça, porque eu era muito seca, muito magra, então, o povo me chamava de bambu vestido, pau de virar tripa, tudo que imaginar, e até um certo tempo atrás, até minha adolescência, 14 anos mais ou menos, eu só vestia calça jeans e camiseta, porque eu tinha vergonha de ser muito magra, mas depois eu fui vendo, eu comecei a sair, comecei a ver as pessoas, e eu percebi que cada um tem que se aceitar do jeito que é

P6 - Imagina, na nossa época, além de não repreender, incitava mais ainda e ainda marcava briga lá fora.

- Minha mãe falava “Não dá bola que para”, “Se você responder fica pior”

P7 - Tem um amigo meu que é bem gordinho e ele falou para mim que quando ele era criança os moleques chamavam ele de baleia, de balão, de várias coisas.

- “Ah, na minha época, quando eu tinha idade de vocês, não existia essa palavra *bullying*”. a gente não tinha nem para quem reclamar, mas eu me lembro que eu era chamada de Olívia Palito, pé grande, pé de vento, nariguda, e até hoje tem aluno que fica tirando sarro de mim, me chamando de passarinho, mas eu nem ligo.

- porque na nossa época você sofria *Bullying* e era algo “normal”, você tinha apelido, você apanhava na escola, eu lembro que o meu irmão passou muito mais do que eu.

- eu acho que eu sou de outra geração mesmo, porque eu acho que eu sofri tanto *bullying*, mas eu acho que eu sou uma pessoa tão normal, em relação ao *bullying* acho que eu sou normal.

- Eu lembro que quando eu tava na segunda série, em escola particular ainda, eu tinha um

coleguinha que se chamava Ronaldo, você acredita que a professora apelidou o menino de “burrardo”? Eu tenho isso dentro de mim até hoje, porque eu tinha medo que se eu fizesse alguma coisa ela ia chamar de mesma coisa, pelo menino, pelo coleguinha, eu não dava risada, eu não achava “Ah, é mesmo”, eu pensava assim “Meu Deus, daqui a pouco vira para o meu lado”, olha isso, eu tenho isso na cabeça até hoje.

- Antigamente gente sofria muito bullying e nem sabia o que era, mas o que acho mais engraçado é que a gente cresceu sofrendo *bullying*, mas eu não acredito que isso possa ter me prejudicado na minha formação como pessoa.

- Eu acho que o que mais me afetou e me afeta mais até hoje, foi o meu relacionamento com minha mãe, porque antes eu não conseguia entender, porque eu poderia sempre ficar em falta com todo mundo, menos com ela, porque parece que com ela era uma cobrança muito gigante e, até hoje, parece que eu falo com ela pisando em ovos, eu não consigo. Eu percebo que o *bullying* maior é dela, porque ela tem mania de ficar falando as coisas, isso me incomoda muito, por exemplo, a minha netinha tem a perninha torta e ela fala “Ah, essa perna torta”, e eu vejo que isso ela fazia com a gente quando a gente era criança e, até hoje, ela gosta de falar, de perturbar a cabeça, mas incomoda muito.

- Até a minha professora me chamava de várias coisas quando eu estava na escola, no fundamental, e hoje, quando eu lembro do passado, eu penso “Nossa, isso era *bullying*”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Podemos observar que, resultantes da aglutinação dos pré indicadores, foram gerados 7 indicadores. Partimos então para a terceira fase da análise, que foi a construção dos núcleos de significação.

A terceira fase consiste no processo de organização dos núcleos de significação e, a partir do levantamento dos indicadores, “iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação” (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 231). Esta articulação é que propiciou uma análise que foi para além da aparência do

fenômeno estudado, sendo “possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados” (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 231), levando a apreensão das questões subjetivas e de contexto histórico.

Dessa forma, a análise se deu primeiro em intranúcleos, para depois ocorrer em internúcleos.

A seguir apresenta-se a organização dos núcleos de significação:

Quadro 4 – Organização dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Concepção sobre o Bullying	“A individualidade atrai o <i>bullying</i> ”: Adolescência e <i>Bullying</i>
Dilemas e Desafios da Adolescência	
Consequências do Bullying	“Postura Acolhedora e Escuta Ativa”: Compreendendo e Lidando com o <i>Bullying</i>
Identificando o Bullying	
Lidando com o Bullying	
Papel do professor frente ao Bullying	“Eu também já sofri <i>bullying</i> ”: Professores e <i>Bullying</i>
Experiências pessoais dos professores com <i>bullying</i>	

Fonte: elaborada pela pesquisadora

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

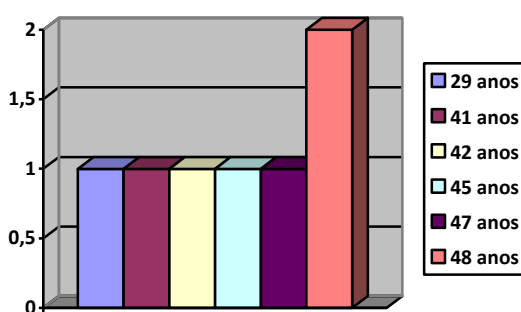
4.1. Caracterização dos participantes

Todos os professores já enfrentaram casos de *bullying* na sua prática docente, o que vem corroborar com a importância dessa pesquisa no que tange ao fato de prepará-los para lidar com essas ocorrências no dia a dia da escola.

Outro dado que chama a atenção é de que os participantes são, predominantemente do sexo feminino, tendo apenas um professor do sexo masculino. Se levarmos em conta que na escola 2 os professores puderam escolher participar ou não da pesquisa, podemos perceber que as mulheres apresentaram um interesse maior em uma formação não obrigatória. Isso corrobora com a ideia de que o cuidar é uma tarefa predominantemente feminina, como apontam Guedes e Daros (2009), ao afirmar que “as atividades que derivam do ato de cuidar tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma a aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina” (GUEDES, DAROS, 2009, p. 123).

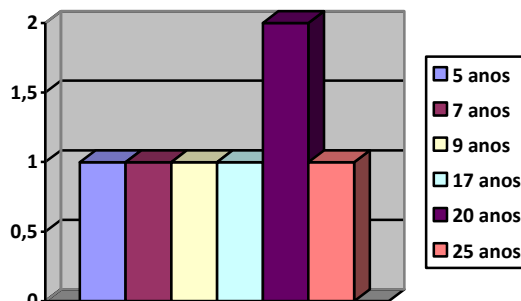
Com relação à **idade dos participantes**, o participante mais novo tem 29 anos e o mais velho 48 anos sendo a idade média de 42,85 anos.

Figura 1 - Idade dos participantes



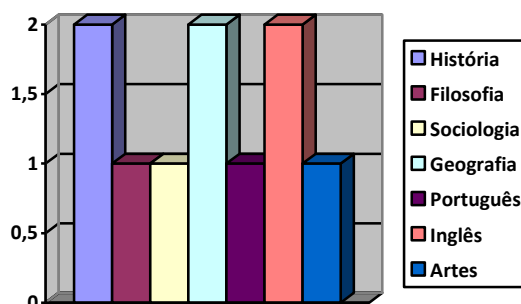
Fonte: Dados de Pesquisa (2021)

Quanto ao **tempo de docência** dos participantes, este apresentou variação entre 5 anos de atuação a 25 anos, com uma média de 14,7 anos de prática docente, o que indica que independente do tempo de atuação os professores mostram-se interessados na formação continuada.

Figura 2 - Tempo de docência dos participantes

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Referente a disciplina lecionada, o que se observa é que todos os participantes são da área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que alguns professores lecionam mais de uma disciplina.

Figura 3 - Disciplinas lecionadas pelos participantes

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Um dado relevante e que chama a atenção é que a coleta de dados, na Escola 2, que foi realizada de forma virtual, através do aplicativo zoom, na maioria dos encontros e em todas as entrevistas, as professoras permaneceram com a câmera fechada. Isso revela que os professores talvez ainda não se sintam tão à vontade diante de assuntos que não dominam e “esconder-se” por trás da câmera pode trazer uma “sensação” de segurança para que possam se expressar livremente.

Diante dessa breve discussão, esta pesquisa mostra-se relevante tendo em vista a importância da formação continuada na profissão docente e a importância de se trabalhar o

tema *bullying*, proporcionando aos professores ferramentas para que possam lidar com possíveis conflitos que surjam na sala de aula relacionados a este tema, ou antecipando-se a eles.

Por fim espera-se divulgar os resultados parciais e finais desta pesquisa em congressos, simpósios, artigos acadêmicos, de forma a fomentar a discussão sobre este tema.

4.2 Análise dos Núcleos de Significação – Intranúcleos

Nesta etapa foi realizada a análise dos núcleos de significação intranúcleos. Essa fase consiste em interpretar os sentidos que representam a forma de pensar, sentir e agir dos participantes da pesquisa, que são elaborados na atividade social e histórica (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Portanto, propicia ir adiante da aparência imediata e busca apreender as significações “como síntese de múltiplas determinações que dialeticamente compõem e explicitam uma dimensão específica da realidade”. Nessa fase, os indicadores se articulam dialeticamente, envolvendo a teoria acadêmica a fim de buscar explicações em busca do concreto, para além da aparência (ARANHA e AGUIAR, 2016, p. 187).

A partir da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores e dos indicadores em núcleos de significação, como resultado final apresentamos 3 núcleos de significação, a saber:

- 1. “A individualidade atrai o *bullying*”: Adolescência e *Bullying***
- 2. “Postura Acolhedora e Escuta Ativa”: Compreendendo e Lidando com o *Bullying***
- 3. “Eu também já sofri *bullying*”: Professores e *Bullying***

Durante os encontros formativos, foi solicitado aos professores que fizessem desenhos e foram construídas nuvens de palavras para melhor discussão. Esses instrumentos serão apresentados para enriquecer a análise dos núcleos de significação.

4.2.1 Núcleo 1

“A individualidade atrai o *bullying*”: Adolescência e *Bullying*

Esse núcleo de significação refere-se à relação entre adolescência e *bullying*.

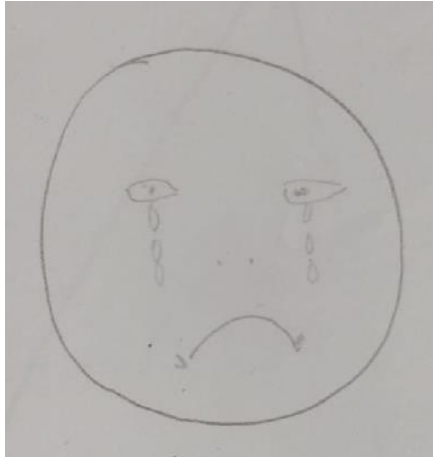
Iniciamos esse apresentando as seguintes falas:

“*Bullying* pra mim seria uma forma de um momento constrangedor que as pessoas não deveriam passar por isso” (P 1).

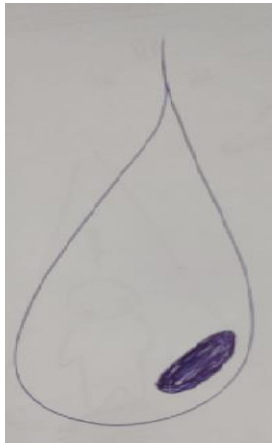
“Eu acredito que o *bullying* é justamente a falta da empatia” (P 2).

“Acho que o *bullying* é quando tem alguém que tem uma característica mais peculiar, as vezes ele pode ser perseguido por causa disso” (P 3).

Além destas falas, as concepções dos professores também podem ser observadas por meio dos desenhos que eles fizeram mediante o estímulo: “represente o *bullying* através de um desenho”. E em seguida foi solicitado que explicassem o desenho.



“Fiz uma cara de uma pessoa chorando” (P 1).



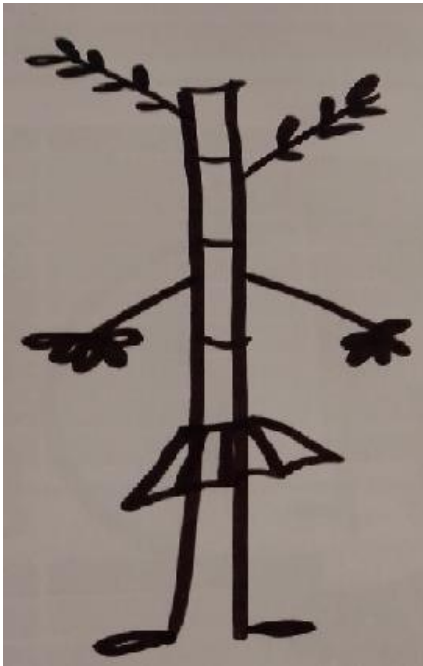
“O meu é uma lágrima” (P 2).



“Pensei várias mãos, na verdade o bullying é basicamente apontar para o outro algum defeito” (P 3).



“É um jogo de futebol e um outro isolado sentado chorando” (P 4).



P5



“Uma pessoa chorando” (P 5).



“Um olho com uma lágrima” (P 6).

Além dos desenhos, os professores definiram o *bullying* em uma palavra. A seguir apresenta-se a nuvem de palavras com a concepção dos professores, bem como com a concepção dos alunos que os professores colheram por meio de uma atividade solicitada pela pesquisadora.

Figura 4 – Nuvem de palavras *Bullying* - Escola 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 5 – Nuvem de palavras – *Bullying* – Escola 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Nesse sentido, percebe-se que todos os participantes caracterizam o *bullying* de forma negativa, relatando palavras de cunho emocional depreciativo.

Essas concepções são corroboradas pela Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que apresenta em seu art. 1º, parágrafo 1, a seguinte definição de *bullying*: “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, o que demonstra que os professores entendem a dimensão do fenômeno entendendo o quanto é prejudicial para o ambiente escolar.

Oliveira-Menegotto e Machado (2018) ao definirem o *bullying* especificam como violência física ou verbal, que acontece de forma repetida e intencionalmente por parte do agressor, sendo praticado em alguém (vítima) mais fraco que o agressor, causando dor, angústia e sofrimento. Essa definição confirma o ponto de vista apresentado pelo P 3:

“Acho que o bullying é quando tem alguém que tem uma característica mais peculiar, as vezes ele pode ser perseguido por causa disso. As vezes a individualidade atrai o bullying” (P 3).

Tendo em vista que a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*) caracteriza no seu artigo 2 o *bullying* “quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e... IV – ameaças por quaisquer meios”, observa-se que o Professor 5 tem esse entendimento mesmo que não saiba defini-lo de forma sistemática, representada pela seguinte fala:

“É tudo aquilo que envolve a parte emocional, que vai agredir emocionalmente a pessoa, seja por uma imagem, por uma brincadeira, uma notícia, então, ela não está somente envolvida naquele ato do dia a dia, mas também de forma implícita que está sendo jogado pela imprensa, pela internet” (P 5).

Esse núcleo de significação ainda busca apreender as significações dos professores sobre a fase do desenvolvimento denominada adolescência, tendo em vista que a pesquisa ocorreu em escolas do ensino médio.

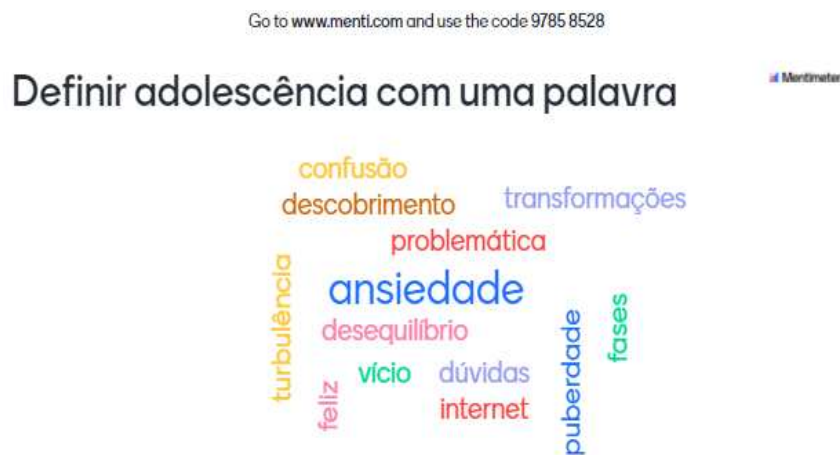
A seguir apresentam-se as nuvens de palavras sobre as concepções dos professores em relação a adolescência ao participarem da atividade “defina adolescência em uma palavra”. As nuvens de palavras contem também a concepção dos alunos sobre adolescência através de uma atividade aplicada pelos professores.

Figura 6 – Nuvem de palavras Adolescência - Escola 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Figura 7 – Nuvem de palavras – Adolescência – Escola 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O que se percebe por meio dessas nuvens de palavras é que não existe um consenso entre os participantes sobre essa fase da vida. Isso se dá, pois, essa fase é marcada por muitas nuances biopsicossociais, tornando-se um momento intenso de descobertas e transformações. Papalia e Feldman (2013) caracterizam a adolescência como “uma transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 386). Os professores percebem essas mudanças na convivência com os adolescentes no dia a dia ao afirmarem isso através das seguintes falas:

“Confusão de sentimentos que nem eles conseguem entender o que está acontecendo” (P 4).

“É um momento conturbado, tudo problemático parece” (P 6).

“Uma fase mesmo que estão se transformando em todos os sentidos, a cabeça, o corpo, a decisão também do que vai fazer quando sair do ensino médio” (P 7).

Papalia e Feldman (2013) corroboram as falas dos professores ao afirmarem que “mudanças dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole ocorrem entre a puberdade e o início da vida adulta” (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 392).

Os adolescentes que estabelecem e mantem relações positivas e de segurança com os pais e a escola tendem a um desenvolvimento sadio (YOUNGBLADE et al., 2007 apud PAPALIA e FELDMAN, 2013). Porém, os professores afirmam que a relação dos adolescentes com os pais e a família não tem se estabelecido de forma positiva, como apresentada nas seguintes falas:

“Eles não têm esse privilégio de ter os pais ali por perto pra poder sentar e conversar, é sempre mais pra cobrar” (P 1).

“É triste essa banalidade hoje em dia e os jovens, a grande maioria, acredito que deve ser 80% que tem essa dificuldade de relacionamento com os pais” (P 2).

“Quem tem que saber lidar, saber estar controlando, conversando, orientando, são os pais, não é papel principal da escola” (P 5).

Essa relação conturbada com os pais, onde os adolescentes não encontram uma fonte de segurança e apoio podem acarretar em consequências, inclusive na prática do *bullying*. “A prática do *bullying* por adolescentes demonstra um entrave na socialização, na construção da empatia e do autocontrole, que geralmente são formados no seio familiar” (BARBOSA, SOARES, PEREIRA, 2017, p. 792).

A propensão para comportamento de risco parece resultar da interação de duas redes cerebrais: (1) uma rede socioemocional que é sensível a estímulos sociais e emocionais, tal como a influência dos pares, e (2) uma rede de controle cognitivo que regula as respostas e estímulos. A rede socioemocional torna-se mais ativa na puberdade, enquanto a rede de controle cognitivo amadurece mais gradualmente até o início da idade adulta (PAPALIA, FELDMAN, 2013, p. 393).

Levando em conta a propensão para o comportamento de risco, que envolve também a prática do *bullying*, os professores apresentam as seguintes concepções através das suas falas:

“Eles estão tendo contato com a vida adulta antes, antes de chegar à vida adulta” (P 3).

“Eles estão bem mais informados do que nós com a mídia e com o celular que eles têm em mãos” (P 5).

É possível concluir que existe uma relação entre *bullying* e a adolescência na concepção dos professores e como afirmam Silva e Borges (2018):

[...]as causas do *bullying* vão desde a falta de inserção de valores no ambiente familiar, falta de limites e regras de convivência em sociedade, o modelo de educação que recebem, até a dificuldade do aluno em receber punições através da violência e intimidação e a aprender a resolver os problemas por meio da agressão (SILVA, BORGES, 2018, p. 30).

Ao levar em conta que a adolescência é uma fase de transformações que traz insegurança e medos; que muitas vezes o adolescente não encontra o apoio necessário junto dos seus pais, onde deveria encontrar a segurança e o acolhimento necessário nessa fase da vida; e ainda levando em conta, que o *bullying* é uma forma de violência praticada de forma repetitiva e intencional contra alguém considerado mais fraco, é possível compreender a correlação existente entre o fenômeno *bullying* e a fase do desenvolvimento chamada de adolescência.

4.2.2 Núcleo 2

“Postura Acolhedora e Escuta Ativa”: Compreendendo e Lidando com o *Bullying*

Esse núcleo de significação buscou apreender as significações dos professores sobre como identificar o *bullying*, as consequências que ele traz e como lidar com esse fenômeno no dia a dia.

Chama a atenção o fato dos professores desconhecerem a extensão e gravidade das consequências que o fenômeno *bullying* pode causar a curto, médio e longo prazo.

O *bullying* causa sérias consequências as vítimas e as famílias, como por exemplo; depressão, baixo autoestima, angústia, isolamento, evasão escolar, autodeflagração, muitas apresentam comportamento agressivo, déficit de concentração, prejuízos no processo socioeducativo e nos casos mais extremos o suicídio. Enquanto os agressores podem se tornar delinquentes,

alvos violentos e adotar comportamentos de risco (LOPES NETO, 2005 apud SILVA, BORGES, 2018, p. 31).

As falas dos professores demonstram essa incompreensão:

“Eu nunca tinha parado pra pensar nessa questão que as pessoas que sofreram *bullying* tem mais incidência de suicídio” (P 1).

“Vi que as consequências que de brincadeiras estúpidas, sem graças no qual é praticado por falta de empatia entre as pessoas machuca muito e traz consequências muito sérias e a gente colhe depois disso aí mais tarde se a gente não cortar o mal pela raiz” (P 1).

Ao mesmo tempo, quando solicitados a falar sobre as consequências do *bullying* em apenas uma palavra, eles o fazem apresentando uma concepção negativa, como mostram as nuvens de palavras:

Figura 8 – Nuvem de palavras – Consequências do *Bullying* – Escola 1



Figura 9 – Nuvem de palavras – Consequências do *Bullying* – Escola 2



Muito se fala sobre a vítima do *bullying*, mas é de extrema importância cuidar também do agressor, tendo em vista que:

vários estudos confirmam a ideia de que é de se prever que os jovens que são agressivos com os seus pares (os bullies) correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas, tais como a criminalidade, o uso de drogas ou o comportamento agressivo em família. Trata-se, portanto, de um problema social grave que extravasa o âmbito escolar e pessoal (RISTUM, 2010, p. 111).

Um dos professores entende essa importância ao abordar o tema nessa fala:

“A participação da família tem que ser mais incisiva principalmente com aquele aluno que pratica o *bullying*. Porque aquele que recebe no grupo o *bullying* vai receber na maioria das vezes o apoio. Mas eu acho que quando a criança pratica o *bullying* é porque tá faltando exemplo em casa” (P 3).

Em relação a como lidar com o *bullying*, os professores são unânimes em afirmar que eles têm um papel fundamental, bem como a escola como um todo:

“Ouvi-los e passar a segurança que você está acreditando no que ele falou sem julgar” (P 1).

“Mostrar-se aberto, mostrar abertura para que o aluno sinta confiança, mostrar-se aberto a ouvir os alunos, mostrar na verdade abertura” (P 1).

“Precisamos praticar muito a escuta ativa” (P 1).

“Eu acho que a escuta ativa, um pouco essa questão da empatia” (P 2).

“Ter uma postura acolhedora” (P 3).

“Você ser um refúgio as vezes” (P 3).

“Eu achei importante ter essa conversa dentro da escola, porque é o momento que o aluno tem pra ele contar com seus professores, uma ajuda que muitas vezes não tem em casa” (P 1).

“Eu ainda defendo muito essa questão de psicólogos dentro da escola, nem se fosse pra ser uma vez na semana e é pedido do próprio aluno” (P 1).

“O ideal mesmo seria que tivesse uma formação contínua, não só o *bullying*, mas outras questões que também envolvem o *bullying*: assédio moral principalmente dentro de escola, então eu acho que até mesmo envolver outras áreas do conhecimento, por exemplo a área da saúde, médico, enfermeiro, primeiros socorros, coisas assim básicas do dia a dia que isso deveria fazer parte mesmo da rotina da escola, isso estar inserido dentro da rotina da escola” (P 2).

“É com calma, sempre respeitando a individualidade de cada um, o que quiser falar a respeito fala, o que não quiser não fala” (P 3).

“Tratar o *bullying* com a seriedade que merece” (P 4).

“Estar junto com eles, trabalhar mais diretamente com eles, roda de conversa, essas coisas mesmo” (P 6)

“A gente deveria trabalhar, realmente, mais isso na sala de aula, porque a gente não trabalha muito em sala de aula” (P 7).

Ristum (2010) corrobora a fala dos professores ao afirmar que não há possibilidade de dissociar o fenômeno *bullying* do clima escolar, sendo que a escola é de grande influência na participação e manutenção da violência.

Dessa forma, os professores entendem a importância da implementação de ações voltadas para todos os atores que fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, Pereira (2008 apud RISTUM, 2010) afirma que

tais intervenções podem ser feitas na sala de aula, no recreio, na relação da escola com os pais, nas relações interpessoais nos mais diversos níveis, nos regulamentos e nas formas de divulgação e de aplicação dos mesmos e no desenvolvimento do clima social ou ethos da escola (Pereira, 2008 apud RISTUM, 2010, p. 115).

Ao concluir a análise desse núcleo, fica evidente a compreensão dos professores sobre a importância do seu papel na identificação e manejo em relação ao fenômeno *bullying*, mesmo que a extensão e gravidade das consequências do *bullying* não seja de conhecimento de todos e, portanto, o fenômeno nunca tenha sido visto com a seriedade que se apresenta.

4.2.3 Núcleo 3

“Eu também já sofri bullying”: Professores e Bullying

Esse núcleo de significação diz respeito às experiências que os professores tiveram em relação *bullying* em suas vidas pessoais, bem como eles apreendem o papel que exercem atualmente frente ao fenômeno.

“Conhecer o fenômeno e como ele costuma se manifestar no contexto escolar parece ser um importante recurso de redução da violência” (OLIVEIRA-MENEGOTTO, MACHADO, 2018, p. 325). Essa é uma concepção que os professores apresentam, representada nas seguintes falas:

“Os professores precisam tá capacitados pra acolher esses alunos que sofrem *bullying*” (P 1).

Eu acho que tem muita coisa que nós vamos ter que aprender ainda, porque alguns alunos relataram o *bullying* por parte dos professores (P 4).

É esclarecer, orientar, dialogar, saber ouvir sem criticar (P 5).

A gente trabalhar melhor essa questão de não deixar para lá (P 6)

“Importa salientar que, diante da complexidade das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, os professores também podem participar ativamente da prática de intimidação, enquanto agressores ou vítimas” (SILVA, OLIVEIRA, BAZON, CECILIO, 2014, p. 149). O que se observa é que todos os participantes desta pesquisa relatam ter sofrido *bullying*, mesmo que na época não tenham se dado conta da violência. Isso pode ter levado com que naturalizassem o fenômeno a ponto de não perceberem quando acontece no âmbito escolar e por isso tornarem-se participantes do mesmo. Algumas falas corroboram essa afirmação.

“Não pode tá acontecendo o que aconteceu com esse garoto que falou com o professor e o professor se calou” (P 1).

“Não é só o aluno que sofre *bullying*, tem professor que sofre *bullying*. E eu nunca tinha parado pra pensar, falei “nossa é mesmo”, colegas estão sofrendo aí e a gente nunca parou pra pensar” (P 1).

“Eu me coloquei também no lugar deles, eu falei: “eu também sofri *bullying*” (P 1).

“A 15 anos atrás meu professor dava uns tapas em mim, brigava comigo” (P 2).

“Eu quando estudei também sofri *bullying*. Eu era gordinho quando criança, o pessoal já botava apelido de todo tipo e depois foi passando” (P 3).

“Eu passei muito por isso na escola, e esses sintomas físicos a pessoa não entendia, “Mas, P4, você tem que ir”, a pessoa não entende, eu desenvolvia diarreia, vômitos, o tremor nas pernas, o coração acelerado, parece que a gente vai morrer mesmo, realmente” (P 4).

“Isso não é de agora, na minha época tinha isso também, as brincadeiras, os agarrinhos, e isso ficou um tempo na minha cabeça, porque eu era muito seca, muito magra, então, o povo me chamava de bambu vestido, pau de virar tripa, tudo que imaginar, e até um certo tempo atrás, até minha adolescência, 14 anos mais ou menos, eu só vestia calça jeans e camiseta, porque eu tinha vergonha de ser muito magra, mas depois eu fui vendo, eu comecei a sair, comecei a ver as pessoas, e eu percebi que cada um tem que se aceitar do jeito que é” (P 5).

“Imagina, na nossa época, além de não repreender, incitava mais ainda e ainda marcava briga lá fora” (P 6).

“Ah, na minha época, quando eu tinha idade de vocês, não existia essa palavra *bullying*. A gente não tinha nem para quem reclamar, mas eu me lembro que eu era chamada de Olívia Palito, pé grande, pé de vento, nariguda, e até hoje tem aluno que fica tirando sarro de mim, me chamando de passarinho, mas eu nem ligo” (P 7).

“Eu lembro que quando eu tava na segunda série, em escola particular ainda, eu tinha um coleguinha que se chamava Ronaldo, você acredita que a professora apelidou o menino de “burraldo”? Eu tenho isso dentro de mim até hoje, porque eu tinha medo que se eu fizesse alguma coisa ela ia chamar de mesma coisa, pelo menino, pelo coleguinha, eu não dava risada, eu não achava “Ah, é mesmo”, eu pensava assim “Meu Deus, daqui a pouco vira para o meu lado”, olha isso, eu tenho isso na cabeça até hoje” (P 7).

O que se pode observar através desse núcleo é que os professores vivenciam o fenômeno *bullying* desde a infância, pois eles próprios já participaram do fenômeno de alguma forma, sendo que nesta pesquisa, todos se apresentaram como vítimas. Isso pode ter feito com que naturalizassem o fenômeno e, portanto, sentem-se despreparados para lidar com os alunos diante desta violência, necessitando sentir-se melhor capacitados para o enfrentamento do *bullying* na sua prática docente, mas entendendo a importância da sua intervenção mediante o comportamento dos alunos.

4.3 Análise dos Núcleos de Significação – Internúcleos

Nessa fase buscamos articular todos os núcleos de significação produzidos nesta pesquisa, levando em conta a análise feita em cada um deles, levando-nos à novas formas de apreensão do fenômeno.

Mantendo o método histórico dialético como princípio orientador, a articulação dos núcleos na interpretação internúcleos gera possibilidades de que a nossa compreensão progrida, na medida em que elementos da parte se articulam entre si e com a totalidade, gerando um movimento mais totalizante. Movimento esse que aponta para novas compreensões, novos nexos, dando nova qualidade à interpretação (ARANHA, AGUIAR, 2016, p. 198).

Ao analisarmos os núcleos de significação podemos apreender a forma como os professores entendem o *bullying*, demonstrando que as falas convergem em palavras de cunho negativo, como apresentadas nas falas do primeiro núcleo, mas não abrangem a totalidade do fenômeno, compreendendo-o apenas na sua aparência. Isso é demonstrado quando no segundo núcleo os professores se surpreendem ao se deparar com as consequências do *bullying* a longo prazo.

Ao abordar o tema adolescência no primeiro núcleo, os professores levantam a questão da ausência da família que deveria servir como apoio e segurança a esses jovens que se encontram numa fase de turbulência e confusão, aumentando neles os comportamentos

agressivos e desadaptativos. No núcleo 2 ao debater sobre as formas de lidar com o *bullying*, os participantes da pesquisa referem que a família é o alicerce para esses jovens, devendo participar ativamente da vida escolar, mostrando-se aberta para ouvir e apoiar sempre que se fizer necessário.

No terceiro núcleo, os professores falam sobre o papel que exercem frente ao *bullying*, e referem a importância de estarem capacitados para isso, pois ainda tem muitas coisas que precisam aprender sobre este fenômeno. O que vem ao encontro do núcleo 2 quando os professores dizem que para lidar com o *bullying* é importante uma formação contínua, que envolva diversos temas. E que o tema não deve ser trabalhado só com os professores, mas envolver os alunos e a família.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os professores apresentam concepções sobre o fenômeno *bullying*, mesmo que não saibam descrevê-lo de forma sistemática, compreendendo os prejuízos emocionais que podem ser causados aos envolvidos no fenômeno. Entende-se, portanto, que os professores identificam a presença do *bullying* na escola, bem como o impacto negativo que vem causando na comunidade escolar, porém não conseguem identifica-lo na sua totalidade, compreendendo-o apenas na sua aparência.

Dessa forma, foi possível verificar que através do plano formativo os professores foram capazes de ampliar as suas concepções sobre o *bullying*, suas consequências e pensar coletivamente em formas de lidar com esse fenômeno, além de refletir sobre o seu papel frente ao fenômeno.

Por fim, verificou-se que as atividades aplicadas com os alunos pelos professores apresentaram grande relevância pois propiciou um espaço de fala para os alunos, onde puderam se perceber no discurso dos colegas, entendendo que o *bullying* pode acontecer com várias pessoas, tornando-se um momento de grande empatia e reflexão.

Compreende-se com isso a importância de abordar mais o tema nas escolas, promovendo formações continuadas que preparem os professores para lidar com esse tipo de fenômeno, propiciando um espaço de aproximação entre professores e alunos, para que a escola seja sempre um espaço de segurança e apoio, e não de incentivo a violência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 7.
- AGUIAR, W. M. J. de, ARANHA, E. M. G., SOARES, J. R. Núcleos de Significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em 17/08/2022.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, vol.45, no.155, p. 56-75, jan./mar., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em 09/09/2020.
- AGUIAR, W.M.J de; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 33(2), p. 261-270, abril/junho, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>. Acesso em 01/05/2020.
- AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.
- AQUINO, F. de S. B.; LINS, R. P. S.; CAVALCANTE, L. de A.; GOMES, A. R. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 19, n. 1, p. 71-78, jan./abril. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>. Acesso em 28/07/2020.
- BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2016, p. 63-74.
- BARBOSA, A. A. D.; SOARES, M. S.; PEREIRA, J. M.; Características associadas a vítimas de *bullying* nas escolas brasileiras. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 15, n. 2, p. 791-799, ago/dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/3231/pdf_741. Acesso em 04/08/2022
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei Federal nº 9.394 de 1996**. Brasília: Senado Federal.

BRASIL (2015). **Lei Federal nº 13.185 de 2015**. Que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília: Senado Federal.

BRASIL (2019). **Lei Federal nº 13.935 de 2019**. Que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Senado Federal.

BRASIL (2019) **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: Senado Federal.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores**, 2002, Brasília. Simpósios. Brasília: MEC, 2002. p. 152-160. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vollc.pdf>. Acesso em 20/06/2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (2007). **Resolução nº 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf. Acesso em 30/07/2020.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em 20/03/2020.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GONÇALVES, M da G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 6.

GUEDES, O. S. de.; DAROS, M. A.; O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. *Revista Serviço Social*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 122-134, jul/dez. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277799853_O_cuidado_como_atribuicao_feminina_contribuicoes_para_um_debate_etico. Acesso em 21/08/2022

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 33-61

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino

fundamental municípios das capitais : 2009/2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2022

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2016, p. 33-6.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v.42, n.146, p.368-387, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20/03/2020

MAGALHÃES, L. de O. R. A Dimensão Subjetiva dos Processos de Inclusão Escolar no Movimento da Pesquisa Trans-Formação. Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23706>. Acesso em 18/08/2022.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 109-131, ago/dez. 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: editora Atlas, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: editora Atlas, 2007.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 16/09/2020.

MINAYO, M.C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 239-248, Julho/Set. 1993.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; MACHADO, I. *Bullying* escolar na perspectiva dos professores. **Estudos de Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 1, p. 321-340, abril 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000100018 . Acesso em 03/08/2020.

PAPALIA, D. E., FELDMAN, R. D.; **Desenvolvimento Humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRADO, G. do V.T.; SOLIGO, R. (Org.). Memorial de Formação – quando as memórias narram a história de formação. In: **Porque escrever é fazer história: Revelações, subversões, superações**. 2. ed. Campinas: Alínea editora, 2005, p. 47-62.

RISTUM, M. Bullying Escolar. In: ASSIS, S. G. de.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q.; Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora Fiocruz, 2010, p. 95-119. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/szv5t/pdf/assis-9788575413302.pdf#page=96>. Acesso em 21/08/2022.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22(2), p. 191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 27/07/2020.

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L.R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 19, 2004. p. 185-192

SILVA, L. O.; BORGES, B. S. *Bullying* nas Escolas. **Revista Jurídica Direito & Realidade**, Minas Gerais, v. 6, n. 5, p. 27-40, 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/direito-realidade/article/view/1279>. Acesso em 04/08/2022.

SILVA, J. L. da.; OLIVEIRA, W. A. de.; BAZON, M. R.; CECILIO, S.; *Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores*. *Psico*, v. 45, n. 2, abr/jun, 2014 p. 147-156. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/12683/11704>. Acesso em 22/08/2022.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 31-55.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016. Disponível em: site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf. Acesso em 28/07/2020.

APÊNDICE A



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



CARTILHA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE *BULLYING*

Autoras:

Psicóloga Danielle Prado Nepomuceno

Professora Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



Essa cartilha tem como objetivo apresentar uma formação estruturada para professores do ensino médio sobre o tema *bullying*. Essa cartilha tem como base a tese de mestrado da pesquisadora Danielle Prado Nepomuceno, orientada pela professora Dra. Virgínia Mara Prospero da Cunha, intitulada “As Significações de Professores do Ensino Médio sobre *Bullying*”.

Dessa forma, entende-se necessário a apresentação dessa cartilha tendo em vista a importância de preparar os professores para lidar com o fenômeno *bullying* escolar que vem crescendo e apresentando consequências a curto, médio e longo prazo, sendo o professor de fundamental importância na prevenção e manejo do mesmo, tornando a escola um local mais seguro e não propagador de violência.

A formação proposta consta de 6 encontros que abordam temas relacionados com o *bullying* e propõe atividades a serem executadas com os alunos entre os encontros.

A seguir apresentam-se os encontros de forma didática e detalhada.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 1

Tema: Concepção do *bullying* para os professores

Objetivo: Entender como os professores entendem o *bullying*

Material utilizado: Folhas sulfites, lápis grafite e borrachas

Iniciar esse encontro explicando sobre o objetivo e a importância da presente formação e da participação efetiva dos professores na mesma, trazendo dados sobre o aumento do *bullying* nas escolas, tais como: A PeNSE/IBGE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: Análise de Indicadores Comparáveis dos Escolares do 9º Ano do Ensino Fundamental – Municípios das Capitais, 2022), apresenta dados onde em 2009 o percentual de escolares que sofreram *bullying* era 30,3% e em 2019, 40,3%. E afirma que “a prática de *bullying* nas escolas também favorece o uso de tabaco, álcool e drogas, além do suicídio” (PeNSE/IBGE, 2022, p. 45).

Após a introdução, distribuir folhas sulfites aos professores e solicitar que definam *bullying* através de um desenho e uma palavra. Dar um tempo para que executem a atividade. Após finalizarem a atividade, pedir que mostrem seus desenhos e digam a palavra que escreveram. Propiciar um debate sobre os desenhos e palavras produzidos no encontro.

Propor uma ação para ser executada ao longo da semana com os alunos: solicitar que os professores construam com os alunos materiais gráficos (cartazes, desenhos) que representem para os alunos o *bullying*, podendo ser através um desenho e uma palavra, da mesma forma que a atividade que eles fizeram.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 2

Tema: Definindo o *bullying*

Objetivos: Entender os dilemas e desafios da adolescência; E definir o *bullying*

Material utilizado: Datashow e computador para apresentação do vídeo e apresentação de power point e cópia do texto para todos os professores

Iniciar o encontro solicitando que os professores relatem como foi a ação executada ao longo da semana com os alunos e se possível mostrem os materiais produzidos pelos alunos de forma anônima. Fomentar um debate sobre a ação.

Iniciar um debate sobre adolescência com os professores, procurando ouvir sobre como os professores entendem essa fase do desenvolvimento humano.

Exibir o vídeo: “**Ciência explica os mistérios do cérebro adolescente**” – de 8m09s, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=H8E9kGG1H2c>

Após o debate e a exibição do vídeo, solicitar que os professores definam adolescência em uma palavra. Anotar as palavras ditas.

Promover uma explanação sobre a definição do *bullying* através de uma apresentação feita no aplicativo power point, tendo como base o livro: *Mentes Perigosas nas Escolas* (SILVA, 2010), com os seguintes slides:

- SLIDE 1: DEFINIÇÃO DE *BULLYING*

- Palavra utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas.
- Dentre esses comportamentos podemos destacar as agressões, os assédios e as ações desrespeitosas, todos realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



- SLIDE 2: DEFINIÇÃO DE *BULLYING*

- No dicionário:
- A palavra *bully* significa: indivíduo valentão, tirano, mandão, brigão.
- A palavra *bullying* corresponde: a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender.

- SLIDE 3: DEFINIÇÃO DE *BULLYING*

- Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um *bully* que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido.

- SLIDE 4: DEFINIÇÃO DE *BULLYING*

- O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os *bullies*) para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio.

- SLIDE 5: FORMAS DE *BULLYING*

- VERBAL
- FÍSICO E MATERIAL
- PSICOLÓGICO E MORAL
- SEXUAL
- VIRTUAL – *Cyberbullying*



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



- SLIDE 6: PROTAGONISTAS DO *BULLYING* ESCOLAR

- VÍTIMAS:
 - Vítima típica
 - Vítima provocadora
 - Vítima agressora

- SLIDE 7: PROTAGONISTAS DO *BULLYING* ESCOLAR

- AGRESSORES

- ESPECTADORES
 - Espectadores passivos
 - Espectadores ativos
 - Espectadores neutros

- SLIDE 8: REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- SILVA, A. B. B. *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Propor a leitura do texto: “Um Estudo sobre o *Bullying* no Contexto Escolar” (BARROS, CARVALHO, PEREIRA, 2009) para discussão no próximo encontro:



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

UM ESTUDO SOBRE O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

BARROS, Paulo Cesar – UMINHO/PUCPR

paulo.barros@pucpr.br

CARVALHO, João Eloir – UMINHO/PUCPR

j.eloir@uol.com.br

PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira – UMINHO

beatriz@iec.uminho.pt

Eixo Temático: Violências na escola

Agência financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este estudo relaciona-se com outros na área do bullying na escola e procura analisar os conceitos e características dos comportamentos de bullying e as possibilidades de intervenção através das atividades lúdicas para a melhoria das relações no contexto escolar. Tem como objetivo o entendimento dos conceitos e características dos envolvidos com o fenômeno e ainda o reconhecimento das formas de vitimização e sinais que possibilitem a identificação e auxílio das vítimas, tendo como instrumento de intervenção as atividades lúdicas e recreativas desenvolvidas na escola. Este estudo de caráter qualitativo, aparece na sequência uma análise da revisão de literatura e do estudo de pesquisas de intervenção já realizadas em diversos países, no âmbito do doutoramento em Estudos da Criança, os quais estão em desenvolvimento e que possibilitaram o aprofundamento das questões norteadoras dos eixos temáticos relativos ao presente estudo, que vem de encontro com o tema relacionado à violência dentro da escola. Contudo, a intenção deste estudo em relacionar a violência com o lúdico, o lazer com a escola, seria propor mudanças significativas que possam prevenir as brigas, os conflitos e as confusões e contribuir para melhorar o ambiente escolar através do desenvolvimento de competências sociais de cooperação aprendidas em jogos, brincadeiras e ações que oportunizem momentos de alegria, integração e confraternização, nos quais, as crianças possam não apenas vivenciar o lúdico, mas também expressar o seu ímpeto em condições definidas e seguras, que permitam a liberação de sua

agressividade espontânea e desta forma aprendam a respeitar, conviver e reconhecer o outro por meio das atividades lúdicas.

Palavras-chave: Bullying. Violência. Lúdico. Escola.

Conceitos sobre violência, indisciplina e bullying

No primeiro momento deste trabalho torna-se necessário verificar os conceitos e características relacionados à violência, suas formas de manifestação e suas consequências, apontando dados que refletem a realidade deste fenômeno em diferentes contextos sociais.

Há diversas formas de violência no meio em que estamos inseridos, a violência **física** que se caracteriza pelo uso da força ou ainda por atos de omissão. A violência **psicológica** que consiste em um comportamento específico de um indivíduo ou um grupo de agressores, gerando tratamento desumano como a rejeição, indiferença, desrespeito e discriminação. A violência **política**, manifestada através de terrorismo que agregam em suas consequências a violência física ou por imposições ideológicas, que tem em suas metas a opressão social e a inadequação de determinados sujeitos ou idéias a sistemas politicamente incorretos. A violência **cultural**, através da substituição de uma cultura por um conjunto de valores forçados, não respeitando a identidade cultural existente. A violência **verbal**, que não raramente são acompanhadas da violência física e ainda a violência **sexual**, que é um abuso de poder onde uma criança ou adolescente torna-se uma gratificação sexual de um outra pessoa, forçados a práticas sexuais com ou sem violência física.

Um dos maiores desafios da humanidade, postergado ao século XXI, é o de extirpar as principais causas que ameaçam a construção da paz, dentre as quais se destaca a violência. Infelizmente, estamos vivendo uma época da história em que a violência se torna cada vez mais presente em todos os segmentos sociais. (Fante, 2005, p.20)

Portanto, podemos definir violência como “uma ação ou comportamento que vai causar dano a outra pessoa ou ser vivo. Nega ao outro a autonomia, a integridade física ou psicológica e até mesmo o direito à vida. Também pode ser entendida como o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado.” (Candau, Lucinda e Nascimento, 1999).

Lopes Neto & Saavedra (2003) ressaltam que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara a violência como um problema crescente da saúde pública em todo o mundo, devido às suas consequências, seja para os indivíduos, famílias, comunidades ou países de forma geral, sendo reconhecida nas últimas décadas como um fator de risco para o desenvolvimento humano. Segundo a Organização Mundial da Saúde a violência consitui-se na utilização intencional da força ou poder físico, por ameaça ou de fato, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulta em ou tem alta probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação.

No ambiente escolar são diversas as manifestações de violência, algumas afetam os professores, outras aos funcionários e na sua maioria aos alunos em suas diversas faixas etárias. Conforme Abramovay (2006), “ a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

A indisciplina é susceptível de múltiplas interpretações. Podendo ser o “indisciplinado” a princípio alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais. Segundo Gotzens (2003, p. 22) a disciplina escolar não consiste em um receituário de propostas para enfrentar os problemas de comportamentos dos alunos, mas em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino. [...] Para isso é preciso, sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de

problemas e só em último caso reparar os que inevitavelmente tiverem surgido, seja por causa da própria situação de ensino, seja por fatores alheios à dinâmica escolar. E ainda de acordo com Garcia (1999, p.102)

o conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. É preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental. Ainda, é necessário pensá-la em consonância com o momento histórico desta virada de século.

Tradicionalmente o método utilizado para se tratar da indisciplina na escola é o da repressão, mas estes métodos só funcionam com sujeitos que temem a autoridade, ou ainda que são identificados e conseqüentemente são inspecionados e cobrados por suas atitudes. No caso da violência velada, silenciosa e permanente, entre pares ou grupos este método pode não ser eficiente ou não diagnosticar os verdadeiros sujeitos dos fatos de violência que ocorrem no ambiente escolar. (Cham, 1996)

É inegável que dentro do contexto escolar observam-se outras manifestações e comportamentos que envolvem a violência e as diversas formas de agressão, além do fenômeno bullying, mas as questões relativas ao enfrentamento entre pares torna-se cada vez mais relevante, apesar de historicamente este fenômeno já estar nele inserido há muito tempo.

“Uma das formas de violência escolar, que tem merecido grande atenção por parte de pesquisadores nas últimas décadas, tem sido denominada, na literatura internacional, como bullying. Bullying é uma forma de violência frequente ocorridas entre colegas na escola. Alguns autores tem utilizado o termo intimidação para se referirem ao fenômeno “. (Pinheiro, 2006. p.4)

Conforme Olweus (1999, p.10), em sua definição de bullying considera que “um estudante esta sendo vitimizado quando é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes”.

Definimos por agressividade/bullying o que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação o que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente. No conceito de bullying está contida a agressão individual e em grupo (Olweus, 1993a).

Pereira (2002, p.16), “define o tema por comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente.”

Para Smith & Sharp (1994) por bullying, entende-se o abuso sistemático de poder entre pares ou um processo de agressão intencional e repetido (OLWEUS, 1993b). Duas características adicionais referente ao bullying parecem estar associadas; uma primeira seriam os benefícios diretos ao agressor e a segunda a satisfação pessoal em maltratar o outro (Pereira, 2001).

Conforme Pereira (2007), a designação deste fenômeno na língua portuguesa necessita de uma identificação dos atributos de personalidade dos sujeitos envolvidos aos incidentes agressivos, relacionados às características comportamentais que estes mesmos sujeitos

assumem. Portanto adota-se o termo bullying associado ao termo agressividade, por não se conseguir uma tradução fiel, em uma agressão deliberada entre pares.

Formas de manifestação do bullying

Os atos de bullying identificados na escola apresentam determinadas características comuns: são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma determinada vítima; apresenta uma relação de desequilíbrio de poder, o que dificulta a defesa da vítima; ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos.

Uma outra característica a ser observada é que os comportamentos de bullying podem ocorrer de duas formas direta e indireta, ambas aversivas e prejudiciais ao psiquismo da vítima.

“A direta inclui agressões físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidar de maneira pejorativa e discriminatória, insultar, constranger); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através de disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando à discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social” (Fante 2005, p.50).

Smith e Sharp (1994) apresentam a mesma classificação, ou seja, o bullying de forma direta que engloba a forma física e verbal, e a indireta. Os autores acrescentam ainda que as agressões físicas sejam as mais típicas entre os rapazes, enquanto que entre as meninas as verbais é que aparecem com maior ênfase. Pereira (2001, p.29) refere que as formas indiretas são mais difíceis de serem identificadas e produzem “efeitos mais sérios e, sobretudo mais duradouros”.

Porém Lopes (2005, p.166), classifica o fenômeno bullying da seguinte forma: “o bullying direto, que engloba a imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais; o bullying indireto, que envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação e o Cyberbullying.”

O cyberbullying é a forma virtual de praticar bullying. É uma modalidade que vem preocupando especialistas, pais e educadores em todo o mundo, por seu efeito multiplicador do sofrimento das vítimas. Na sua prática utilizam-se as modernas ferramentas da internet e de outras tecnologias de informação e comunicação como e-mails, torpedos, blogs, fotoblogs, orkut e MSN, móveis ou fixas, com o intuito de maltratar, humilhar e constranger (Fante e Pedra, 2008).

Os autores comentam ainda que, é uma forma de ataque perversa, que extrapola os muros da escola, ganhando, dimensões incalculáveis. A diferença está nos métodos e nas ferramentas utilizadas pelos praticantes. O bullying ocorre no mundo real, enquanto o cyberbullying ocorre no mundo virtual.

Um estudo foi realizado e apresentado recentemente no 4th Word Conference sobre as práticas de bullying através de novas tecnologias, procuraram identificar em que medida o recurso a estas práticas estão relacionadas com padrões de empatia e descomprometimento moral em agressores, vítimas e observadores, numa amostra de adolescentes portugueses que frequentam o 7º ao 9º ano da escolaridade em duas cidades do norte e sul do país. Os resultados revelam que as práticas de cyberbullying são um fenômeno emergente, claramente

associadas ao uso comum das novas tecnologias, embora os adolescentes mostrem estar pouco informados e conscientes do impacto que estas práticas podem causar. (Almeida, Correia, Esteves, Gomes, Garcia & Marinho, 2008).

Convém ressaltar que os envolvidos com o bullying estão propensos a diversas implicações que interferem de forma negativa nas atividades sociais, por serem submetidos a tais formas de violência.

Ciclo de agressão do bullying

As diferentes formas e papéis assumidos pelos participantes dos casos de bullying, geralmente alunos, podem estar definidos dentro dos perfis que se apresentam: agressor, vítima, vítima/agressor e o expectador. (Olweus, 1978; Pereira, 2002). Porém em todos os segmentos sociais estes personagens ou atores estão inseridos ou constituídos através de poderes e organizações, não sendo o bullying uma forma de violência característica somente do ambiente escolar, pois, “ De fato a violência conceituada como bullying é observada em escolas – e em outros ambientes como no trabalho, na casa da família, nas forças armadas, prisões, condomínios residenciais, clubes e asilos”. (Antunes e Zuin, 2008, p.34)

Desta maneira, é possível se identificar os atores ou participantes destas manifestações de violência e agressões, existindo uma diferença nos papéis que cada um assume ou executa, estes papéis encontram-se muito bem definidos no esquema baixo, o qual representa o ciclo de agressão mais comum verificado entre os alunos envolvidos em casos de bullying no contexto escolar, conforme demonstrado na ilustração 1.

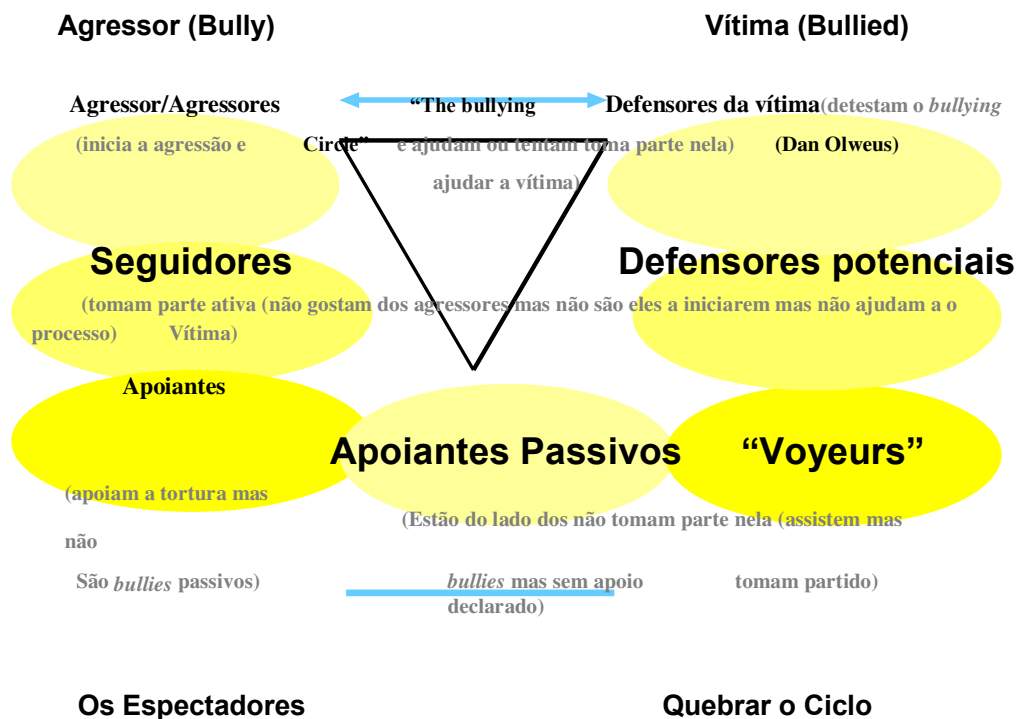


Ilustração 1: Ciclo da Agressão (Neto, 2006)

Os agressores, acham que todos devem realizar suas vontades, e por uma orientação ou educação pouco adequada, querem ser o centro das atenções. Sentem-se recompensados, mesmo que em curto prazo, por obterem status, poder ou objetos materiais que lhe eram desejáveis, portanto sentem prazer em estar na situação ou no papel que desempenham durante as ações de ameaças, agressões ou ridicularização das vítimas. De acordo com Pinheiro (2006), citados por Griffin & Gross (2004) a longo prazo as consequências podem ser desastrosas para os autores do bullying, como o envolvimento em situações de violência doméstica, delinquências ou outros crimes de maiores vultos.

As vítimas geralmente são frágeis, sentem-se desiguais ou prejudicados e dificilmente pedem ajuda, demonstram desinteresse, medo ou falta de vontade para frequentar a escola. Conforme Duncan (1999) muitos dos problemas sofridos pelas vítimas do bullying, mesmo após terem deixado a escola, em comparação às pessoas que não foram vítimas desta violência, tem maior probabilidade de sofrer sintomas de depressão e baixa da auto-estima na idade adulta.

Neste sentido conforme Parker & Asher, citado por Pereira (2008) destacam que “ a rejeição social que as vítimas frequentemente experienciam é um sólido indicador de problemas de ajustamento na adolescência e na vida adulta. Além dos efeitos a longo prazo que também são preocupantes, especialmente os que estão relacionados com a auto-estima e a capacidade de se relacionar com os outros.”

E os observadores, ou não participantes tornam-se observadores dos fatos violentos, aprendem a conviver com eles e se calam, as testemunhas de ações de bullying, muitas vezes sem o envolvimento direto tem sentimentos extremamente negativos em relação aos fatos observados. “ Quando identificados um autor e uma vítima, ambos devem ser orientados. Seus pais devem ser alertados e estar cientes que seus filhos, agressor ou agredido (ou ainda observador), precisam de ajuda especializada”. (Nogueira, 2005, p. 101)

Os impactos do bullying tornam-se amplos para todos os envolvidos, dependendo da situação em que se encontrem ou do papel que estejam assumindo. Conforme a grande maioria dos pesquisadores da área, os quais admitem que o bullying envolve aspectos culturais, sociais, políticos, económicos e individuais. Os individuais fazem referência ao desenvolvimento da personalidade no ambiente em que o sujeito está inserido, os culturais à sociedade que limita o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em uma direção específica ou a condições objetivas desta violência de uma pessoa com a outra. (Antunes & Zuin, 2008)

Estudos e intervenções quanto ao bullying

O Bullying, um fenômeno que está sendo pesquisado com muita frequência, ainda é um fenômeno pouco conhecido no Brasil, apesar de estar crescendo o interesse e atenção da mídia em relação à sua grande relevância social. O termo bullying, que não existe na língua portuguesa, significa as formas de agressões intencionais feitas repetidamente, com a intenção de causar angústia ou humilhação a outro indivíduo.

Por outro lado, o bullying pode ser considerado como um fenômeno antigo, por tratar-se de uma forma de violência que sempre existiu nos meios escolares e no contexto social, onde os mesmos “valentões” ou “poderosos” continuam a oprimir suas vítimas, muitas vezes por motivos irrelevantes e que continuam despercebidos por uma maioria dos

profissionais envolvidos com a educação ou com o sistema de legitimação de direitos e deveres em diversas instituições sociais.

Dan Olweus, no ano de 1978, através da Universidade de Bergen localizada na Noruega, deu início aos estudos acadêmicos do fenômeno, mas foi ignorado por outros cientistas e teve pouca relevância para a época. Após o suicídio de alunos alvos, vítimas de bullying, vários pesquisadores em diversos países iniciaram estudos para a compreensão de sua problemática e abrangência social. O questionário de Olweus denominado “Olweus Bully/Victim Questionnaire”, cuja primeira versão data de 1983, é certamente o instrumento mais difundido; o mesmo é constituído por 25 questões de múltipla escolha, as quais relacionam-se às características sócio-demográficas, sobre as relações de amizade e as principais características de vitimização e de agressão.

Olweus (1993) na Noruega, no ano de 1983, realizou uma pesquisa com 130.000 estudantes com o objetivo de verificar a incidência de participação dos alunos em casos de bullying, os resultados apontaram que 15% dos participantes do estudo já estavam envolvidos com casos de bullying, o que demonstrava que 1 entre 7 alunos já eram potenciais vítimas ou autores dos diversos tipos de agressões e que destes 9% eram vítimas e 7% agressores.

Pereira (2008) relata que em Portugal, Almeida em 1999 utilizou uma amostra de 6200 estudantes da cidade de Braga e constatou que 20% dos alunos eram autores e 15% alvos desta modalidade de violência. Pereira (2002) com 3341 estudantes da mesma cidade e 4 escolas da cidade de Guimarães, a qual concluiu que 21,6% dos alunos eram alvos e 15,4% autores, apontando de forma especial, que o local de maior incidência dos casos de bullying ocorriam no momento do recreio escolar.

Ainda, conforme Pereira (2008) na Inglaterra Whitney & Smith (1993) apresentam uma primeira investigação realizada na cidade de Sheffield, a qual realizou-se em 24 escolas primárias e secundárias, sendo 17 escolas com idade entre 8 e 11 anos e 7 escolas entre os 11 e 16 anos, o que constitui uma amostra total de 6000 alunos entre 8 a 16 anos, onde os autores verificaram a seriedade do problema e sua difusão em todas as escolas participantes.

Estes estudos tem um ponto em comum que é a análise das diferenças do comportamento agressivo e de vitimização entre rapazes e raparigas, quanto à frequência destes comportamentos e quanto às formas de agressão mais usadas, em particular quando sistematizadas em três formas fundamentais: a agressão física, a agressão direta verbal e a agressão indireta. (Pereira, 2008, p. 51)

As investigações desenvolvidas no Brasil ainda encontram-se em um estágio de desenvolvimento inicial, em relação a outros países, especialmente no continente Europeu, onde estudos, pesquisas e projetos de intervenção tem uma organização e investimentos muito mais aprofundados.

No Brasil, conforme Oliboni (2008) , no ano de 1997 Canfield utilizando o modelo adaptado do questionário desenvolvido por Olweus desenvolveu uma primeira pesquisa em 4 escolas públicas da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

A ABRAPIA realizou um levantamento com 5875 alunos de 11 escolas da cidade do Rio de Janeiro, constatando que 40,5% dos alunos já haviam se envolvido com casos de bullying, sendo 16,9 % alunos vítimas, 12,7% alunos agressores e 10,9% vítimas/agressores e destes 60% apontaram a sala de aula o ambiente de maior prevalência dos casos de bullying.

(Oliboni, 2008)

Reportagens e pesquisas apresentam uma realidade ainda mais dura quanto ao bullying, no momento atual. A revista ISTO É nº 2026 (2008) retrata a realidade deste tipo de violência destacando que “crianças e adolescentes isolam, insultam, agridem colegas e expõem uma realidade alarmante: pais e colégios não sabem como lidar com agressões que começam cada vez mais cedo”, alertando que 28% das crianças brasileiras já foram vítimas de bullying, destas 15% sofriam agressões todas as semanas e ainda que 45% dos estudantes do ensino fundamental relatam terem sido agressores, vítimas ou ambos.

Outro relato apresentado na revista MAIS SAÚDE nº 116 (2006) destaca que “o período escolar é sempre marcado por boas recordações, menos para as crianças e adolescentes vítimas de bullying, um comportamento agressivo que intimida e humilha os colegas”, destacando que em Curitiba, onde a pesquisa foi realizada os dados são insuficientes, mas que no Rio de Janeiro a ABRAPIA mostrou a incidência de 60% de casos nas escolas cariocas.

Consequências para as vítimas e agressores do bullying no contexto escolar

O bullying requer pelo menos dois protagonistas que interagem numa situação: o agressor e a vítima Cerezo (2001). Interações entre agressores e vítimas podem ser vistas como uma forma de relação porque muitas vezes, como acontece na situação de bullying, envolve os mesmos participantes ao longo do tempo (Ladd et al., 2004, p.398).

Segundo Costa e Vale (1998), as vítimas apresentam comportamentos e atitudes não agressivas e geralmente, são contra a violência e as estratégias violentas.

Perante o bullying, as vítimas temem a escola, pois a vêem como um local desagradável e inseguro. Olweus (1993a; 1993b) refere à frequência em ser vítima decresce com a idade. No entanto, o caráter persistente e intencional dos comportamentos agressivos, causadores de perturbações diárias e prejudiciais ao rendimento escolar da vítima, podem também estar associados a consequências que decorrerão ao longo de sua vida, como é o caso da depressão em idade adulta (Pereira, 2002).

As vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma auto-estima mais pobre e uma tendência maior para entrar em estados depressivos. Algumas vítimas acabam no suicídio, enquanto outras se tornam, elas próprias, em pessoas violentas. Os agressores, através das relações muito específicas que mantêm e aprendem como a falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência, envolvendo-se mais tarde em problemas de conduta, com a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (Olweus, 1993a, Olweus 1993b, Marques et al.,2001).

Os agressores são definidos por Olweus (1993a; 1993b) como fisicamente fortes, com tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares. Expressam falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na seqüência dos seus atos.

Uma característica que identifica os agressores típicos é a sua atitude guerreira com os companheiros. Em geral, têm maior tendência para a violência e para o uso de meios

violentos que os outros alunos. São caracterizados pela sua impulsividade e uma necessidade imperiosa de dominar os outros. É freqüente que tenham uma opinião relativamente a si mesmos (Olweus 1993a;1993b).

Com relação a isso Olweus (1999) define três características predominantes do agressor: grande necessidade de poder; hostilidade e satisfação em provocar ferimentos e sofrimento aos outros; coação das vítimas de forma a obter bens materiais, como dinheiro, cigarros e outros.

Olweus (1993a;1993b) distingue dois tipos de agressores: os agressores passivos ou seguidores e os agressores típicos. O primeiro constitui um grupo de alunos inseguros e ansiosos, e que participam nas agressões em que normalmente não tomam a iniciativa. Quanto aos agressores típicos, estes têm um modelo de reação agressiva combinado (quando se tratam de rapazes) com a força física.

Segundo Kennedy & Peery (1993) in Pereira (2008) as crianças agressivas diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores. As características mais diferenciadoras parecem ser: dificuldade no controle de seus impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras. A criança agressiva espera que a agressão resulte no controle da vítima e não espera retaliações.

No Reino Unido, Lane (1989) afirma que ser agressor na escola é um forte preditor de delinqüência. Olweus (1989), em estudo realizado com alunos do ensino secundário até os 24 anos, refere que a probabilidade de condenação em penas julgadas é cerca de quatro vezes maior para os alunos que foram agressores na escola do que para os não agressores, o que indica a existência de fatores de risco precipitantes de futuras carreiras delinquentes para as crianças que com freqüência agridem/intimidam.

Conseqüências do bullying para as vítimas:

- a) Temem a escola, pois vêem-na como um local desagradável e inseguro;
- b) Transformam-se em adultos inseguros;
- c) Adquirem uma auto-estima mais pobre e uma tendência maior para entrar em estados depressivos;
- d) Apresentam frequentes problemas de relacionamentos sociais, íntimos e familiares;
- e) Algumas vítimas acabam no suicídio, enquanto outras se tornam, elas próprias, em pessoas violentas.

Em síntese, muitas conseqüências da vitimação podem também ser associadas à sua causa, observando-se um feedback permanente entre o output e o input, reforçando certas tendências e agravando as dificuldades (Pereira, 2008). Concorde-se com a autora relativamente às conseqüências para as vítimas: Vidas infelizes sob a sombra do medo, perda de confiança nos outros e dificuldades de ajustamento na adolescência.

Conseqüências do bullying para os agressores:

- a) Dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social;
- b) Problemas de relacionamento afetivo e social e incapacidade ou dificuldade de auto controle e comportamentos anti-sociais.
- c) Através das relações muito específicas que mantêm e aprendem, como a falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência;
- d) Envolvem-se mais tarde em problemas de conduta, com a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia.

(Olweus, 1993a, Olweus 1993b, Marques et al.,2001).

Conforme pesquisas realizadas, no âmbito escolar, no que diz respeito aos locais de maior incidência dos casos de bullying, o mesmo acontece em todos os locais e ambientes da escola. Mas com muita incidência, o local onde mais ocorre o fenômeno é o espaço do recreio.

Amália, Neto e Angulo (2008) comentam que o tempo de recreio, ou o tempo livre do controle dos adultos, é uma parte fundamental da escola, e se questionarmos as crianças de diferentes países, provavelmente vão afirmar que o espaço do recreio é o lugar mais interessante da escola onde podem escolher de forma livre o que querem e podem estar com os seus amigos. No entanto, para muitos adultos e professores, inspetores e coordenadores este espaço da escola é um amontoado de crianças barulhentas em permanente confusão Armitage, (2001). Para Factor (2001) a educação em massa é responsável pela forma adulta deformada de ver o recreio porque pensam que o que as crianças fazem não é importante, verificando-se que apenas alguns adultos observam o recreio com interesse.

Sinais que podem auxiliar para identificar as vítimas e agressores de bullying

Existem maneiras muito diretas de identificar os alunos vítimas deste tipo de agressão, quando somos os próprios testemunhos de episódios freqüentes com a mesma criança ou ainda quando as denúncias feitas por outras crianças são levadas a sério e apuramos os verdadeiros fatos.

Contudo, o maior índice dos casos de bullying na escola passam despercebidos ou são mantidos em segredo durante muito tempo. Devemos estar atentos a determinados comportamentos e obter o maior número de informações junto a outros alunos e aos pais quanto à mudanças ou sinais que possam identificar com maior eficiência as possíveis vítimas.

Especialistas, através de estudos e pesquisas já realizadas nesta área, classificaram as vítimas como passivas e provocadoras. (Beane, 2006)

Ainda segundo Beane (2006) as vítimas passivas são solitárias, ansiosas e sensíveis, não tem poder de auto-defesa e não reagem rapidamente às situações, pois geralmente não tem muitos amigos que possam ajudá-las. As vítimas provocadoras se excitam com facilidade, são impulsivas e irritantes, insultam e instigam os agressores e fazem de si mesmos alvos, no entanto não tem capacidade de defesa.

Olweus (1978,1987) citado por Pereira (2008) relata que as crianças que são vítimas do bullying não são assertivas e não dominam algumas competências sociais. Se caracterizam pelo medo e falta de confiança, são ansiosa e sentem-se incapazes de reagir quando agredidas. Apresentam ainda dificuldades de interação e muitas vezes são excluídas do convívio social.

Os agressores geralmente fazem valer a sua força física ou sua habilidade de desequilíbrio emocional para aterrorizar os mais fracos. Geralmente são arrogantes e prepotentes, metidos em confusões e desentendimentos. Podem ser alunos com grande capacidade de liderança e persuasão, que usam de suas habilidades para submeter os outros ao seu domínio. (Fante, 2008)

Pereira (2008) destaca que os agressores tem muita confiança em si mesmo e não tem medo, muitas vezes apresentam tendências agressivas devido a histórias e fatos advindos dos relacionamentos familiares.

Neto (2006) apresenta alguns dos sinais mais freqüentes apresentados pelos alunos que são vítimas do bullying:

- Recusam-se a ir para a escola, utilizando de qualquer desculpa;
- Apresentam comportamentos de tristeza, melancolia e angústia (choro, stress, impulsividade, etc.) ;
- Procuram caminhos alternativos na ida e volta da escola;
- Estranha diminuição do rendimento escolar, notas baixas e dificuldades de aprendizagem;
- Redução da socialização com colegas, ficando isolados;
- Pedidos injustificados de dinheiro aos pais;
- Aparecem frequentemente com arranhões e cortes não justificados;
- Aparecimento de objetos pessoais danificados;
- Queixas de mal estar geral (fadiga, dores de cabeça, de estômago, etc.)

Sugestões de atitudes para pais e professores

Fante e Pedra (2008) comentam que uma vez a violência tenha adentrado na escola muitos diretores e professores se perguntam: o que fazer? O autores sugerem algumas medidas, procedimentos e encaminhamentos diante do problema identificado, o bullying.

Num primeiro momento há de reconhecer que a violência é um problema social e que a escola tem um papel fundamental na sua redução por meio de ações e programas preventivos buscando parcerias com as famílias dos alunos envolvendo-os com o problema. Torna-se fundamental que cada escola se constitua uma comissão ou equipe que possa articular políticas preventivas e capacitar seus profissionais para atuar de forma segura sem correr riscos.

Neto (2006) relata que a escola deve ouvir e dar atenção as reclamações e depoimentos e denúncias dos alunos quando estas se referem a violência. Além disso, a escola deve fazer um registro de toda e qualquer reclamação identificando os agressores e vítimas do fato.

Após o registro deve-se dar atenção a intensidade, duração e frequência que tem acontecido e se os alunos são os mesmos. Torna-se importante neste processo comunicar aos responsáveis pela instituição, diretores, coordenadores pedagógicos ou disciplinares do que se tem observado para que os memos tomen providências diante dos fatos violentos que se tornam comum no dia a dia da escola.

Sugestões de medidas para identificação e intervenção:

1. Devemos ser solidários ao longo do processo e nos empenharmos em reduzir ou eliminar os casos de bullying da sala de aula e da escola como um todo. “ Deve-se dar exemplos e explicar que há outros comportamentos não observáveis no que diz respeito aos alunos na escola, e que precisa de ajuda ou auxílio para poder identificar estes comportamentos.” (Beane, 2006)
2. Se houver uma suspeita de que um aluno possa estar sendo vitima de bullying, devemos partilhar as preocupações com outros professores e funcionários da escola;
3. Deve-se solicitar informações como o aluno é tratado por outras crianças e se houve alterações súbitas de comportamento, ou seja, se o aluno relatou sentir preocupação ou medo de estar na escola;
4. Verificar com os supervisores e responsáveis pelos espaços de recreio e transporte escolar, como o aluno é tratado nestes ambientes, isto pode trazer alguns indicativos de uma situação que não é isolada, mas que acontece de forma freqüente e regular, vindo a caracterizar-se como bullying;
5. É extremamente importante que o professor e todos os envolvidos no processo de organização da escola, assumam o fato e acreditem que o bullying é um problema que pode e necessita ser identificado, disgnosticado e resolvido;

6. Deve-se dar abertura para se quebrar o código do silêncio (Beane, 2006) existente entre os alunos que acreditam que os adultos em nada podem ajudar. Isto pode ser obtido através de histórias sobre o tema, inquéritos, caixa de bilhetes ou sugestões e reações adequadas aos relatos de casos de agressão, violência e conseqüentemente de bullying;
7. Devemos encorajar os alunos a realizarem relatos de suas histórias e depoimentos sobre o bullying e ouvir atentamente, fazendo perguntas esclarecedoras, sem fazer questionamentos ou interrupções, mostrar simpatia sem reações exageradas e demonstrar que acredita naquilo que o aluno está a contar;
8. Se em alguma situação de relato ou denuncia houver a citação de ameaças a suicídio ou vingança, deve-se levar este fato muito a sério e procurar imediatamente uma ajuda profissional;
9. No caso de ser testemunha de uma ocorrência de bullying, deve-se intervir imediatamente, no momento e no local em que o fato esteja ocorrendo, sem tentar falar com os envolvidos ou pedir sugestões, mas dar um ponto final à ação que está se desenvolvendo, pedindo aos outros que se afastem e retornem aos seus lugares, pois isto vai diminuir a audiência e conseqüentemente acabará com o “poder” do bully (agressor), que quer receber a atenção para a ação que ele está causando;
10. Em casos mais graves ou na incidência de casos muito freqüentes verificar e estimular a possibilidade da criação de um programa de aconselhamento (Beane, 2006), oportunizando encontros entre pessoas que possam interagir uns com os outros e debater temas específicos ou simplesmente deixar com que os participantes falem livremente sobre as questões relativas ao tema;
11. Os alunos que não são vítimas e nem agressores, geralmente reconhecidos como expectadores, que podem ou não saber o que fazer em casos de testemunharem ocorrências de bullying, devem ser estimulados e mobilizados para atuarem diante destas situações, sendo responsáveis no mínimo por relatarem os fatos ocorridos aos professores e responsáveis pelas atividades e locais em que as crianças freqüentemente e que sejam vítimas;
12. Se um aluno vier falar ou relatar um incidente de bullying, como testemunha ou vítima, a primeira e mais importante ação é saber ouvir.

É necessário procurar sinais de alerta para se identificar, de forma especial, as vítimas de bullying, e caso um aluno evidencie os sintomas é urgente contactar os pais ou convocá-los para uma reunião.

A escola tem como minimizar os problemas do bullying criando e implantando programas de intervenção antibullying bem como acompanhar sua evolução, criando um ambiente favorável, encarando e aceitando as situações de bullying como uma realidade do contexto social e escolar em que está inserido, devemos informar aos pais os esforços que estão sendo feitos para a prevenção e a intervenção necessária, convidando os pais para encontros, palestras sobre o tema ou através de comunicados oficiais da escola que devem ser enviados pelos próprios filhos, para incentivar e permitir aos mesmos a segurança necessária para buscar apoio e ajuda em todas as instâncias possíveis.

E o papel dos pais diante do fenômeno bullying, como devem proceder?

É importante que, antes de repreender os filhos ou alunos, é preciso ouvi-los sem animosidades, com disposição de ajuda ao fortalecimento da auto-estima na resolução dos seus conflitos. Para isso é necessário que se reforcem e elogiem os aspectos positivos da criança e seus acertos, para que se sintam seguras e confiantes. Somente assim é possível que os alunos quebrem a barreira que impede a vítima de denunciar. Os pais devem ser para os seus filhos o porto seguro, a pessoa que eles devem confiar, assim sugere-se que o diálogo seja constante com seus filhos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G.. **Desafio e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO/UNDP, 2003.
- ALMEIDA, A., CORREIA, I., ESTEVES, C., GOMES, S., GARCIA, D & MARINHO, S. **Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses**. Astor, R. A., Debardieux, E. e Neto, C. (editores). IV Conferência Mundial. Violência na Escola e Políticas Públicas. Cruz Quebrada: FMH, 2008
- AMALIA, R. M., NETO, C., ANGULO, C. A. **Corpo em movimento: outras formas de distinguir luta a sério de luta a brincar nos jogos do recreio**. Pereira, B. O., Carvalho, G. S.. *Actividade física, saúde e lazer: modelo de análise e intervenção* (coord.). Lisboa e Porto: Lidel, 2008.
- ANTUNES, D. C. & ZUIN, A. A. S. “ **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**”. *Revista Psicologia e Sociedade*, 20 (1), 33-42, 2008.
- ARMITAGE, M. “**The ins and outs school playground play: children’s use of play spaces**”. In Julia Bishop & Mavis Curtis (ed), *Play Today in the Primary School Playground*. Buckingam: Open University Press, 37-57, 2001.
- BEANE, Allan L. **A sala de aula sem bullying**. Porto editora, 2006.
- CANDAU, Vera Maria , LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CEREZO, R. F. **Conduitas agressivas na idade escolar**. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

CHAM, N. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Editora Summus, 1996.

COSTA, M., VALE, D. **A violência nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

FACTOR, J. “**Three myths about children’s folklore**”. In Julia Bishop & Mavis Curtis (ed), *Play Today in the Primary School Playground*. Buckingham: Open University Press, 24-36, 2001.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, SP: Editora Verus, 2005.

FANTE, C., PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

GARCIA, Joe. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n. 95. jan./Abr., 1999, p. 101-108. Acesso em: 21.set.2006.
<http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf#search=%22indisciplina%20referencias%22>

GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento 2**. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LADD, G. W., BUHS, E. S. & TROOP, W. **Children’s interpersonal skills and relations in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs**. In P. K. Smith & C. H. (Eds.) *Blakwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Malden, Oxford, Victoria: Blakwell Publishing, 2004.

LANE, D. A. **Bullying in school. The need for an integrated approach**. *School Psychology Internacional*, 10, 211-215, 1989.

LOPES N. A. A & SAAVEDRA, L.H. “**Diga não para o bullying- programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**.” Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

LOPES, N. A. A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal Pediatria*. Rio de Janeiro, 164 -172, 2005.

MARQUES, A. **A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais**. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, p. 183-195. Edições Asa, 2001.

OLWEUS, D. **Prevalence and incidence in the study of anti-social behavior: Definitions and measurement**. In, M. Klein (ed). *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer, 1989.

OLWEUS, D. **Conduitas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1993a.

OLWEUS, D. **Bullying at school.** *What we Know and what we can do.* Oxford: Blackwell, 1993b.

OLWEUS, D. **Europe – Scandinava – Sweden.** In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds). *The Nature of School .Bullying – A cross-national perspective.* London and New York: Routledge, 7-27, 1999.

OLWEUS, Dan. **“A Profile of Bullying at School.”** *Educational Leadership*, March 2003, 12-17, citado por Neto, Carlos Ferreira. VIII Encontro da Sociedade Internacional para estudos da criança. Florianópolis:SC, 2007.

PEREIRA, B. O. **A violência na escola – formas de prevenção.** In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, Edições Asa, 17-30, 2001.

PEREIRA, B. O. **O bullying na escola e as políticas educativas.** Behrens, M. A., Ens, R. T., Vosguerau, D. S. R. (org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis.* Curitiba: Champangnat, 2007.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.** Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e Tecnologia, 2ª Edição, 2008.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental.** *Dissertação de Mestrado.* Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2006.

E por fim propor a ação para ser executada ao longo da semana com os alunos: pedir que os professores façam rodas de conversas com os alunos para falar sobre adolescência e bullying, como eles se sentem em relação a esses temas.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 3

Tema: Identificando o *Bullying*

Objetivo: Buscar ferramentas para identificar as situações de *bullying* na escola

Material utilizado: Nenhum

Iniciar o encontro discutindo com os professores sobre a ação executada ao longo da semana com os alunos, buscando compreender como os alunos entendem a relação adolescência e *bullying*, na visão dos professores.

Em seguida proporcionar um debate sobre o texto proposto para leitura no encontro passado: “Um Estudo sobre o *Bullying* no Contexto Escolar” (BARROS, CARVALHO, PEREIRA, 2009).

Após o debate buscar construir coletivamente estratégias para a identificação do *bullying* no contexto escolar, ouvindo dos professores de que forma eles compreendem que é possível identificar o fenômeno no dia a dia da escola.

Como ação da semana, pedir que os professores incentivem os alunos a relatar se já sofreram *bullying*, anonimamente, em forma de textos.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 4

Tema: Consequências do *Bullying*

Objetivo: Reconhecer as consequências do *bullying*

Material utilizado: Datashow e computador para apresentação do vídeo e apresentação de power point

O encontro é iniciado com a socialização da semana, onde os professores devem ser incentivados a relatar como foi executada a ação da semana, onde os alunos foram convidados a escrever anonimamente se já sofreram *bullying*.

Exibir o vídeo: “5 fatos deprimentes sobre o BULLYING” – de 5m01s, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Wguuf5HFRrs>

Propiciar um debate sobre o vídeo e em seguida promover a explanação através do aplicativo power point sobre as consequências do *bullying*, tendo como base o livro: *Mentes Perigosas nas Escolas* (SILVA, 2010), com os seguintes slides:

- SLIDE 1: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS DO BULLYING

- **SINTOMAS PSICOSSOMÁTICOS**

Cefaleia, cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas, diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores. Sensação de nó na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



**- SLIDE 2: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **TRANSTORNO DO PÂNICO**

Medo intenso e infundado que parece surgir do nada, sem qualquer aviso prévio.

O transtorno do pânico já pode ser observado em crianças bem jovens (6 a 7 anos de idade), muito em função de situações de estresse prolongado a que são expostas.

**- SLIDE 3: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **FOBIA ESCOLAR**

Medo intenso de frequentar a escola. Apresenta diversos sintomas psicossomáticos e todas as reações do transtorno do pânico, dentro da própria escola, não conseguindo permanecer no ambiente onde as lembranças são traumatizantes.

**- SLIDE 4: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **FOBIA SOCIAL (TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL – TAS)**

Sofre de ansiedade excessiva e persistente, com temor exacerbado de se sentir o centro das atenções ou de estar sendo julgado e avaliado negativamente.

**- SLIDE 5: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA (TAG)**

Sensação de medo e insegurança persistente.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



**- SLIDE 6: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **DEPRESSÃO**

Tristeza persistente, ansiedade ou sensação de vazio; sentimentos de culpa, inutilidade e desamparo; insônia ou excesso de sono; perda ou aumento de apetite; fadiga e sensação de desânimo; irritabilidade e inquietação; dificuldades de concentração e tomar decisões; sentimentos de desesperança e pessimismo; perda de interesse por atividades que despertavam prazer; ideias ou tentativas de suicídio.

**- SLIDE 7: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **ANOREXIA E BULIMIA**

A anorexia nervosa se caracteriza pelo pavor descabido e inexplicável que a pessoa tem de engordar, com grave distorção da sua imagem corporal.

A bulimia nervosa se caracteriza pela ingestão compulsiva e exagerada de alimentos seguida por um enorme sentimento de culpa. Na tentativa de eliminar os alimentos ingeridos, a pessoa bulímica lança mão de diversas ações compensatórias.

**- SLIDE 8: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS
DO BULLYING**

- **TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO (TOC)**

Se caracteriza por pensamentos sempre de natureza ruim, intrusivos e recorrentes (obsessões), causando muita ansiedade e sofrimento. Na tentativa de exorcizar tais pensamentos e de aliviar a ansiedade a pessoa passa a adotar comportamentos repetitivos (compulsões), de forma sistemática e ritualizada.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



- SLIDE 9: CONSEQUÊNCIAS PSÍQUICAS E COMPORTAMENTAIS DO BULLYING

- TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO (TEPT)

Se caracteriza por ideias intrusivas e recorrentes do evento traumático, com flashbacks e lembranças de todo o horror que o abateu. Pode levar a um quadro de depressão, ao embotamento emocional, sensação de vida abreviada, perda de seus prazeres, afetando todos os setores da vida.

- SLIDE 10: REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- SILVA, A. B. B. *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Após o debate e a explanação das consequências do *bullying*, pedir que os professores definam as consequências do *bullying* em apenas uma palavra; anotar as palavras.

Como proposta de ação para a semana com os alunos, incentivar os professores a formar rodas de conversa com os alunos para discussão de como o *bullying* pode ser evitado nas escolas.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 5

Tema: Evitando e Lidando com o *Bullying*

Objetivo: Identificar formas de lidar com o *bullying* na escola, procurando evitá-lo

Material utilizado: Nenhum

Iniciar o encontro socializando a ação da semana, ouvindo dos professores como foi o debate com os alunos de como o *bullying* pode ser evitado nas escolas.

Propiciar um debate com os professores sobre a relação aluno/professor para lidar com o fenômeno *bullying* no ambiente escolar.

Discutir também com os professores como eles percebem o papel da família dos alunos para lidar com o *bullying* na escola.

E, por fim, a proposta de ação da semana é, através de rodas de conversa, os professores promoverem um debate com os alunos questionando-os como foi para eles falar sobre o tema e buscar estratégias para resolução.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



ENCONTRO 6

Tema: Encerramento

Objetivos: Fazer uma revisão do que foi discutido ao longo dos encontros e entender como os professores viram o plano formativo sobre *bullying*

Material utilizado: Datashow e computador para apresentação das nuvens de palavras

Promover discussão sobre a ação da semana, onde os alunos discutiram com os professores como foi falar sobre o tema *bullying* e as estratégias que encontraram para a resolução do mesmo.

Motivar um debate com os professores de como foi a formação e os temas discutidos ao longo dos encontros e apresentar as nuvens de palavras construídas através do aplicativo MENTIMETER, disponível em site:

<http://www.mentimeter.com>

Apresentar as seguintes nuvens de palavras:

- Definição de *bullying* em apenas uma palavra: professores + alunos (encontro 1)
- Definição de adolescência em apenas uma palavra: professores (encontro 2)
- Consequências do *bullying* em apenas uma palavra: professores (encontro 4)

Encerrar a formação, solicitando que os professores digam em apenas uma palavra como foi participar.



MESTRADO
PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, P. C.; CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. Um Estudo sobre o *Bullying* no Contexto Escolar. IX Congresso Nacional de Educação – Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out/2009

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE): análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2022

- SILVA, A. B. B. *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

ANEXO A

OFÍCIO ENVIADO A DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO



Universidade de Taubaté
 Avenida Moreira de Barros, 203 - CEP 12.010-080
 Taubaté - SP - Brasil
 Telefone: (12) 3625-4151
 Fax: (12) 3625-4151

Assembleia de Professores Pós-graduação - 2020
 Rua Visconde de São Barros, 253 - Centro - Taubaté - SP
 CEP: 12014-017 | e-mail: unedu@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 014/2020

Taubaté, 10 de setembro de 2020

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Danielle Prado Nepomuceno, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, intitulada **"As significações dos professores do ensino médio sobre a formação continuada a partir da vivência de um plano formativo"**. O estudo será realizado com professores de duas escolas estaduais, sob orientação da Prof^a Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha. Para tal, será realizada aplicação questionário encaminhado pelo aplicativo Google forms, será realizada a vivência formativa através do aplicativo zoom, assim como o grupo de discussão com os professores. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3625-4151, ou com Virginia Mara Próspero da Cunha, telefone (12) 99724-0321, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição. No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração. Atenciosamente,


Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Cunha Calli
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação
 Profissional em Educação

Ilmo Sr.
 Dirigente de Ensino Regional de Taubaté
Marco Polo Balestrero

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PLANO FORMATIVO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM PLANO FORMATIVO, sob a responsabilidade do pesquisador Danielle Prado Nepomuceno. Nesta pesquisa pretendemos analisar e apresentar a importância de uma formação continuada através de plano formativo sobre o tema *bullying* para os professores de ensino médio em 2 escolas de um município do Vale do Paraíba-SP. Nesta etapa participarão do plano formativo todos os professores de cada escola que aceitarem participar. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir sobre a formação continuada, sobre o *bullying* e a importância de abordar esse tema em um plano formativo e com os alunos, e os riscos são mínimos, considerando que os participantes podem se sentir constrangidos com alguma pergunta. Entretanto, para evitar que ocorram danos, fica-lhes assegurado a desistência a qualquer momento e, se necessário, encaminhamento ao serviço público de assistência. Também se apresenta o risco de a conexão com a internet estar instável no momento do plano formativo, sendo necessário reagendá-lo. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone Danielle Prado Nepomuceno – (12) 98888-2535 ou e-mail (danypsico@gmail.com). Em caso de

dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

_____, _____ de _____ de 2020.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____

Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM PLANO FORMATIVO de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2021.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____

Participante _____

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM PLANO FORMATIVO, sob a responsabilidade do pesquisador Danielle Prado Nepomuceno. Nesta pesquisa pretendemos analisar e apresentar a importância de uma formação continuada através de plano formativo sobre o tema *bullying* para os professores de ensino médio em 2 escolas de um município do Vale do Paraíba-SP. Nesta etapa participarão 4 professores selecionados a partir dos critérios: um professor de início de carreira, um professor no meio de carreira, um professor no fim da carreira e um professor que tenha vivenciado experiência (s) de *bullying* na sua prática docente. Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em refletir sobre a formação continuada, sobre o *bullying* e a importância de abordar esse tema em um plano formativo e com os alunos, e os riscos são mínimos, considerando que os participantes podem se sentir constrangidos com alguma pergunta. Entretanto, para evitar que ocorram danos, fica-lhes assegurado a desistência a qualquer momento e, se necessário, encaminhamento ao serviço público de assistência. Também se apresenta o risco de a conexão com a internet estar instável no momento da entrevista, sendo necessário reagendá-la. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone Danielle Prado Nepomuceno – (12)

98888-2535 ou e-mail (danypsyco@gmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

_____, _____ de _____ de 2021.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____

Participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM PLANO FORMATIVO de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar.

_____, _____ de _____ de 2020.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____

Participante _____