

Intervenção *online* com professores na prevenção e enfrentamento do *bullying*: estudo de viabilidade

Cláudia Santos da ROCHA¹
Débora Dalbosco DELL'AGLIO²
Helen Bedinoto DURGANTE³

Resumo: No Brasil, os estudos sobre o *bullying* têm aumentado na última década, mas poucos são direcionados ao preparo do professor para a prevenção e enfrentamento ao *bullying*. Este estudo teve como objetivo avaliar a viabilidade de uma intervenção *online* com professores, na prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar, com seis sessões semanais grupais, formato multicomponente e metodologia experiencial com as temáticas: concepções de *bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado. Participaram do estudo doze professores (11 do sexo feminino e 01 masculino) de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, com idades entre 39 e 62 anos. Trata-se de um estudo de viabilidade, com avaliação de processo e avaliação pós-intervenção. Os resultados demonstram a importância de intervenções para professores sobre o tema *bullying*, que promovam a sensibilização quanto à necessidade de prevenção e de estabelecimento de relações positivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: *Bullying*. Intervenção. Professores

Online intervention with teachers in preventing and coping with bullying: a feasibility study

Cláudia Santos da ROCHA
Débora Dalbosco DELL'AGLIO
Helen Bedinoto DURGANTE

Abstract: In Brazil, studies on bullying have increased in the last decade, but few are directed to prepare the teacher for preventing and coping with bullying. This study aimed to evaluate the feasibility of an online intervention with teachers in the prevention and confrontation of school bullying, with six weekly group sessions, multicomponent format and experiential methodology with the themes: concepts of bullying, conflict management, empathy, assertive communication, emotional self-control and self-care. Twelve teachers (11 female and 01 male) from public schools in the metropolitan region of Porto Alegre, aged between 39 and 62 years, participated in the study. It is a feasibility study, with process evaluation and post-intervention evaluation. The results demonstrate the importance of interventions for teachers on the topic of bullying that promote awareness of the need for prevention and the establishment of positive relationships in the school environment.

Keywords: Bullying. Intervention. Teacher.

Intervención en línea con profesores en la prevención y enfrentamiento del *acoso escolar*: estudio de viabilidad

Cláudia Santos da ROCHA
Débora Dalbosco DELL'AGLIO
Helen Bedinoto DURGANTE

Resumen: En Brasil, los estudios sobre *acoso escolar* se han incrementado en la última década, pero pocos se dirigen a preparar al docente para prevenir y enfrentar el acoso escolar. Este estudio tuvo como objetivo evaluar la viabilidad de una intervención en línea con docentes en la prevención y enfrentamiento del acoso escolar, con seis sesiones grupales semanales, formato multicomponente y metodología experiencial con los temas: conceptos de acoso escolar, manejo de conflictos, empatía, comunicación asertiva, autocontrol emocional y autocuidado. En el estudio participaron 12 profesores (11 mujeres y 01 hombre) de escuelas públicas de la región metropolitana de Porto Alegre, con edades comprendidas entre 39 y 62 años. Se trata de un estudio de viabilidad, con evaluación de procesos y evaluación post-intervención. Los resultados demuestran la importancia de las intervenciones para los docentes sobre el tema del *acoso escolar* que promuevan la conciencia de la necesidad de prevención y el establecimiento de relaciones positivas en el entorno escolar.

Palabras clave: *Acoso escolar*. Intervención. Profesores

Introdução

A violência está presente em todos os segmentos da sociedade, inclusive no contexto escolar. *Bullying* é um subtipo de violência escolar, que acontece de forma velada, quando um estudante é vitimizado ou agredido de forma repetida e intencional, por uma ou mais pessoas, gerando consequências negativas aos envolvidos (OLWEUS, 1993). É considerado um fenômeno social e grupal na medida em que as atitudes das crianças e adolescentes envolvidos podem desencadear, manter ou cessar a violência (ZEQUINÃO et al., 2019). As características principais deste fenômeno são a intencionalidade de causar dor física ou emocional, a repetição dos atos de intimidação ou agressão e a desigualdade de poder entre agressor(es) e vítima(s) (OLWEUS, 2013; SMITH, 2014).

Nas situações de *bullying*, existem diferentes partes envolvidas, como: o agressor, geralmente, mais forte, pouco empático, impulsivo e com baixa tolerância a frustração; a vítima, que geralmente apresenta fragilidade física e emocional, assim como dificuldade para revidar as agressões e/ou intimidações e o espectador, que observa e testemunha sem participar efetivamente dos atos de agressão ou intimidação (NETO, 2007; OLWEUS, 1997; SMITH, 2014).

As agressões, na maioria dos casos, ocorrem de formas sutis e são difíceis de serem observadas por professores, gestores e funcionários da escola (NETO, 2007; OLWEUS, 1997). A participação em atos de *bullying* pode causar efeitos negativos em todos os envolvidos, e os prejuízos maiores são para a vítima, pois carregará as consequências das intimidações sofridas ao longo do desenvolvimento (LI; SIDIBE; SHEN; HESKETH, 2019). Por isso, devido às repercussões ocasionadas a partir das consequências negativas na sociedade, o *bullying* é considerado, hoje, um problema de saúde pública (SAMPAIO et al., 2015)

Quanto ao panorama de pesquisas nacionais sobre *bullying* em contexto escolar, estas iniciaram no final dos anos 80 (SILVA; ASSIS, 2018). Em 2015, a Pesquisa Nacional em Saúde Escolar (PENSE), realizada com 102.201 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de 27 municípios brasileiros, indicou a prevalência de 19% de agressores, predominantemente do sexo masculino (MALTA et al., 2019).

Em contexto internacional, algumas propostas de intervenção têm sido trabalhadas com professores, gestores e comunidade escolar para a prevenção ao *bullying* e melhoria do clima escolar. Entre elas, destaca-se o *Olweus Bullying Prevention Program* - OBPP desenvolvido na década de 80 por Dan Olweus, na Noruega, que tem como princípio o estabelecimento de limites e as medidas são corretivas não punitivas, quando eles são violados e os professores são exemplos de posturas positivas (OLWEUS; LIMBER, 2010). Na Finlândia, foi desenvolvido, no ano de 2006, o *KiVa Antibullying Program*, cuja finalidade é incentivar o apoio dos alunos às vítimas do *bullying*

(SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012). Tais programas, em sua maioria, apresentam bons resultados quando as ações são baseadas em dimensões positivas do ser humano. Outro exemplo é o Programa de Promoção em Competências Pessoais e Sociais desenvolvido em Portugal, organizado em 12 sessões com os seguintes temas: comunicação interpessoal verbal e não verbal, gestão de conflitos, gestão e regulação das emoções, assertividade e relações interpessoais. Resultados da intervenção indicam diminuição da indisciplina, de conflitos entre pares, aumento da satisfação e qualidade de vida e percepção de bem-estar nos alunos (MATOS et al., 2011).

Além disso, programas *antibullying* implementados em escolas têm se mostrado determinantes para futuras atitudes e intervenções dos professores diante de situações de *bullying*, especialmente, quando os programas incluem conhecimentos técnicos para a detecção e para o desenvolvimento de habilidades para lidar com o *bullying* (VERSEVELD et al., 2009). Incluir capacitações para os professores é fundamental para o sucesso dos programas *antibullying*, pois aumentam a motivação, o comprometimento e a confiança, para fazer as intervenções quando necessário (SMITH, 2019). Professores com melhores níveis de autorregulação emocional apresentam melhores relacionamentos com seus alunos, emoções positivas e satisfação com o trabalho, o que por sua vez repercute no ambiente de aprendizagem do aluno (DIVECHA; BRACKETT, 2019). Tendo em vista que o professor exerce o papel de educador, para além da instrução formal, as práticas educativas utilizadas em suas interações com os alunos, em contexto educacional, podem interferir tanto de forma positiva quanto negativa, no desenvolvimento das crianças e na qualidade do clima escolar (BOLSONI-SILVA; MARIANO, 2014).

No cenário brasileiro, a sala de aula é o local onde as situações de *bullying* acontecem mais frequentemente (ABRAPIA, 2002; FANTE, 2005; OLIBONI, 2008; SILVA; OLIVEIRA; BAZON; CECÍLIO, 2013). Contudo, estudos apontam que, na opinião dos estudantes, a escola e os professores nada fazem para resolver situações de violência e intimidação, pois nem sempre tomam providências mediante essas ocorrências (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; NETO, 2007; SILVA et al., 2013). Em situações de *bullying*, o estudante espera a intervenção do professor para coibir novas investidas dos agressores e, dessa forma, sentir-se seguro no ambiente escolar. No entanto, pesquisas mostram que as ações por parte dos docentes são ineficazes, seja pelo desconhecimento do fenômeno, seja por pensarem que é uma brincadeira inocente entre os alunos, naturalizando a situação de violência, ou ainda, por ignorarem as ações dos alunos com a ideia de não reforçá-las (SILVA; BAZON, 2017).

De acordo com revisão de literatura sobre intervenções para reduzir ou prevenir problemas de comportamento em contexto escolar brasileiro, tais como agressividade e relacionamentos conflitivos

(BOLSONI-SILVA; MARTURANO; FREIRIA, 2010), é pequeno o número de intervenções que avaliam as práticas educativas adotadas pelos professores para a promoção de um ambiente escolar mais saudável. Tendo em vista o panorama atual de produções nacionais sobre *bullying*, percebe-se que há necessidade de realizar estudos sobre programas de intervenção direcionados aos professores para a prevenção e enfrentamento do *bullying* (PIGOZZI; MACHADO, 2015; SALGADO; SENRA; LOURENÇO, 2014; SILVA; ASSIS, 2018). Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo avaliar a viabilidade de uma intervenção *online* com professores para a prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar.

Descrição da intervenção

A intervenção foi desenvolvida em 2020, com base na literatura científica sobre intervenções em *bullying* (FARRINGTON; TTOFI, 2009; SMITH, 2019). Foi utilizado um formato multicomponente para informar e discutir temáticas gerais relacionadas ao tema do *bullying*, implementar diferentes técnicas para permitir aos participantes experienciar situações cotidianas e refletir sobre elas (MURTA; SANTOS; MARTINS; OLIVEIRA, 2013). Foram trabalhados temas específicos (*bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado), durante seis sessões (em torno de 2h cada), com periodicidade semanal e metodologia experiencial (MARTÍN-QUINTANA et al., 2009), em formato grupal *online*. As atividades propostas buscam o diálogo com os professores, levando-se em consideração sua bagagem e experiências, buscando partilhar experiências comuns e singulares. Dessa forma, os professores foram participantes ativos no processo nos espaços para reflexão e tomada de consciência no decorrer do trabalho.

Tendo em vista o período de isolamento social e interrupção de atividades presenciais nas escolas, devido à pandemia causada pelo COVID-19, a intervenção foi desenvolvida de forma síncrona *online*, a partir da plataforma Zoom. Diversos países têm desenvolvido intervenções no formato *online*, principalmente em situações de crise, com resultados benéficos para os indivíduos, pela vantagem na superação das barreiras físicas, na ampliação do atendimento e, com isso, favorecendo o acesso ao tratamento (SILVA; SIEGMUND; BREDEMEIER, 2015). De acordo com Lopes e Berger (2016), na Europa, as intervenções *online* têm demonstrado consistentes indícios de sua eficácia, podendo ser equiparadas com o formato presencial para vários problemas psicológicos e de saúde, tais como ansiedade, humor, alimentação e distúrbio do sono. No contexto do *bullying* escolar, de acordo com dados recentes de meta análise, alguns exemplos de intervenções implementadas *online* são o Programa *KiVa*, que inclui elementos virtuais de aprendizagem para

crianças através de jogos *antibullying* entre as aulas (SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012); o Programa entre pares *No Trap!*, desenvolvido na Itália em caráter virtual (GAFFNEY; FARRINGTON; TTOFI, 2019); e o programa *Antibullying Alliance* (2017), que está disponível gratuitamente na *internet* para treinamento dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais.

Método

Delineamento

Foi realizado um estudo de viabilidade (TICKLE-DEGNEN, 2013), exploratório, de grupo único a partir da avaliação de processo de implementação da intervenção, com dados obtidos pelo moderador de grupo, e avaliação pós-intervenção, com dados obtidos a partir dos participantes. Os critérios para avaliar a viabilidade foram: demanda, adesão e satisfação dos participantes com o programa e com o moderador, compreensão e aplicação dos conteúdos na vida diária (DURGANTE; DELL'AGLIO, 2018).

Participantes

Participaram 12 professores (Feminino=11), com idades entre 39-62 anos, ($M=50,83$; $DP=7,80$) de escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, Brasil. Este tamanho de grupo se assemelha a outras intervenções realizadas com pais (MARTÍNEZ-GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ-RUIZ; ÁLVAREZ-BLANCO; BECEDÓNIZ-VÁZQUEZ, 2016) e educadores sociais (BERSCH, 2017). Quanto às formações acadêmicas, sete cursaram Pedagogia e os demais Teatro, História, Letras, Serviço Social e Educação Física. O tempo de conclusão da formação variou entre 02 e 40 anos ($M=18,1$; $DP=11,8$) e o tempo de exercício na docência ficou entre 03 e 35 anos ($M=21,2$; $DP=9,8$). No que diz respeito à carga horária, 63,6% dos professores trabalham 40h semanais, 75,0% não exercem outra função na escola (são regentes de classe) e 75,0% trabalham em somente uma escola. Trata-se de amostra não probabilística (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012), do tipo intencional. Os critérios de inclusão foram: a) estar em atividade de regência de classe; b) ter, no mínimo, um ano de experiência na função de professor em escola de Ensino Fundamental; c) ter acesso à *internet* e participar do programa no formato virtual.

Instrumentos

1. Questionário sociodemográfico: com dados sobre idade, sexo, formação, atuação, tempo de trabalho, vínculo empregatício, número de escolas em que trabalha e se tinham participado em capacitação sobre *bullying*.

2. Questionário de avaliação da intervenção: preenchido anonimamente na última sessão para avaliar a satisfação dos participantes com o programa/moderador, a clareza, compreensão e aplicação dos conteúdos abordados, e sugestões dos participantes (adaptado de DURGANTE; SÁ; DELL'AGLIO, 2019).

3. Diário de campo do moderador: para registros de observações, interpretações e inferências feitas ao término de cada sessão do programa. Os dados obtidos deram suporte qualitativo à avaliação do programa, como critério adicional para maior qualidade metodológica (CRESWELL, 2003).

Procedimentos e Considerações Éticas

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade La Salle, foi feito contato telefônico com as diretoras das escolas estaduais, as quais divulgaram o programa junto aos professores. A pesquisadora forneceu um vídeo às diretoras, contendo informações referentes à intervenção e ficou disponível para esclarecimentos via *WhatsApp* ou por *e-mail*. Também houve divulgação pelo setor de *Marketing* da Universidade para escolas parceiras. Aqueles que demonstraram interesse em participar, receberam *link* do *Google docs* para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do questionário sociodemográfico, bem como do Questionário de avaliação da intervenção na última sessão da intervenção. As sessões *online* foram gravadas com o uso da plataforma *Zoom* e ocorreram em horário combinado com os professores, após o expediente de trabalho. O conteúdo das falas dos participantes foi transcrito para documento *Word* utilizando a ferramenta *Google Speech*. O acesso por parte dos professores ocorreu através do telefone celular ou *notebook*. Os *links* dos vídeos e músicas para o relaxamento foram enviados com antecedência para os participantes e foram disponibilizados no *chat* durante a sessão.

Análise de Dados

Foram analisados os dados do questionário de avaliação dos participantes, as gravações de todas as sessões e o diário de campo do moderador. Para análise dos dados quantitativos foram observadas médias e desvios-padrão dos itens. O conteúdo das respostas das questões abertas do questionário dos participantes, dos registros das sessões e do diário de campo foi analisado com Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977/2004), em três etapas: pré-análise, para tornar o material produzido operacional,

com a digitação dos dados, a leitura e a organização do material selecionado para análise; exploração do material/descrição analítica, para a definição dos sistemas de codificação, classificação e categorização das unidades de registro do material; o tratamento dos resultados, para a inferência e a interpretação dos dados, de forma a expandir as análises reflexivas sobre a temática e atribuir significados aos resultados. Foram considerados os critérios definidos *a priori*: demanda, adesão à intervenção (presença dos participantes e manutenção da participação durante e até o final da intervenção), compreensão e aplicabilidade dos conteúdos na vida diária, satisfação com o programa e com o moderador. Embora originalmente os critérios observados neste estudo tenham sido desenvolvidos para intervenções em saúde mental, podem igualmente ser aplicados em outras áreas (DURGANTE; DELL'AGLIO, 2018).

Resultados e discussão

Resultados dos dados quantitativos

A partir das questões objetivas do questionário de avaliação da intervenção, preenchida pelos participantes ao final dos encontros, foi realizada a análise estatística descritiva dos itens, que se referem à satisfação com o programa e a moderadora, clareza e compreensão, e generalização (aplicação dos conteúdos na sua vida diária), todos em escala *Likert* de quatro pontos. Na Tabela 1, são apresentadas as médias e desvios-padrão dos itens do instrumento.

Tabela 1 - Médias e desvio-padrão dos itens de avaliação do programa

Satisfação com o Programa/moderadora	Variação	Média (DP)
Em geral, como se sentiu durante o programa?	3 - 4	3,45 (0,52)
Qual a sua satisfação global com o programa?	3 - 4	3,36 (0,50)
Qual a sua avaliação da moderadora do grupo?	3 - 4	3,91 (0,30)
Qual a sua satisfação com as aprendizagens no programa?	3 - 4	3,27 (0,46)
Qual a sua satisfação com o tempo de duração das sessões?	3 - 4	3,27 (0,46)
Qual a sua satisfação com a modalidade online das sessões?	3 - 4	3,45 (0,52)
Clareza e Compreensão	Variação	Média (DP)
Entendeu as atividades propostas nas sessões?	3 - 4	3,55 (0,52)
Entendeu os conteúdos abordados durante as sessões?	3 - 4	3,45 (0,52)
Generalização	Variação	Média (DP)
Quanto você aplicou na vida cotidiana os conteúdos abordados no programa?	2 - 4	3,55 (0,68)

Nota: DP=Desvio Padrão

Pode-se observar que a média mais baixa ($M=3,27$) se refere à satisfação com as aprendizagens e satisfação com o tempo de duração das sessões, enquanto a média mais alta ($M=3,91$) foi em relação à avaliação da moderadora do grupo. De qualquer forma, considerando que a pontuação máxima de

cada item era de quatro pontos, pode-se considerar que médias acima de três pontos indicam resultados satisfatórios em relação às dimensões avaliadas. Para melhor compreensão desses itens, a avaliação qualitativa, no próximo tópico, complementar a avaliação desses critérios.

Resultados dos dados qualitativos

Demanda

Tendo em vista que a intervenção foi implementada em meio à pandemia de COVID-19, a demanda espontânea de professores interessados foi afetada, assim como o contato com as escolas para divulgação. Das seis escolas contatadas, cinco divulgaram a proposta para seus professores e os interessados entraram em contato via telefone com a pesquisadora. Embora percebessem interessantes os temas abordados na intervenção, alguns professores ficaram receosos em participar da intervenção e não conseguiram dar continuidade devido às dificuldades enfrentadas pela reestruturação do formato das aulas e as incertezas geradas neste período de pandemia.

Adesão

Os participantes demonstraram interesse pelos temas tratados, compartilharam suas experiências profissionais e pessoais, interagindo uns com os outros. Realizaram as tarefas propostas para cada sessão e, nas técnicas de relaxamento, demonstraram atitude de entrega, seguindo as orientações da moderadora. O número de professores presentes nas sessões variou entre 9-12, com frequência geral de 91,6%. A taxa de desistência foi de 8,4% devido a procedimento cirúrgico de uma das participantes, o que pode ser considerado satisfatório uma vez que índices de desistência em intervenções longitudinais variam entre 20-30%, podendo chegar a 50% de perda amostral (RIEKERT; OCKENE, 2014). Um fator que pode ter contribuído para a adesão foi a certificação que os participantes receberam ao final da intervenção. Considerando a situação atípica vivenciada no país, de isolamento social devido à pandemia de COVID-19, o engajamento dos professores em atividades que vão além do previsto nas suas funções, como a proposta nesta intervenção, demonstra a necessidade de discutir o tema e participar de formação permanente.

Compreensão dos conteúdos trabalhados

Tendo em vista o momento vivenciado pelos professores, de adaptação e de dificuldades encontradas para a execução de aulas *online*, foi instigada a fala e participação ativa, valorizando a experiência de cada contexto específico dos professores e procurando seguir os pressupostos metodológicos de intervenção multicomponente com metodologia experiencial (MURTA et al.,

2013). Houve preocupação em diversificar os recursos didáticos (práticas de psicoeducação, atividades individuais, vídeo debates, tarefas de casa e técnicas de relaxamento com música), para a reflexão e discussão dos temas, buscando maior compreensão dos conteúdos pelos participantes.

Quanto à compreensão dos conteúdos na primeira sessão, na dinâmica em que foram utilizadas lâminas do *Cartoon Test* (SMITH; COWIE; OLAFSSON; LIEFOOGHE; 2002), a maioria dos participantes concordou que todas as cenas se configuravam como *bullying*, com exceção da participante M (48), a qual problematizou sobre a necessidade de repetição dos atos de agressão, sofridos pela vítima para ser configurado como *bullying*. De acordo com Olweus (1997), para definir *bullying* é necessário a presença de três elementos: a repetição dos atos de intimidação, a intencionalidade de causar algum dano à vítima e o desequilíbrio de poder. No entanto, pesquisas mais recentes propõem a revisão do conceito, pois há casos em que uma única investida do agressor pode causar danos irreparáveis nas vítimas (VOLK; DANE; MARINI, 2014). O mesmo autor sugere que o elemento repetição não seja necessário para definir *bullying* e recomenda medir a intensidade e a percepção da vítima quanto ao dano causado. Durante a intervenção, ambas as perspectivas foram apresentadas e trabalhadas com os participantes, tendo em vista a evolução teórica do conceito de *bullying* e, principalmente, as consequências dos atos nas vítimas.

Após a dinâmica do *Cartoon Test*, os participantes trouxeram exemplos de situações de sala de aula para discussões, possibilitando maior aprofundamento quanto ao conceito de *bullying*. Relataram, de maneira geral, que nas escolas onde trabalham, o *bullying* está presente, mas são poucos os casos. Contudo, é importante enfatizar a natureza sutil do *bullying*, por ser, muitas vezes, difícil ser percebido pelo professor (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MACHADO, 2018). Da mesma forma, mencionaram o fator idade dos alunos envolvidos, referindo-se a uma maior frequência entre adolescentes “A gente sabe que os adolescentes, principalmente, têm essa coisa de provocar fazer maldades, eu não percebo tanto na criança” (M, 48 anos).

Os estudos sobre *bullying* mostram que os envolvidos podem ser crianças e adolescentes (NETO, 2007; TREVISOL; PEREIRA; MATTANA, 2017) e, de acordo com Fante (2005), os atos de *bullying* são mais evidentes em crianças da Educação Infantil até o 3º Ano do Ensino Fundamental, facilitando identificar vítima e agressor. Nessa faixa etária, as agressões físicas são comuns juntamente com as ofensas, discriminações, acusações e xingamentos. Conforme vão crescendo, aliadas às agressões físicas, aparecem chantagens e ameaças. A partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, a conduta *bullying* começa a ficar mais difícil de ser identificada (FANTE, 2005).

Outro aspecto abordado pelos participantes foi o quanto as intimidações são vistas pelos alunos como brincadeiras “Já vivenciei isso com crianças e com adolescentes quase que diariamente, só que muitas vezes, quando conversamos com eles, os alunos dizem que é uma brincadeira e não *bullying*” (K, 52 anos).

Segundo Fante (2005), Neto (2007) e Olweus e Limber (2010), os atos de intimidação provocados pelo agressor, muitas vezes, são percebidos como brincadeiras, por quem assiste, desconsiderando a gravidade do ato e as repercussões nocivas para a vítima. Assim, pela pouca informação sobre *bullying* e podendo confundir as agressões com brincadeiras próprias da idade, corre-se o risco de naturalizar a violência (SILVA; BAZON, 2017). Por isso, os autores, ressaltam a importância das formações para esclarecer, informar e sensibilizar os professores acerca do tema e suas consequências para os envolvidos, e, dessa forma, prepará-los para intervir de forma mais assertiva nas situações de *bullying*.

Quanto ao tema gerenciamento de conflitos, os participantes relataram as medidas usadas em suas escolas na condução das situações conflitantes e demonstram encaminhamentos diferentes:

Na minha escola ainda prevalece à punição na resolução dos conflitos, infelizmente (L, 41 anos); No ensino médio existe o *bullying* e outros conflitos em sala de aula, então a gente precisa intermediar, sentamos e conversamos sobre o porquê daquele conflito e como melhorar as relações entre todos, muitas vezes precisamos tomar medidas mais drásticas como trocar aluno de turno ou turma para evitarmos um conflito maior de agressão física (R, 60 anos); Na nossa escola, a gente consegue contornar de imediato os conflitos retomando os valores trabalhados no projeto vivendo valores e refletindo sobre os motivos do conflito com a turma (O, 63 anos).

De acordo com Amstutz e Mullet (2012), a punição é uma forma de mostrar que algo foi feito sobre a situação ocorrida, além de ser uma resposta mais rápida e fácil de gerenciar no espaço escolar. No entanto, as autoras ressaltam os efeitos negativos da punição que incluem sentimentos de raiva, por parte do indivíduo punido, que podem ser dirigidos a quem determinou a punição. No contraponto da punição, a disciplina restaurativa tem como foco auxiliar os envolvidos nos conflitos a se responsabilizar pelos prejuízos de suas atitudes, ressaltando a empatia com a vítima, a reparação do dano causado e comprometimento na melhoria do comportamento (AMSTUTZ; MULLET, 2012). Conforme Rosenberg (2006), ao ser punido, o indivíduo pode tornar-se mais agressivo e relutar em melhorar o seu comportamento.

O interesse dos participantes em aprofundar o conhecimento em abordagens não punitivas para o manejo dos conflitos em sala de aula ficou constatado pela disposição manifesta em ler o livro Comunicação Não-Violenta (CNV) (ROSENBERG, 2006):

Na faculdade, lemos alguns capítulos com a nossa professora de metodologia e nós discutimos bastante, ele é maravilhoso, mas não li o livro, não tive tanto interesse na época e, agora, não sei por que, tive contigo, vou ler este livro (L, 41 anos); Eu não conhecia esse autor, mas me identifiquei bastante, também vou procurar ler (M, 47 anos).

No livro, o autor cita os benefícios da Comunicação Não-Violenta, pois ajudam a mudar a maneira de se expressar e ouvir os outros, pois nem sempre se consegue dar-se conta do quanto as palavras podem causar mágoa e dor para o outro e a si mesmo. A CNV é uma ferramenta que pode ser usada pelos professores para demonstrar para seus alunos, outra maneira de gerenciar os conflitos através do diálogo e da empatia (ROSENBERG, 2006).

O tema empatia suscitou reflexões por parte dos participantes e reconsideração do conceito conhecido e internalizado por eles. Houve, também, ponderações sobre a simpatia. Após a apresentação do vídeo Simpatia e Empatia, os participantes verbalizaram o entendimento que tinham sobre os temas. A moderadora oportunizou a todos espaço para manifestarem suas considerações e retomou o tema da empatia, que diferentemente da simpatia, exige plena atenção na mensagem do outro, no tempo e espaço necessários para a expressão de seus sentimentos e, dessa forma, sentirem-se compreendidos (ROSENBERG, 2006).

O tema comunicação assertiva e autocontrole emocional levaram os participantes a analisarem a forma de interagir com as pessoas e, para alguns, a necessidade de fazerem mudanças para qualificar suas relações interpessoais “Eu sou uma pessoa impulsiva e explosiva e, refletindo sobre o autocontrole emocional, acho que o trabalho vai ser para a vida toda, para reelaborar tudo isso” (R, 48 anos).

Na sessão sobre autocuidado, ao preencherem o Relatório Diário do Tempo Emocional, os participantes ficaram reflexivos e responderam às questões levando em conta a sua realidade e necessidades. No transcorrer das sessões, a moderadora conviveu com a realidade dos professores presentes e as queixas mais frequentes foram relativas à sobrecarga de trabalho, baixos salários, e dificuldades para investir na saúde. Diante do aumento do adoecimento físico e mental do professor é fundamental a criação de ações e políticas públicas para a reestruturação do trabalho docente e para a promoção da saúde do professor (CORTEZ; SOUZA; AMARAL; SILVA, 2017). Pela relevância quando a intervenção foi implementada, o tema autocuidado foi debatido como parte essencial da formação inicial e continuada do professor, como fator protetivo da sua saúde e com repercussões na melhoria da qualidade de seu trabalho.

Aplicabilidade dos conteúdos na sua vida diária

A partir das falas dos participantes no início das sessões, foi possível perceber que, de modo geral, os temas trabalhados nos encontros estiveram de alguma forma presentes em seus pensamentos, ao longo do período da intervenção, remetendo-os às suas realidades nas escolas; em suas reflexões,

para qualificar suas relações interpessoais e/ou aplicando em situações de seu dia a dia. Seguem os relatos dos participantes:

Olha, durante a semana, eu passei vários momentos lembrando daquilo que você disse sobre o *bullying* e, lembrando, das situações da minha escola (R, 48 anos); Uma das situações que utilizei foi o aprendizado sobre empatia, pois estava passando por problemas no meu relacionamento, e com as discussões no grupo, eu pude perceber que não estava sendo empática com meu esposo, por ele estar desempregado nesse momento de pandemia, eu estava vendo somente o meu lado da situação, então, refleti e consegui ficar sem discutir com ele (L, 41 anos); Eu me senti super bem, eu estou tentando praticar tudo aquilo que a gente discutiu e conversou sobre empatia e autocontrole emocional (R, 48 anos).

Ainda em relação à percepção sobre aplicabilidade dos conteúdos, nas respostas às questões abertas do instrumento de avaliação, os participantes escreveram exemplos de situações em que usaram algum dos conteúdos abordados no programa:

Apreendi a ser mais empática com os outros (K, 52 anos); autocuidado, me cuidar mais (R, 48 anos); Os temas abordados são bem importantes para o nosso cotidiano e tenho tentado aplicar na minha vida diária (M, 47 anos.); Estou aplicando os temas no meu relacionamento familiar (L, 41 anos); Usando as técnicas de relaxamento (R, 48 anos); Estou tentando aplicar no meu dia a dia os temas das sessões (I, 57 anos).

No item “O programa ajudou você a perceber mais as suas necessidades ou dificuldades na interação com seus alunos”, sete participantes responderam “sim”, conforme os relatos que seguem:

Sim, minhas necessidades, tanto é que compartilhei o vídeo da sessão Empatia com meus alunos do Ensino Médio, para ver como eles se posicionam frente essas questões (L, 41 anos); Acredito que sim, mas me ajudou mais na minha vida pessoal (M, 47 anos); Sim, reativou coisas que estavam adormecidas (R, 48 anos).

O conceito de empatia apresentado e a discussão gerada a partir do vídeo, contribuíram para que os participantes pudessem repensar a sua compreensão sobre a empatia. Para alguns, achar a resolução e resolver problemas trazidos por pais e alunos em contexto escolar, era o que entendiam como empatia. No entanto, conforme Rosenberg (2006, pág. 177), “a empatia está na nossa capacidade de estarmos presentes em relação ao que está acontecendo com a outra pessoa; seus sentimentos e necessidades que são únicos naquele momento”. De acordo com Rosenberg (2006), a empatia auxilia na redução da agressividade e, quando a pessoa consegue se colocar no lugar do outro, melhora a qualidade das relações interpessoais. Ademais, ao desenvolver a habilidade de empatia, o professor pode servir como modelo para seus alunos com atitudes empáticas e, de forma intencional, aproveitar situações do cotidiano escolar como oportunidade para o exercício dessa habilidade (MOTTA et al., 2017). Portanto, é essencial trazer para discussão esse tema, a partir de um embasamento científico, para maior esclarecimento dos professores quanto à definição e à importância do uso da empatia em suas práticas pedagógicas e na resolução de conflitos.

Vale lembrar que no currículo dos cursos de formação inicial dos professores é fundamental contemplar disciplinas que trabalhem os temas enfocados nesta intervenção, tais como empatia, autocuidado, comunicação assertiva, mediação de conflitos e autocontrole emocional do professor,

para melhor lidar com situações conflitantes em sala de aula. Conforme Chaves e Gontijo (2020), os cursos de formação inicial docente deveriam prever em seu currículo o incremento de habilidades socioemocionais do futuro professor, oportunizando o autoconhecimento e o reconhecimento de suas competências sociais, assim como a possibilidade de aprimorá-las ou desenvolvê-las para qualificar suas interações em sala de aula.

Satisfação com o programa e com a moderadora

De forma geral, os participantes demonstraram satisfação com o programa, conforme também observado nos resultados quantitativos. Foi observado que, a partir da 2ª sessão, houve compreensão mais aprofundada da proposta de trabalho e maior valorização dos participantes quanto ao caráter experiencial da intervenção, e possibilidade de sentirem-se reconhecidos em suas necessidades profissionais e pessoais, conforme relato a seguir:

Esses momentos nos possibilitaram poder se sentir, se olhar se perceber, para mim o mais fundamental são os momentos que a gente está aprendendo, eu vou refletir sobre tudo que foi abordado e, este refletir e esse cuidado vão refletir lá nos alunos e dentro da escola (R, 48 anos); Estou agradecida e tu me fez repensar várias coisas da minha vida que não estão bacanas e de agora em diante vou ver se eu consigo mudar algumas coisas que não estão bem, parabéns foi muito legal participar, adorei conhecer todos vocês também (K, 52 anos); Estou um pouquinho triste porque a gente não vai se encontrar mais e, quem sabe em outro momento, eu estava curtindo demais toda segunda-feira, é um escape, não deixa de ser um relaxamento mesmo e a gente falando sobre o nosso trabalho, gostei de conhecer todos vocês que bom que a gente fez trocas de experiências, estou super grata e saio muito feliz (L, 41 anos); Eu também me sinto grato e esperançoso que se pratiquem as ações que a gente se propôs aqui, no meu caso, na área emocional e espiritual que eu preciso (R, 44 anos).

Assim, a proposta vivencial desta intervenção parece ter cumprido sua função ao possibilitar espaço de reflexão sobre aspectos de vida, troca de experiências profissionais e autoexposição em espaço seguro, o que não é comumente observado nas formações de professores. Embora os professores participem de formações continuadas, nem sempre há possibilidade de trocas de experiências junto aos colegas. É fundamental oportunizar espaço de reflexão dando voz e vez para esses profissionais que, muitas vezes, não o encontram nas formações, pois são apresentadas como palestras e aulas teóricas, colocando o professor numa posição passiva (GALINDO; INFORSATO, 2016; SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018). Exemplo disso é a fala das participantes:

A gente sempre tem ideia daquelas coisas maçantes, perguntas teóricas que são redundantes nas formações e para mim foi diferente (R, 48 anos); Estou muito grata superou a expectativa eu estava pensando que ia ser maçante e cansativo que eu não ia gostar, muito obrigado (R, 48 anos).

Dar espaço aos professores para que possam refletir e analisar seus sentimentos e ideias acerca do seu cotidiano permite a construção conjunta de conhecimentos sobre suas práticas (MARTÍN-

QUINTANA et al., 2009). Por isso, é primordial se pensar em propostas de formações que partam das vivências dos docentes e das dificuldades enfrentadas por eles, para que possam conjuntamente refletir e traçar estratégias para o melhor manejo das dificuldades encontradas em sala de aula (TESSARO; TREVISOL, 2020).

Com relação à satisfação dos participantes com a intervenção, foi sugerido dar continuidade à proposta e, também, em formato presencial:

Eu espero ter o módulo dois em algum momento (R, 48 anos); A palavra é gratidão pelos encontros e muito satisfeita, saiu com gostinho de quero mais e que a gente possa se encontrar numa próxima oportunidade fisicamente que eu acho que vai ser legal também (M, 47 anos); Eu amei e fica aquele gostinho de quero mais e muito obrigado (R, 48 anos).

Tendo em vista que esta proposta de intervenção não é prática comum no Brasil (PIGOZZI; MACHADO, 2015; SALGADO; SENRA; LOURENÇO, 2014; SILVA; ASSIS, 2018), sugere-se a continuidade de estudos que proponham intervenções dessa natureza, para subsidiar novas pesquisas e avanços na área de prevenção e enfrentamento ao *bullying*. É possível, também, vislumbrar a adaptação da intervenção para implementação em formato presencial, após a estabilização da situação de saúde pública devido à pandemia.

Os relatos demonstraram satisfação também com a forma de manejo de grupo:

Muito obrigada pela condução do trabalho pela paciência comigo que às vezes entro correndo, foi maravilhoso de coração (C, 51 anos); Quero te parabenizar tu conduziste muito bem todos os encontros (M, 47 anos); Foi tudo muito claro, ótima dinâmica, penso que está bem, continua assim. Parabéns, professora! Valeu! (O, 63 anos).

Com relação ao papel da moderadora para trabalhos com professores, entende-se que ter experiência em sala de aula e prática em coordenação de grupos facilitaram a vinculação com os professores, devido a uma maior autoidentificação. Para Bomfim (2009), a tarefa de condução de grupos, como instrumento de pesquisa, exige do moderador habilidades específicas no manejo de discussões em grupo, sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo, de modo a manter o foco e possibilitar aos participantes a expressão espontânea. O moderador de grupo deve ser capacitado para exercer um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão. Nesta intervenção, a moderadora tinha 25 anos de experiência em sala e com formação de professores, o que pode ter favorecido o vínculo com os participantes, a condução das atividades em grupo, a flexibilidade na aplicação do roteiro proposto e a fluidez nas sessões. Ressalta-se a importância de levar em consideração esses aspectos como critério para inclusão de futuros moderadores de grupos em propostas de intervenções semelhantes para trabalhos com professores.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo avaliar a viabilidade de uma intervenção *online* com professores, para a prevenção e o enfrentamento ao *bullying* escolar. Com base nos critérios de viabilidade avaliados, foi possível identificar que a intervenção tem potencial de seguimento, com avaliações de novos critérios e para estudos futuros de eficácia da intervenção. Para Tickle-Degnen (2013), muitos fatores podem afetar o sucesso da implementação e validade dos estudos de intervenção. Por isso, é importante a realização do estudo de viabilidade para verificar e ampliar o potencial de eficácia de intervenções futuras, reduzindo ameaças à validade interna.

Os resultados demonstram a importância de intervenções para professores sobre o tema *bullying*, com abordagens nos aspectos teóricos e na sensibilização quanto ao prejuízo no desenvolvimento dos envolvidos, além da necessidade do estabelecimento de relações positivas no ambiente escolar. O professor com maior preparo psicológico, emocional e técnico sobre o tema poderá intervir nas situações de *bullying* de forma mais pontual e assertiva. Com suas atitudes mais empáticas, estabelecendo uma relação dialógica e responsiva com seus alunos em situações conflitivas, conhecendo seus limites e trabalhando o autocontrole emocional com técnicas que favoreçam seu equilíbrio, será um modelo positivo. Dessa forma, a relação em sala de aula tenderá a ser mais harmoniosa entre todos e poderá refletir na prevenção do *bullying* escolar e na promoção de um clima escolar positivo. No entanto, apenas propostas de intervenção como esta não são suficientes para dar conta do sério problema que as escolas enfrentam com esse fenômeno chamado *bullying* e que tanto sofrimento tem causado. É imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar para sua prevenção e enfrentamento, no sentido de conscientizar sobre a dimensão das consequências. Para assegurar a efetivação das ações nas escolas é primordial envolver os diversos segmentos sociais e profissionais da sociedade para dar visibilidade para a problemática do *bullying* nas escolas e auxiliar na construção de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal. Para tanto, é preciso investir recursos financeiros para as formações dos professores e priorizar esforços em pesquisas e práticas que possam subsidiar ações para o bem-estar de toda a comunidade escolar, a partir da prevenção e enfrentamento ao *bullying*.

Quanto ao formato da intervenção, destaca-se a importância do uso da Metodologia Experiencial (MARTÍN-QUINTANA et al., 2009), ao longo das sessões. Ao contrário de metodologias meramente informativas, nas quais o participante é receptor passivo de informações, a Metodologia Experiencial facilitou as trocas no grupo, contribuindo para que os professores tivessem

um papel ativo na dinâmica das sessões. Para Garcia, Yunes e Almeida (2016), essa troca de experiências permite o fortalecimento das competências dos educadores, a partir do compartilhamento de estratégias e práticas entre os participantes.

Os temas trabalhados, em formato multicomponente, foram compreendidos pelos participantes e aplicados na sua vida diária, mostrando-se adequadamente relacionados e pertinentes à temática principal do *bullying*. O formato multicomponente também precisa ser valorizado como um diferencial da intervenção desenvolvida, pois a utilização de diferentes conteúdos e técnicas parece contribuir para atingir resultados mais significativos do que quando são utilizadas intervenções apenas informativas. Assim, a intervenção realizada, a partir do conjunto de temas que foram trabalhados, além de auxiliar no reconhecimento e compreensão do processo de *bullying*, possibilitou aos participantes o desenvolvimento de habilidades sociais que podem contribuir na sua prática docente e no enfrentamento desse tipo de violência. Outros estudos brasileiros também têm adotado o formato multicomponente em intervenções (DURGANTE; DELL'AGLIO, 2019; MURTA et al., 2014).

Cabe lembrar que, além da formação docente, também é necessário que sejam realizadas intervenções que possam incluir os estudantes e suas famílias (SILVA et al., 2017). Sendo o *bullying* um fenômeno complexo que ocorre nas interações entre os alunos, ações de conscientização para oferecer suporte individual e/ou coletivo para os estudantes envolvidos também são necessárias (COWIE, 2014; SMITH, 2013). O apoio entre pares tem surtido efeito positivo nas escolas, principalmente, quando é estimulado o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de práticas para a superação e prevenção do *bullying* (COWIE, 2014; TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019). As intervenções devem envolver não só alunos e professores, mas também a equipe escolar, familiares e comunidade no entorno da escola.

O *bullying* é um problema não só da escola, mas de toda a sociedade devido às graves repercussões psicológicas e emocionais que podem causar aos envolvidos ao longo de suas vidas. Não basta criar leis obrigando as instituições educacionais a desenvolverem ações de prevenção e enfrentamento ao *bullying* e na promoção de uma cultura de paz (Lei Nº 13.663/18) sem preparar os profissionais para compreender esse fenômeno complexo. É imperativo assegurar para os docentes formações continuadas asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), com profissionais capacitados sobre a temática *bullying*. Os resultados apresentados neste estudo podem ser considerados inovadores no sentido de servirem para embasar futuras práticas de prevenção e enfrentamento ao *bullying* no Brasil. É pioneiro por tratar especificamente de intervenção para trabalhar *bullying* com professores durante período crítico de pandemia da COVID-19 e,

também, por se tratar de avaliação da viabilidade de uma intervenção, o que não é usual como prática científica no Brasil.

Como limitação deste estudo, salienta-se o fato de o isolamento social ter ocasionado o afastamento dos participantes do seu ambiente de trabalho, no caso a escola. Conforme a Lei nº 13.979/2020 e a Portaria 343/2020, o fechamento das escolas e universidades foram ações adotadas para reduzir o contágio da Covid-19 no Brasil (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020). No entanto, a partir dos resultados obtidos, pode-se considerar que essa situação de isolamento, que justificou o desenvolvimento da intervenção no formato *online*, foi necessária e não comprometeu o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos. Os temas trabalhados durante as sessões repercutiram de alguma forma nos participantes, o que pode ser observado nos relatos de aplicação dos conteúdos na sua vida diária. Por outro lado, considera-se que a riqueza das trocas em sala de aula, entre professor e alunos, teria sido um fértil laboratório para os docentes aplicarem na prática os conteúdos abordados na intervenção. Esta intervenção demonstrou viabilidade e novos estudos, em formato quase experimental, deverão ser realizados para verificar sua eficácia. Além disso, será importante em intervenções futuras, observar as formas de ocorrência do *bullying* no retorno às atividades escolares presenciais, assim como o *cyberbullying*, que, conforme estudos recentes indicam, apresentou incremento no período de pandemia, já que levou muitos jovens e adolescentes a uma maior utilização da *Internet* para os trabalhos escolares (SOUZA; GONÇALVES, 2021).

Pode-se concluir que é necessária a proposição de intervenções para professores sobre o tema *bullying*, com abordagens nos aspectos teóricos e na sensibilização quanto aos seus prejuízos, trabalhando temas que contribuem para seu enfrentamento. As experiências pessoais dos professores em relação ao *bullying* estão relacionadas ao modo como compreendem, identificam e lidam com esse fenômeno em sala de aula. Assim, é importante que seja oferecida formação específica e continuada aos professores, de modo a incrementar seu conhecimento sobre o tema, sensibilidade e competência para intervir no problema, contribuindo para um clima escolar mais favorável à aprendizagem e às interações positivas, promovendo uma cultura de paz.

Referências

ABRAPIA, [S.I.]. Disponível em: <http://naodaparaficarcalado.blogspot.com/2011/04/pesquisa-da-abrapia-sobre-bullying.html>> Acesso em: 12 de jun. 2019.

ANTIBULLYING ALLIANCE. Disponível em: <http://www.educare.co.uk/news/anti-bullying-week-2017>

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para escolas**. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997/2004.

BERSCH, Angela A. S. (2017). **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: Promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, RS. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011532.pdf> Acesso em: 15 de ago. 2019.

BOLSONI- SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria; FREIRIA, Ludmilla Rubinger Bethonico. Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 3, p. 506-515, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300011>

BOLSONI- SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Maria Luiza. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 814-833, 2014. ISSN 1808-4281

BOMFIM, Leny A. (TRAD.). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>

BRASIL. Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.html. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

CHAVES, Nádia Mangabeira; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Formação docente e habilidades sociais: contribuições da licenciatura sob a perspectiva discente. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, RN, v.2, 2020. ISSN 2447-1801.

CORTEZ, Pedro Afonso; SOUZA, Marcus Vinícius Rodrigues; AMARAL, Laura Oliveira; SILVA, Luiz Carlos Avelino. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Caderno Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. <https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001>

COWIE, Helen. Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. **The International Journal of Emotional Education**, Malta, v. 6, n. 1, p. 26-32, 2014. ISSN 2073-7629.

CRESWELL, John W. D. **Research Design**. SAGE Publication, 2003.

DIVECHA, Diana; BRACKETT, Marc. Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: a bioecological perspective. **International Journal of Bullying Prevention**, [s. l.], 2019. DOI:10.1007/s42380-019-00019-5

DURGANTE, Helen; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em psicologia. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, SP, v. 17, n. 1, p. 155-162, 2018. DOI: 10.15689/ap.2017.1701.15.13986

DURGANTE, Helen; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Multicomponent positive psychology intervention for health promotion of Brazilian retirees: a quasi-experimental study. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 32, 2019. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0119-2>

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying – Programa Educar para a Paz**. Campinas, SP: Editora Veruz, 2005.

FARRINGTON, David P.; TTOFI, Maria M. School-based programs to reduce bullying and victimization. **Campbell Systematic Reviews**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2009. DOI: 10.4073/csr.2009.62009

FRANCISCO, Marcos Vinícius; COIMBRA, Renata Maria. Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 20, n. 3, p. 184-195, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>

GAFFNEY, Hannah; FARRINGTON, David P.; TTOFI, Marai M. Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. **International Journal of Bullying Prevention**, Suíça, v. 1, p.14-31, 2019. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores, impasses, contextos e perspectivas, **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>

GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Angela Mattar; ALMEIDA, Ana Maria Tomás. Educação parental e pedagogia social: avaliação de uma proposta de intervenção. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 1, p. 94-104, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.21396>

LI, Jiameng; SIDIBE; Aissata M.; SHEN, Xiaoyum; HESKETH, Therese. Incidence, risk factors and psychosomatic symptoms for traditional bullying and cyberbullying in Chinese adolescents. **Children and Youth Services Review**, n. 107, p. 1-8, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104511>

LOPES, Rodrigo T.; BERGER, Thomas. Intervenções autoguiadas baseadas na internet: uma entrevista com o Dr. Thomas Berger. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, RS, v.12, n.1, p. 57-61, 2016. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20160009>

MALTA, Deborah Carvalho; MELLO, Flávia Carvalho de Malta; PRADO, Rogério Ruscitto; SÁ, Ana Carolina Micheletti Gomide Nogueira de; MARINHO, Fátima; PINTO, Isabella Vitral; SILVA, Marta Maria Alves; SILVA, Marta Angélica Iossi. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017>

MARTÍN-QUINTANA, Juan Carlos; CHAVES, Maria Luisa Máiques; LÓPEZ, Maria José Rodrigo; BYME, Sonia; RUÍZ, Beatriz Rodríguez; SUÁREZ, Guacimara Rodríguez. Programas de Educación Parental. **Psychosocial Intervention** (online), Madri, v. 18, n. 2, p. 121-133, jul. 2009. Disponível em <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a04.pdf>

MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Raquel-Amaya; RODRÍGUEZ-RUIZ, Beatriz; ÁLVAREZ-BLANCO, Lucía; BECEDÓNIZ-VÁZQUEZ, Carlos. Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. **Psychosocial Intervention**, Madri, v.25, n.2, p. 111-117, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.04.001>

MATOS, Margarida Gaspar; GASPAR, Tania; FERREIRA, Mafalda; TOMÉ, Gina; CAMACHO, Inês; REIS, Marta; MELO, Paula; SIMÕES, Celeste; MACHADO, Ricardo; RAMIRO, Lúcia. Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, autorregulação e capital social com adolescentes. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, Portugal, n. 3, p. 165-187, 2011. <https://doi.org/10.34628/q30p-rg86>

MOTTA, Danielle da Cunha; DIAS Aline Passeri; CARVALHO, Ana Lúcia Novais; CASTRO, Ricardo Verialves; MANHÃES Alex Christian; SILVA, Lidiane Gonçalves Gama; SANTOS, Karina Nascimento Valladares. Programa para a promoção da empatia em sala de aula. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, RS, v, 13, n. 2, p. 122-130, 2017. DOI: 10.5935/1808-5687.20170017

MURTA, Sheila Giardini; SANTOS, Bruna Roberta Pereira dos; MARTINS, Camila Perna Santos; OLIVEIRA, Brisa de. Prevenção primária à violência no namoro: uma revisão de literatura. *Revista Contextos Clínicos*, São Leopoldo, RS, v. 6, n. 2, p. 117-131, jul./dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2013.62.05>

MURTA, Sheila Giardini; RAMOS, Carlos Eduardo Paes Landim; CANGUSSÚ, Eudes Diógenes Alves; TAVARES, Thauana Nayana Gomes; COSTA, Marina Silva Ferreira. Desenvolvimento de um website para prevenção à violência no namoro, abandono de relações íntimas abusivas e apoio aos pares. **Revista Contextos Clínicos**, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 2, p. 118-132, jul./dez., 2014. DOI:10.4013/ctc.2014.72.01

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 51 - 56, ago. 2007.

OLIBONI, Samara Pereira. **O bullying como violência velada: a percepção e a ação dos professores**, 2008. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE, Rio Grande, RS, 2008.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado; MACHADO, Isadora. Bullying escolar na perspectiva do professor. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 321-340, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.38123>

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, Países Baixos, UE, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997. DOI: 10.1007/BF03172807.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenger. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, mar. 2013. DOI: 10.1146-050212-185516.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. **American Journal of Orthopsychiatry**, Washington, v. 80, n.1, p. 124-134, 2010. DOI:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

PIGOZZI, Pamela Lamarca; MACHADO, Ana Lúcia. Bullying during adolescence in Brazil: An overview. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 3509-3522, 2015. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>

RIEKERT, Kristin A.; OCKENE, Judith K. **The Handbook of Health Behavior Change**. New York: Springer, 2014.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

SALGADO, Fellipe Soares; SENRA, Luciana Xavier; LOURENÇO, Lélío Moura. Indicadores de efetividade dos programas de intervenção em situações de bullying: revisão sistemática da literatura internacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 31, n. 2, p.179-190, abr./jun. 2014. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000200004>

SALMIVALLI, Christina; POSKIPARTA, Elisa. KiVa Antibullying Program: overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. **International Journal of Conflict and Violence**, Alemanha, v.6, n.2, p. 294-302, 2012. DOI: 10.4119/UNIBI/ijcv.247

SAMPAIO, Juliane Messsias Cordeiro; SANTOS, Gabriela Valente; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; SILVA, Jorge Luiz; MEDEIROS, Marcelo; SILVA, Marta Angélica Iossi. Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n.2, p. 344-352, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>

SANTOS, Bettina Steren; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. <http://doi.org/10.15448/1981-25822018129721>

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne. **Metodologia da pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2012.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto. Desafios do ensino superior brasileiro em tempo de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 2, e5336, dez. 2020. <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336>

SILVA, Flaviany Ribeiro; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Revista da Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 44, e 157305, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>

SILVA, Jorge Luiz; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v.30, n. 59, p. 615-628, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>

SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; BAZON, Marina Rezende; CECÍLIO, Sálua. Bullying na sala de aula; percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013. ISSN 1809-5267

SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA Wanderlei Abadio; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; ANDRADE, Luciana Sá de; BAZON, Marina Rezende; SILVA, Marta Angélica Iossi. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2017. DOI: 10.1590/1413-81232017227.16242015

SILVA, Juliana Amaral Medeiros; SIEGMUND, Gerson; BREDEMEIER, Juliana. Crisis interventions in online psychological counseling. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, Porto Alegre, RS, n. 37, v. 4, p. 171-182, out-dez. 2015. DOI: 10.1590/2237-6089-2014-0026

SMITH, Peter K. School bullying. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, Portugal, n. 71, p. 81-98, 2013. DOI: 10.7458/SPP2012702332.

SMITH, Peter K. **Understanding school bullying: its nature & prevention strategies**. London: Sage, 2014.

SMITH, Peter K. **Making an impact on school bullying - Interventions and Recommendations**. New York: Routledge, 2019.

SMITH, Peter K.; COWIE, Helen; OLAFSSON, Ragnar F.; LIEFOOGHE, Andy P. D. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, New York, EUA, n. 73, v. 4, p. 1119-1133, 2002. DOI: 10.1111/1467-8624-00461

SOUZA, Silvana Freitas; GONÇALVES, Bruno. O cyberbullying nas redes sociais: um problema de todos? **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 175-191, 2021. <http://hdl.handle.net/10198/23028>

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: o que as pesquisas têm indicado? **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, RS, a. 17, n. 3, p. 44-67, set./dez. 2020. DOI:10.25112/rpr.v3i0.2112

TICKLE-DEGNEN, Linda. Nuts and bolts of conducting feasibility studies. **American Journal of Occupational Therapy**, Maryland, EUA, n. 67, v. 2, p. 171-176, 2013. DOI:10.5014/ajot.2013.006270

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 24, v. 3, p. 397-410, set./dez. 2019. DOI: 10.24220/2318-0870v24n3a4506

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Maria Beatriz de Oliveira; MATTANA, Patrícia. Bullying na escola: causas e posicionamentos de alunos portugueses e brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Barcelona, v. extr., n. 2, 2017. DOI: 10.17979/reipe.2017.0.02.2667

VERSEVELD, Marloes D. A.; FUKKINK, Ruben G.; FEKKES, Minne; OOSTDAM, Ron J. Effects of anti bullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. **Psychology in the Schools**, [s. l.], March, 2009. DOI:10.1002/pits.22283

VOLK, Anthony A.; DANE, Andrew V.; MARINI, Zopito. What is bullying? A theoretical redefinition. **Developmental Review**, Amsterdã, Holanda, v. 34, p.327-343, oct. 2014. DOI: 10.1016/j.dr.2014.09.001 0273-2297

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; MEDEIROS, Pâmella; LISE, Fábio Augusto; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira. Associação entre bullying escolar e o país de origem: um estudo transcultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240013, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240013>



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 19/06/2022
Aprovado em: 08/03/2022