



CLÁUDIA SANTOS DA ROCHA

**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO *ONLINE* COM PROFESSORES PARA  
PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR**

CANOAS, 2020

CLÁUDIA SANTOS DA ROCHA

**PROGRAMA DE INTERVENÇÃO *ONLINE* COM PROFESSORES PARA  
PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Débora Dalbosco Dell'Aglio

Canoas, 2020

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672p Rocha, Cláudia Santos da.

Programa de intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar [manuscrito]/ Cláudia Santos da Rocha– 2020.

88f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra.Débora Dalbosco Dell’Aglio.

1. Bullying. 2. Professor. 3. Intervenção. I. Dell’Aglio, Débora Dalbosco.  
II. Título.

CDU:371.5

CLAUDIA SANTOS DA ROCHA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

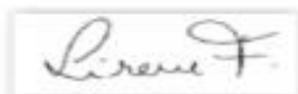
**BANCA EXAMINADORA**



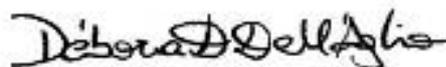
Profª. Dra. Josiane Lieberknecht Wathier Abaid  
Centro Universitário Franciscano



Profª. Dra. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle



Profª. Dra. Lirene Finkler  
FAMAQUI – Faculdade Mario Quintana



Profª. Dra. Debora Dalbosco Dell'Aglio  
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 07 de dezembro de 2020.

## **AGRADECIMENTOS**

Concluir esta pesquisa em meio a este contexto pandêmico em que estamos vivendo, devido a Sars-Cov 2, foi tarefa que demandou força e resistência. A todas as pessoas especiais que trouxeram um pouco de leveza nesta trajetória eu não poderia deixar de registrar a minha gratidão:

À minha orientadora, pela acolhida, confiança, carinho, paciência, profissionalismo e excelência em suas orientações. Durante todo o processo da pesquisa me apoiou, passando segurança para o prosseguimento do trabalho.

Aos professores da LaSalle pelo acolhimento, trocas e reflexões. Saliento, em especial, as discussões profícuas e desabafos nas aulas da professora Denise Ziliotto.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelas trocas, especialmente a Grazielli Fernandes pela acolhida e disponibilidade em ajudar.

Aos amigos Edgar, pelas caronas regadas a conversa e boas reflexões e, a Talise, humor singular, boas risadas e uma força no inglês.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus filhos e a minha companheira Helen por todo apoio, carinho e amor.

Aos professores que participaram da intervenção.

À Vera Lúcia Dias, minha professora de Yoga, pelos ensinamentos e acolhimento.

## RESUMO

*Bullying* configura-se como um tipo de violência que ocorre nos ambientes escolares, caracterizada pela intencionalidade de causar dor física ou emocional, repetição dos atos de intimidação e desigualdade de poder entre agressor(es) e vítima. Pesquisadores de vários países têm estudado o *bullying* e desenvolvido programas para sua prevenção e enfrentamento. No Brasil, os estudos sobre o tema têm aumentado na última década, mas poucos são direcionados ao preparo do professor para a prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar. Este estudo teve como objetivo o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção com professores, adaptada para o formato online, com foco na prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar. A proposta em formato online foi necessária, devido ao momento de pandemia causada pelo Covid-19. A intervenção foi organizada em seis sessões semanais grupais, em formato multicomponente e metodologia experiencial. As temáticas trabalhadas foram: concepções de *bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado. Trata-se de um estudo exploratório, para verificar a viabilidade da intervenção, com avaliação de processo a partir dos dados obtidos pela moderadora, e avaliação pós-intervenção nos seguintes eixos: demanda, adesão dos participantes às atividades, satisfação dos participantes com o programa e a moderadora e aplicação dos conteúdos na vida diária. Participaram do estudo doze professores de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, com idades entre 39 e 62 anos. Os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico, questionário de avaliação da intervenção e o diário de campo da moderadora. A análise quantitativa e qualitativa dos dados demonstrou que há demanda para este tipo de intervenção, por parte das escolas e professores, e que houve aderência à proposta, com baixo índice de desistência. 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. Pode-se concluir que a proposta é viável e tem potencial para novos estudos de seguimento e de eficácia, podendo embasar futuras práticas de prevenção e enfrentamento ao *bullying* no Brasil.

**Palavras-chaves:** *bullying*; professores; intervenção.

## ABSTRACT

Bullying is a type of violence that occurs in school environments and has negative repercussions for those involved. The main characteristics of bullying are the intentionality of causing physical or emotional pain, the repetition of acts of intimidation and the inequality of power between the aggressor(s) and the victim. Researchers from several countries have studied and developed bullying prevention and coping programs. In Brazil, studies on bullying have increased in the last decade, but few have addressed the preparation of teachers for the prevention and coping with school bullying. This study aimed to develop, implement and evaluate an intervention adapted to an online format for teachers for the prevention and coping with school bullying. The proposal in online format was necessary due to the pandemic moment caused by Covid-19. The intervention was organized in six weekly group sessions in a multicomponent format and an experiential methodology. The themes were: concepts of bullying, conflict management, empathy, assertive communication, emotional self-control and self-care. This is an exploratory study to verify the feasibility of the intervention, with process evaluation based on the data obtained by the moderator and evaluation after the intervention in the following criteria: demand, participants' adherence to the activities, satisfaction with the program and the moderator and application of the contents in daily life. Twelve teachers participated in the study from public schools in the metropolitan region of Porto Alegre, aged between 39 and 62 years. The instruments used were: a sociodemographic questionnaire, an intervention evaluation questionnaire and the moderator's field diary. Quantitative and qualitative analysis of the data illustrated demand by schools and teachers for this type of intervention and adherence to the proposal with a low dropout rate. The results demonstrated the importance of bullying interventions for teachers based on theoretical aspects and on raising awareness about the developmental impairment of those involved in bullying. In addition, there is the need to establish positive relationships in the school environment. To conclude, the proposal is feasible and has the potential for further efficacy and follow-up studies to support future practices for the prevention and coping with bullying in Brazil.

**Keywords:** bullying; teacher; intervention

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	11
2.1 <i>Bullying</i> : aspectos conceituais e teóricos .....	11
2.2 <i>Bullying</i> e o papel do professor .....	15
2.3. Programas de intervenção para a prevenção e enfrentamento ao <i>bullying</i> .....	18
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	25
3.1. Objetivo Geral .....	25
3.2. Objetivos Específicos.....	25
<b>4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO</b> .....	25
<b>5 MÉTODO</b> .....	31
5.1 Delineamento.....	31
5.2 Participantes .....	31
5.3. Instrumentos .....	32
5.4. Procedimentos e Considerações Éticas .....	33
5.5 Análise de Dados.....	34
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	36
6.1 Resultados dos dados quantitativos.....	36
6.2 Resultados dos dados qualitativos .....	37
6.2.1. Demanda .....	37
6.2.2. Adesão à intervenção .....	38
6.2.3. Compreensão dos conteúdos trabalhados .....	39
6.2.4. Percepção de aplicabilidade dos conteúdos na sua vida diária.....	43
6.2.5. Satisfação com o programa e com a moderadora.....	45
6.3 Avaliação qualitativa do processo de implementação da intervenção .....	48
6.3.1. Dificuldades no processo de implementação .....	55
6.3.2 Sugestões para melhorias na intervenção .....	57
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	62
<b>APÊNDICE A</b> - Termo de Concordância da Instituição.....	73
<b>APÊNDICE B</b> - Questionário Sociodemográfico .....	74
<b>APÊNDICE C</b> - Medida de Avaliação do Programa: Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão, Generalização .....	75
<b>APÊNDICE D</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: TCLE.....	76
<b>ANEXO A</b> - <i>CARTOON TEST</i> - Cartões Selecionados para a dinâmica.....	78

<b>ANEXO B - Relatório diário do tempo emocional.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO C - Técnicas de relaxamento.....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A violência nos dias de hoje está presente em todos os segmentos da sociedade, inclusive no contexto escolar. Na rotina das escolas públicas, onde exerci ao longo de 20 anos funções como professora de anos iniciais, coordenadora pedagógica e vice diretora, os atendimentos envolvendo estudantes em conflitos e agressões eram frequentes. Comumente as queixas estavam relacionadas a apelidos, humilhações, xingamentos, insultos, provocações que em alguns casos acabavam em agressões físicas. Foi possível observar, na minha prática docente, que diante das tensões constantes, os profissionais das escolas sofrem com o desgaste emocional e físico para lidar com os conflitos diários.

No período em que trabalhei como assessora técnica pedagógica na Coordenadoria de Santa Maria-RS, por dois anos, e na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2015 a 2019, trabalhei com mediação de conflitos em escolas e na organização do curso “Gerenciamento de conflitos e combate ao *bullying* escolar” nas formações com professores do Ensino Fundamental. Durante este período, escutei relatos sofridos e desesperançosos destes profissionais por sentirem-se tão despreparados para o enfrentamento da violência escolar e, principalmente no manejo com situações de *bullying*. Atualmente trabalho na rede municipal de ensino do município de Porto Alegre como professora referência do 2º ciclo e percebo a dificuldade dos professores em distinguir *bullying* das demais violências.

Desta forma, com a experiência adquirida em minha trajetória profissional e pelo interesse manifestado pelos professores, por este tema atual e pertinente ao contexto escolar, surgiu o interesse em desenvolver um trabalho voltado para a prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar, contribuindo com a formação docente. Diante do exposto, esta dissertação de mestrado teve como objetivo contribuir com a prevenção e o enfrentamento ao *bullying*, a partir do desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção grupal com professores de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. O propósito foi desenvolver um formato de intervenção em *bullying* e avaliá-lo através de um estudo de viabilidade, buscando contribuir para a realização de novos estudos na área e trabalhos de capacitação docente.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 *Bullying*: aspectos conceituais e teóricos

Os estudos sobre *bullying* iniciaram internacionalmente na década de 70, quando Heinemann, na Noruega, usou o termo *mobbing* para caracterizar a violência de um grupo contra um indivíduo (SMITH; COWIE; OLAFSSON; LIEFOOGH, 2002). No entanto, foi a partir das pesquisas, neste mesmo período, de Dan Olweus, professor de Psicologia da Universidade de Berger, Noruega, que a violência sistemática entre pares passou a ser denominada de *bullying*, pois em seus estudos constatou através dos relatos das vítimas, que a violência era perpetrada também por um único indivíduo e não somente em grupo (SMITH, 2014). Após o suicídio de três adolescentes no início dos anos 80, o Ministro da Educação da Noruega, solicitou ao professor Dan Olweus a criação de um programa com a finalidade de prevenir o *bullying*, pois as investigações indicaram que os três adolescentes sofriam maus tratos na escola.

A palavra *bullying* é de origem inglesa e deriva do termo *bully* que significa brigão, tirano ou valentão, que, sem motivo aparente, escolhe suas vítimas com o objetivo de intimidar, excluir, amedrontar, ridicularizar e maltratar. A expressão *bullying* não tem uma tradução específica na Língua Portuguesa, que defina seu significado. Em outros países, são usados termos em que o sentido original - do inglês - permanece o mesmo. Na Suécia, Dinamarca, Noruega e Finlândia é usada a palavra *mobbing*; na França *harcèlement quotidien*; na Itália, *prepotenza* ou *bullinismo*; no Japão, tratam como *yjime*; Alemanha, como *agressiones unter shülern*; na Espanha, *acoso y amenaza* entre escolares e em Portugal, maus-tratos entre pares (FANTE, 2005).

O *bullying* se caracteriza por ser um tipo de violência velada, intimidadora e repetitiva que pelos danos causados aos envolvidos tem chamado a atenção da sociedade em geral (FANTE, 2005; OLWEUS, 1997). Este tipo de violência tem como características principais 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) (FANTE, 2005; OLWEUS, 1997; SMITH, 2014).

A participação em atos de *bullying* pode causar efeitos negativos em todos os envolvidos, sendo os prejuízos maiores para a vítima, pois carregará as

consequências das intimidações sofridas, de acordo com as pesquisas, para além do período escolar (FANTE, 2005). Os danos psicológicos e emocionais nas vítimas levam-nas a desenvolverem pensamentos negativos e de vingança, baixo rendimento escolar, baixa autoestima, isolamento, ansiedade, depressão (FANTE, 2005; OLWEUS; LIMBER, 2010), ideação suicida e altas taxas de automutilação (SMITH, 2019). Na fase adulta, os indivíduos podem apresentar dificuldades de relacionamento (FANTE, 2005). Os autores das agressões tendem a se envolver mais em processos autodestrutivos, vandalismos, baixo vínculo escolar, consumo de drogas e álcool, apresentando dificuldades de relacionamento e convivência (TROUILLOUD, 2020).

Vale lembrar que existem diferentes partes envolvidas em situações de *bullying* e estas podem ser classificadas como: o agressor, geralmente, mais forte, pouco empático, impulsivo e com baixa tolerância a frustração; a vítima típica, que geralmente apresenta fragilidade física e emocional, assim como dificuldade para revidar as agressões e/ou intimidações; a vítima provocadora, que com suas atitudes irritantes gera inquietação e tensão nos locais onde se encontra atraindo comportamentos agressivos; a vítima agressora, que é aquela que reproduz as agressões sofridas; e o espectador, que observa e testemunha sem participar efetivamente dos atos de agressão ou intimidação (FANTE, 2005; NETO, 2007). No entanto por ser o *bullying* um processo grupal, o observador/espectador é figura relevante diante deste fenômeno. Sua postura diante da situação pode influenciar os demais, de acordo com o papel assumido. O observador pode auxiliar os agressores, segurando a vítima ou impedindo-a de fugir; incitar ainda mais as agressões com comentários e risos, estimulando o comportamento violento; permanecer distante e calado, demonstrando seu consentimento com os atos de intimidação ou sair em defesa da vítima dando-lhe apoio e amparo (SALMIVALLI, 2010). Os fatores que levam os observadores a defenderem a vítima são: empatia, compreensão dos prejuízos das intimidações e afinidade com as vítimas (MELO; PEREIRA, 2017).

Com relação às características individuais, dados de pesquisas têm demonstrado que os autores do *bullying* têm dificuldade em seguir normas, apresentam condutas antissociais e, normalmente, fazem parte de famílias com pouco vínculo afetivo, cujos pais, utilizam de comportamentos agressivos ou

violentos como alternativa para a resolução de conflitos (FANTE, 2005). Os autores também demonstram pouco controle de seus impulsos e suas atitudes, geralmente agressivas, não respeitam nem mesmo quem está numa posição de autoridade (PEARCE; THOMPSON, 1998). Os agressores escolhem suas vítimas pela aparente fragilidade e por demonstrarem, fisicamente, serem mais fracos. As agressões, na maioria dos casos, ocorrem de formas sutis, veladas e difíceis de serem observadas por professores, gestores e funcionários da escola (FANTE, 2005; NETO, 2007; OLWEUS, 1997).

Por outro lado, por receio de retaliações, a vítima de *bullying* sofre, na maioria dos casos, em silêncio, tornando-se vulnerável e desprotegida (FANTE, 2005; OLWEUS, 1997; PEARCE; THOMPSON, 1998). A insegurança gerada pela prática do *bullying* atinge até os estudantes que não têm envolvimento direto com este fenômeno, pois, a partir de recorrentes situações de abusos e violações, a escola deixa de ser um local protegido e sadio, podendo se tornar um ambiente prejudicial para o desenvolvimento social e educacional dos estudantes (FANTE, 2005).

Mais recentemente, além da prática do *bullying* tradicional, surgiu, com a disseminação do uso das ferramentas tecnológicas, o *cyberbullying*. Neste tipo de abordagem, a intimidação não ocorre de forma direta. Ou seja, o agressor utiliza meios digitais para intimidar a vítima, tais como: aplicativos de telefone celular, mensagens de textos, fotos, vídeos, *e-mails*, *web sites*, e chats para causar sofrimento às suas vítimas (SMITH, 2012). As mensagens escritas, assim como fotos ou vídeos, são geralmente de cunho ameaçador ou pejorativos, com o objetivo de propagar a humilhação pública da vítima (SHARIFF, 2008).

Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar o *bullying* escolar, suas particularidades, consequências, e peculiaridades dos envolvidos, além de indicar a necessidade de ações para prevenir e estratégias de enfrentamento (FANTE, 2005; OLWEUS; LIMBER, 2010; SMITH, 2014). Quanto ao panorama de pesquisas acadêmicas nacionais sobre *bullying* em contexto escolar, estas iniciaram no final dos anos 80 (SILVA; ASSIS, 2018). No ano de 1997, um estudo exploratório desenvolvido em quatro escolas públicas na cidade de Santa Maria, RS, com o uso de versão adaptada do questionário de Olweus (OLWEUS, 1997), constatou que o *bullying* fazia parte da realidade escolar naquele contexto (FANTE, 2005; OLIBONI, 2008). Posteriormente, no ano de 2000, pesquisa realizada com estudantes dos

Anos Finais do Ensino Fundamental de escola privada e 1ºs e 2ºs anos do Ensino Médio de Barretos (RJ), identificou que 81% dos estudantes tinham se envolvido em situações de violência naquele ano letivo, sendo o *bullying* uma das formas identificadas (FANTE, 2005).

Além disso, a Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) realizou pesquisa nos anos de 2002 e 2003 em 11 escolas no município do Rio de Janeiro (RJ), com a participação de 5800 estudantes da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Foi constatado que 40,5% dos estudantes estiveram envolvidos em situações de *bullying* como agressor ou como vítima, onde 60% das situações ocorreram dentro da sala de aula e 41,6% das vítimas não solicitaram ajuda para adultos ou colegas para acabar com as agressões as quais estavam sofrendo (NETO, 2007).

Da mesma forma, a Pesquisa Nacional em Saúde Escolar (PENSE), no ano de 2015, realizou um estudo com 102.201 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de 27 municípios brasileiros, que consistia em responder ao questionário com a seguinte questão: “Nos últimos 30 dias você esculachou, zoou, mangou, intimidou, ou caçoou de algum de seus colegas na escola, tanto que ele ficou magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado? Sim ou Não.” Os resultados indicaram uma prevalência de 19% de agressores e, em sua maioria do sexo masculino (MALTA et al., 2019).

Similarmente, de acordo com o relatório “Pondo o fim à tormenta: combatendo o *bullying* do jardim da infância ao ciberespaço” da *United Nations Children’s Fund* (UNICEF, 2017), dados de pesquisa realizada em 18 países envolvendo 100 mil crianças e jovens indicaram que metade desta população relatou ter sofrido algum tipo de *bullying*. De acordo com o relatório, no Brasil, a taxa de crianças e jovens que relatam terem sofrido *bullying* é de 43%, número semelhante a Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Além disso, foi constatado que tanto a vítima como o agressor levam para a vida adulta a repercussão das consequências negativas do *bullying*. Ademais, devido às repercussões ocasionadas a partir das consequências negativas na sociedade, o *bullying* é considerado, hoje, um problema de saúde pública (FANTE, 2005).

No que tange aos aspectos legais, alguns países já têm normativas que orientam as escolas para a prevenção do *bullying* (SMITH, 2014). No Brasil, a legislação vigente não faz referência à punição dos atos de *bullying*, mas sim, ao

uso de recursos que propiciem a responsabilização e a mudança de comportamento do autor de *bullying*. Há leis que orientam uma política de prevenção e combate ao *bullying*. No ano de 2015 foi sancionada a Lei 13185/15 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) no território brasileiro para conscientizar, prevenir e combater a intimidação sistemática e outros tipos de violência. Em consulta no site Jusbrasil, verificou-se que alguns estados e o Distrito Federal possuem leis próprias sobre o *bullying*, anteriores à promulgação da Lei federal 13185/15. Complementando a mencionada Lei, o Governo Federal, em 14 de maio de 2018, sancionou a Lei Nº 13.663 em que altera o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº Lei 9294/96) e acrescenta a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino de promover “medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a sistemática (*bullying*), e a promoção da cultura de paz no âmbito das escolas.”

## **2.2 *Bullying* e o papel do professor**

O professor sabe diferenciar *bullying* de outras violências? Sente-se preparado para intervir? Nos cursos de licenciatura e/ou formações pedagógicas o tema *bullying* é estudado?

A escola, devido a sua função educativa e formadora, deveria proporcionar a todos que lá estão um local seguro de forma a possibilitar o desenvolvimento de relações saudáveis, pautadas pelo respeito. No entanto, muitas vezes, o ambiente educativo tem se mostrado hostil, devido às agressões verbais e físicas vivenciadas por professores, gestores, funcionários e estudantes (NETO, 2007; OLIBONI, 2008).

No cenário brasileiro, a sala de aula é o local onde as situações de *bullying* acontecem mais frequentemente (ABRÁPIA, 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, desta forma, sentir-se seguro no ambiente escolar. No entanto, pesquisas no Brasil 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 devido aos professores ignorarem as ações dos alunos, com a ideia de não reforçá-las (SILVA; BAZON, 2017).

Estudo realizado na Grande Florianópolis (SC), com objetivo de descrever como ocorre o *bullying* nas escolas de alta vulnerabilidade contou com a participação de 409 crianças e adolescentes, que responderam ao questionário adaptado de Olweus (1997) para a realidade brasileira. Quanto à intervenção de professores e funcionários em situações de agressão entre os alunos, 43% responderam que os professores quase nunca fazem nada, e 63% responderam que os funcionários também quase nunca intervêm (ZEQUINÃO; MEDEIROS; PEREIRA; CARDOSO, 2016).

Diante disso, vemos o quanto o professor e a própria instituição estão desacreditados perante os estudantes no que tange a intervenções em situações de violência (FRANCISCO; COIMBRA, 2015), principalmente diante do *bullying*, que na maioria dos casos ocorre de forma muito sutil, passando despercebido da visão dos adultos (NETO, 2007). Pesquisas apontam que os professores não têm informação, conhecimento técnico e preparo emocional para lidar com questões como a violência e o complexo fenômeno *bullying* (GOMES; PEREIRA, 2009). A maioria das escolas, por sua vez, não têm ações educativas desenvolvidas para a prevenção e intervenções em casos de violência, e apresentam apenas medidas punitivas que vão da suspensão à expulsão dos envolvidos (FRANCISCO; COIMBRA, 2015).

Como fator agravante, nos cursos de formação inicial docente, o *bullying* é apresentado de forma breve e insuficiente, sendo abordado em debates ou seminários, assim como nas formações continuadas, em que o tema ainda não recebeu a devida atenção das instituições formadoras (GISI; VAZ; VALTER, 2012; SILVA; ROSA, 2013; TREVISOL; CAMPOS, 2016).

Ademais, para além de ser o mediador dos conhecimentos historicamente construídos, o professor, depois dos pais, é quem passa a maior parte do tempo (4 a 6 horas por dia) com o aluno, criando laços de afeto e vínculo social (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; OLIVEIRA, 2011). O professor, portanto, exerce um importante papel social na formação do estudante (MEOTTI; PERÍCOLI, 2013) e precisa estar preparado para identificar e agir adequadamente diante de situações de violências diversas na escola uma vez que a violência afeta o clima escolar (SILVA; BAZON, 2017; SILVA; ASSIS, 2018).

No início da década de 50, foram realizados os primeiros estudos experimentais sobre o impacto do clima escolar na aprendizagem. Inicialmente, a ênfase desses estudos recaía sobre a estrutura física da escola e sua organização, ou tudo que poderia ser observável. Nas últimas décadas, pesquisadores admitem que existem outros elementos que constituem o clima escolar tais como: relações interpessoais (convívio harmonioso entre alunos, professores e funcionários), segurança (física, emocional, regras claras e consistentes), qualidade do ensino e aprendizagem (qualidade da instrução, estilos de aprendizagem respeitados, aprendizagem socioemocional, métodos de ensino variado, materiais atrativos) e organização e melhoria do ambiente (COHEN; MCCABE; MICHELLI; PICKERAL, 2009).

Nesta mesma perspectiva, estudos mostram que o clima escolar positivo está associado ao sucesso escolar, à percepção do aluno de segurança e bem estar (ALDRIDGE et al., 2015; COHEN et al., 2009); diminuição da violência (SILVA; ASSIS, 2018) e prevenção ao *bullying* (WANG et al., 2014). Para tanto, é necessário que os alunos se sintam acolhidos pelo professor, conectados à escola e colegas e saibam procurar ajuda. Estudo investigativo sobre as relações entre clima escolar e satisfação de adolescentes com a escola, realizado na cidade de Sobral, CE, com 504 alunos de escolas públicas matriculados no Ensino Médio, mostrou que os estudantes que estavam satisfeitos com suas escolas sentem-se respeitados, cuidados e apoiados por seus professores (COELHO; DELL'AGLIO, 2019).

Também é importante para o clima escolar positivo, que os alunos tenham aprendizagem envolvendo aspectos socioemocionais, regras claras e medidas de prevenção à violência, sendo o professor facilitador da aquisição desses conhecimentos, e, por consequência, melhora no clima escolar (ALDRIDGE et al., 2015; WANG et al., 2014). Por outro lado, estudos indicam que em casos de esgotamento emocional em professores, há prejuízo em suas práticas educativas e seu conjunto de habilidades sociais, o que pode repercutir negativamente nos alunos e no clima escolar (SILVA; BOLSONI-SILVA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2015).

Portanto, é importante elaborar propostas de trabalhos com professores nas escolas, a exemplo de programas de intervenção, com atividades estruturadas que possam instrumentalizar os professores na identificação, manejo e também na prevenção do *bullying* nas escolas.

### 2.3. Programas de intervenção para a prevenção e enfrentamento ao *bullying*

Programa de intervenção pode ser definido como a soma de ações formadas por atividades diferenciadas e de instrumentos para acompanhamento e mensuração dessas práticas (THORNTON; CRAFT; DAHLBERG; LUNCH; BAER, 2000). 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.

Dan Olweus, professor de psicologia da Universidade de Bergen, Noruega, desenvolveu o primeiro programa de prevenção ao *bullying* na década de 80 - o *Olweus Bullying Prevention Program* - OBPP. As primeiras suposições sobre a prevalência de *bullying* foram baseadas na investigação com mais de 130.000 estudantes noruegueses no ano de 1983, quando foi utilizado o questionário de Olweus o qual constatou que 15% dos estudantes do ensino fundamental e médio estavam envolvidos em situações de *bullying* com certa frequência (OLWEUS; LIMBER, 2010). Assim, o programa foi desenvolvido tendo como princípios promover o interesse do adulto pelos alunos, estabelecimento de limites, medidas corretivas não punitivas quando estes são violados, e professores como exemplo de posturas positivas (OLWEUS; LIMBER, 2010). O programa tem apresentado resultados satisfatórios para o desenvolvimento de relações saudáveis entre pares, favorecendo um ambiente escolar positivo. O OBPP é desenvolvido nos Estados Unidos (OLWEUS & LIMBER, 2010), e em outros países, como Canadá, Bélgica e Inglaterra, que utilizam parte desse modelo, combinado com outros componentes, conforme sua realidade cultural (SMITH, 2019).

Semelhantemente, na Finlândia, foi desenvolvido no ano de 2006 o *KiVa Antibullying Program* criado por um grupo de pesquisadores cuja finalidade é incentivar o apoio dos alunos às vítimas do *bullying* (SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012). O programa consiste em ações pontuais e outras mais gerais com o objetivo de prevenir o *bullying* e cuidar dos casos de intimidação constatados na instituição de ensino. Também são ofertados jogos anti-*bullying* para o ensino fundamental e fórum para o ensino médio em ambiente virtual de aprendizagem. As atividades propostas para os alunos incluem vídeos, discussões e tarefas para serem realizadas em duplas ou pequenos grupos. As ações iniciam no momento em que os funcionários da escola percebem casos de intimidação e levam ao conhecimento da

equipe KiVa. Os temas incluem formas e consequências da prática do *bullying*, mas essencialmente criar ações de apoio às vítimas. No programa estão incluídas reuniões individuais e em grupo com os envolvidos em situações de *bullying* com o grupo de apoiadores às vítimas. O programa KiVa é desenvolvido como parte integrante de todo o trabalho na escola.

Propostas mais recentes de intervenções anti-*bullying* nas escolas têm focado em variáveis que auxiliam no desenvolvimento social e emocional das crianças e adultos de modo integrado, para reduzir comportamentos agressivos, estabelecer relacionamentos positivos e melhorar a saúde psicológica da comunidade escolar, resultando em uma educação mais efetiva (DIVECHA; BRACKETT, 2019; SILVA; ASSIS, 2018). A exemplo, 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).

Da mesma forma, a empatia de acordo com Del Prette (2005) é indispensável na constituição de vínculos entre as pessoas. Empatia é definida como resposta emocional diante de dificuldades vividas por outras pessoas (SNYDER; LOPEZ, 2009); é entender de forma respeitosa o que elas estão vivenciando (ROSENBERG, 2006). Assim, auxilia no desenvolvimento de atitudes altruístas, tornando as pessoas amáveis, afetivas e receptivas na construção de relações mais positivas (DEL PRETTE, 2005). Além disso, a empatia vem sendo estudada como variável associada positivamente e também preditora de maior controle emocional/regulação das emoções, e negativamente associada à prática do *bullying* (NOORDEN; HASELAGER; CILLESSEN; BUKOWSKI, 2015). Do mesmo modo, a habilidade no gerenciamento de conflitos centrado no diálogo, acolhimento e escuta ativa são fundamentais para criar um ambiente confiável, seguro e ético, possibilitando perceber o que está implícito nos atos de agressão e conseqüentemente, agir para cessar as intimidações (AMSTUTZ; MULLET, 2012).

Em Portugal, o Programa de Promoção em Competências Pessoais e Sociais, foi desenvolvido dentro de um Centro Educação e Desenvolvimento (CED) e direcionado a crianças dos três aos 18 anos, professores, funcionários e famílias. O programa foi organizado em 12 sessões e as atividades abordam a promoção de competências sociais como a comunicação interpessoal verbal e não verbal, gestão de conflitos, gestão e regulação das emoções, assertividade e relações

interpessoais. A intervenção levou a diminuição da indisciplina, dos conflitos entre pares, aumento da satisfação e qualidade de vida e percepção de bem estar nos alunos (MATOS et al., 2011). Estudos mostram que crianças com déficit em habilidades sociais tais como empatia, assertividade, auto regulação e resolução de conflitos tendem a se envolver mais em situações de violência escolar (SANTOS; SOARES, 2016).

No Canadá, o Programa Ecológico Anti-*Bullying* (RAHEY; CRAIG, 2002) é composto por 12 sessões semanais de 45 minutos cada, com objetivo de aumentar a compreensão e reduzir a incidência de *bullying* nas escolas. Atividades de psicoeducação foram desenvolvidas para alunos e professores, contendo os temas *bullying* e vitimização, resolução de conflitos, empatia, habilidades de escuta e diferenças individuais. O referido programa apresentou resultados positivos, pois após sua aplicação foram identificados diminuição nos índices de vitimização e isolamento social e aumentada a percepção de segurança no ambiente escolar com a redução da agressividade.

Outro programa desenvolvido para aumentar o conhecimento dos profissionais sobre *bullying*, estimular responsabilidade social, autorregulação emocional e habilidades sociais é o *Steps to Respect USA* (FREY et al., 2005; HIRSCHSTEIN et al., 2007). O programa incluiu treino com manual para familiares, professores e alunos do terceiro ao sexto ano de escolas localizadas em dois distritos no subúrbio do noroeste do Pacífico. O programa tem tópicos sobre reconhecimento de *bullying* e suas consequências para aumentar o monitoramento dos adultos quanto a estas ocorrências, amizade, aprendizado cooperativo, regulação emocional e estratégias de prevenção do *bullying*. Os resultados encontrados demonstraram maior responsabilidade e relato por parte dos testemunhas de *bullying*, menor aceitação de *bullying* e agressões e maior apoio social entre pares.

Em sua maioria, as intervenções apresentam bons resultados quando as ações são baseadas em dimensões positivas do ser humano. De acordo com Frick (2018), em sua visita ao *Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato*, pertencente à *Consejería de Educación de Castilla y León*, Espanha, o projeto anti-*bullying desenvolvido por eles* trabalha temas como escuta ativa, empatia, assertividade, comunicação, solidariedade e formas de resolver problemas pelo diálogo e como dar apoio nas atividades com os alunos para a melhoria das

relações interpessoais. E, de acordo com o coordenador do projeto no instituto, é importante desenvolver tais temas com os professores nas formações docentes (FRICK, 2018).

Além disso, outros países têm investido em programas de intervenção e prevenção ao *bullying* como Alemanha (WÖLFER; SCHEITHAUER, 2014), Itália (PALLADINO; NOCENTINI; MENESINI, 2016), Taiwan (LEE et al., 2013), Holanda (HUIJSING et al., 2018) e África do Sul (NAIDOO; SATORIUS; VRIES; TAYLOR, 2016), envolvendo os diferentes segmentos da escola com resultados positivos na diminuição dos casos de *bullying* e na efetivação de práticas exitosas na escola.

Dos programas antibullying citados, alguns oferecem treinamento para os professores para a implementação das ações nas escolas. Os treinamentos são realizados através de *workshop* e de manuais onde são abordados conhecimentos básicos sobre *bullying* e estratégias para as intervenções com os alunos. A exemplo disso temos os programas OBPP (OLWEUS; LIMBER, 2010), KiVa (SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012) e *Step to Respect* (FREY et al., 2005; HIRSCHSTEIN et al., 2007). Ademais, incluir treinamentos para os professores é fundamental para o sucesso dos programas antibullying, pois desta forma eles se sentem motivados, comprometidos e confiantes para fazer as intervenções quando necessário (SMITH, 2019).

Nesta mesma perspectiva, 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, mas além disso, o desenvolvimento de habilidades para lidar com o *bullying* (VERSEVELD et al., 2009). Em estudo de revisão sistemática, Farrington e Ttofi (2009) identificaram que algumas características das intervenções antibullying foram associados a reduções significativas na perpetração de *bullying* e/ou vitimização, tais como focar na formação de professores, estabelecer regras de sala de aula contra o *bullying* e a intervenção ter abordagem integral (*whole-school*) incluindo, além dos alunos, os professores, pais e comunidade escolar. Este modelo de intervenção (*whole-school*) tende a apresentar melhores resultados para o enfrentamento ao *bullying* quando comparados a modelos de intervenções direcionadas apenas aos alunos (CANTONE et al., 2015).

No entanto, o papel da saúde do professor ainda é abordado como algo secundário nos programas *antibullying* nas escolas, pois os programas tendem a focar maior atenção no aluno (vítima-agressor-testemunha), sendo o professor muitas vezes deixado de lado ou não contemplado nestes programas (VERSEVELD et al., 2019). Sendo o agente socializador em sala de aula, é fundamental que o professor esteja preparado tanto de modo instrumental como com equilíbrio emocional para lidar com situações de *bullying*, uma vez que precisam mais do que conhecimento técnico para o manejo adequado dessas ocorrências. Estudos revelaram que a forma como o professor lida com as situações de *bullying* influem diretamente no comportamento dos alunos, podendo influenciar em novas ocorrências de *bullying* (YOON; BAUMAN, 2014).

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, 2016). Conforme Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonnacorsi (2013), considerando as características das interações estabelecidas entre professores e alunos, as práticas educativas (positivas e negativas) devem também ser avaliadas no ambiente escolar de forma a identificar interações promotoras ou não do desenvolvimento das crianças. Para esses autores, a aprendizagem de novos recursos pedagógicos que tenham como foco a definição clara das regras pode ajudar nas interações no contexto escolar, favorecendo que os professores sejam bons modelos de comportamento de autocontrole e resolução de problemas e podendo estimular os alunos na mesma direção. No Brasil, no entanto, de acordo com revisão de literatura sobre intervenções para reduzir ou prevenir problemas de comportamento em contexto escolar, 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*, 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). Para Matos, Simões e Gaspar (2009), um programa de intervenção eficiente precisa propiciar a

noção de bem estar com o uso de competências como de auto regulação, resolução de problemas, estabelecer relações saudáveis, manejo com as vicissitudes e apoio entre pares.

Assim, sendo a escola o local em que crianças e adolescentes permanecem mais tempo e, o professor, o adulto que está em contato direto com eles, entende-se como necessário o desenvolvimento de intervenções direcionadas a professores para auxiliá-los na prevenção e enfrentamento ao *bullying*. A partir dos aspectos teóricos apresentados, foi desenvolvida uma proposta de intervenção para professores visando a prevenção e enfrentamento ao *bullying*, a partir de temáticas tais como comunicação assertiva, auto regulação emocional, empatia, gerenciamento de conflitos e autocuidado.

Considerando a atual situação da Pandemia, devido a COVID-19, e a necessidade de isolamento físico para a contenção da transmissão do vírus, a intervenção, inicialmente proposta para ser realizada de forma presencial, foi adaptada para o formato virtual, a partir do uso de tecnologias e recursos para acesso remoto. O uso da *Internet* como forma de comunicação tem se tornado cada vez mais presente nas vidas dos indivíduos sendo hoje considerada indispensável para a funcionalidade das mais diversas áreas da atividades humanas. As tecnologias da informação e comunicação têm influenciado as relações na medida em que são mediadas pelo campo virtual, em tempo real e com o mundo todo (SIEGMUND; LISBOA, 2016). As ferramentas de comunicação e informação aperfeiçoadas pela tecnologia, de acordo com Balaoras et al. (2016) e, usadas nas intervenções *online* estão divididas em: 1) Comunicação assíncrona: não ocorrem ao mesmo tempo e não têm a necessidade de resposta imediata. São textos, vídeos, áudios, *e-mails*, fóruns *online*, serviços de mensagens e serviços a pedido (*on demand*), tais como navegação de páginas *web* e vídeo *on demand*; 2) Comunicação síncrona: possibilita conversas em tempo real. São as chamadas de voz, vídeo chamadas e a teleconferência, para os quais podem ser utilizadas plataformas e aplicativos tais como o *Facebook*, *Messenger*, *Skype*, *WhatsApp*, *Apple Messages*, *Google Hangouts*, *SnapChat*, *Zoom*, *Meet* e outros que podem ser acessados pelo computador ou dispositivo móvel ligados a Internet (BALAORAS et al., 2016). No Brasil, os estudos sobre o uso de intervenções *online* é recente.

No ano de 2018, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução Nº 11 de 11 de maio de 2018, regulamentou a prestação de serviços psicológicos

realizados por meio de tecnologias da informação e comunicação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). No entanto, vários países têm desenvolvido intervenções psicológicas no formato *online*, principalmente em situações de crise, causadas por desastres naturais ou provocadas pelo homem. Países como Estados Unidos, Austrália e Holanda fazem uso de intervenção psicológica *online* nessas situações com resultados benéficos para os indivíduos, principalmente 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. Também demonstram bons resultados para problemas de medicina comportamental como síndrome do intestino irritável, zumbido e dor crônica.

Pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas têm lançado mão de intervenções online para seus trabalhos em prol da saúde. Exemplo disso é a pesquisa realizada sobre violência no namoro, onde foi criado *website* em módulos para identificar indicadores de relacionamentos saudáveis e estratégias de manejo de conflitos entre jovens (MURTA et al., 2014). 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. Para os alunos do Ensino Médio, é oferecido o *KiVa Street* que consiste em fóruns *online* com tópicos relacionados ao *bullying* (GAFFNEY; FARRINGTON; TTOFI, 2019). Da mesma forma, o Programa entre pares *No Trap!*, desenvolvido na Itália em caráter virtual, a partir de fóruns de discussões, inclui atividades *off line* sobre o papel e o apoio da vítima, o papel do observador e o envolvimento dos professores, criação de grupos no *Facebook*, fóruns *online* com materiais complementares. O programa ainda inclui fóruns na sala de aula para trabalhar empatia e resolução de conflitos (GAFFNEY; FARRINGTON; TTOFI, 2019). Dentro da temática *bullying*, o programa *Antibullying Alliance* está disponível gratuitamente na internet para treinamento dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais (ANTIBULLYING ALLIANCE, 2017).

Dessa forma, esta dissertação apresenta o desenvolvimento, implementação e adaptação de uma intervenção direcionada a professores, para auxiliá-los na prevenção e enfrentamento ao *bullying*, atendendo também à necessidade de formação docente permanente e duas legislações federais recentes, Leis n.º 13.185/15 e 13.663/18, que incentivam medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, assim como a promoção de uma cultura de paz.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

O objetivo da pesquisa foi o desenvolvimento, implementação e avaliação de uma intervenção, direcionada a professores, visando a prevenção e enfrentamento do *bullying*.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Oferecer maior conhecimento teórico sobre o fenômeno *bullying*;
- Oportunizar reflexões sobre o papel do professor frente a situações de *bullying*;
- Promover habilidades de autorregulação emocional (modulação do pensamento, afeto, comportamento e atenção), de resolução de conflitos, empatia e comunicação assertiva;
- Incentivar o autocuidado do professor.

### **4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO**

A intervenção é multicomponente, a qual visa não apenas informar e discutir temáticas gerais relacionadas ao tema do *bullying*, mas também implementar diferentes técnicas que permitam aos participantes experienciar situações cotidianas e refletir sobre as mesmas (MURTA; SANTOS; MARTINS; OLIVEIRA, 2013). As atividades ocorreram de forma grupal, divididas em seis encontros semanais, de duas horas cada sessão, totalizando 14 horas, na modalidade *online*, com a

utilização da plataforma *Zoom*. Além das atividades *online* também foram incluídas atividades semanais, para serem desenvolvidas ao longo da semana, pelos participantes individualmente.

Foram trabalhados temas específicos em cada encontro, a partir de uma metodologia experiencial, utilizada em intervenções com pais (MARTÍN-QUINTANA et al., 2009), também utilizada por Bersch (2017) em sua intervenção com educadores sociais. Os programas baseados nesta metodologia pretendem realizar uma reconstrução do conhecimento e possibilitar aos participantes análise e reflexões de suas próprias ideias, sentimentos e ações cotidianas (MARTÍN-QUINTANA et al., 2009). Assim como a metodologia experiencial, as intervenções propostas pelo programa buscam o diálogo com os professores, levando-se em consideração sua bagagem e experiências e buscando partilhar experiências comuns e singulares. Dessa forma, os professores foram participantes ativos no processo, proporcionando espaços para reflexão e tomada de consciência no decorrer do trabalho.

A intervenção teve como foco a promoção de habilidades e competências sociais e educativas (gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva e autocontrole emocional) que colaboram de maneira positiva no manejo e na conduta com aquele que é cuidado. O tema gerenciamento de conflitos foi trabalhado na perspectiva da restauração ou disciplina restaurativa e da Comunicação Não-Violenta, onde se incentiva o compromisso de assumir a responsabilidade das ações praticadas, o exercício da empatia, expressão e escuta dos sentimentos e das necessidades dos envolvidos nos atos de *bullying* (AMSTUTZ; MULLET, 2012; ROSENBERG, 2006). Também buscou-se trabalhar o autocuidado do professor, com o propósito de promover a reflexão sobre o tratamento dedicado nas dimensões física, mental, emocional e espiritual de sua vida, pois a construção de relacionamentos saudáveis começa com o vínculo saudável consigo mesmo (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

## Descrição das sessões da intervenção

### **Sessão 1 - Apresentação pessoal e do programa e conceito e percepções do *bullying***

**Objetivo:** compreender o conceito de *bullying* e identificar suas manifestações no ambiente escolar.

#### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

Objeto da palavra - elemento que possibilita aos participantes tanto falar como escutar (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011). O objeto usado foi uma caneta. Quem estiver segurando o objeto da palavra tem a oportunidade de falar e os demais de escutar sem a necessidade de responder.

**Check-in** - A moderadora convidou cada participante a responder “Como você está se sentindo hoje?” “Existe alguma coisa que você sinta que é importante que saibamos sobre como você está?” Esta dinâmica possibilitou os participantes se conhecerem melhor (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

A moderadora iniciou sua apresentação e a rodada de *check-in* de forma autêntica, pois sua resposta serviu de modelo para os demais.

**Atividade 2:** identificar situações de *bullying* a partir de algumas lâminas do instrumento *Cartoon Test* (SMITH; COWIE; OLAFSSON; LIEFOOGHE; 2002). As lâminas com os *Cartoon Test* (Anexo A) foram numeradas e cada participante escolheu um número (um por vez). A moderadora mostrou o *Cartoon* escolhido para o participante para que ele pudesse avaliar se a situação apresentada se configurava como *bullying*. O *Cartoon Test* é um instrumento desenvolvido para avaliar o entendimento que crianças e adolescentes têm sobre o *bullying*, suas características e formas de manifestação (SMITH et al., 2002). Consiste em imagens em circunstâncias variadas e que contemplem os critérios do fenômeno em si (intencionalidade, desigualdade de poder, repetição, agressões físicas, verbais e não verbais), onde os pares interagem e que podem caracterizar uma situação de *bullying*. A moderadora questionou os professores sobre o que os fez pensar que essa situação é *bullying*? Após, foi apresentada a definição de *bullying*.

**Atividade 3:** debate sobre a definição de *bullying* e relatos dos professores sobre situações vivenciadas na escola e sobre medidas que são adotadas.

**Atividade 4:** retomar os cartoons (com situações diferentes) para verificar a compreensão sobre *bullying*.

**Atividade 5:** rodada de *check-out* e técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

**Check-out** - Ao final os participantes foram convidados a compartilharem seus pensamentos sobre a sessão e, com uma palavra, expressarem como estavam se sentindo, no encerramento do primeiro encontro (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

**Tarefa de casa:** lembrar de situações de *bullying* vivenciadas em sala de aula e trazer para discussão na próxima sessão.

---

## **Sessão 2 - Gerenciamento de conflitos**

**Objetivo:** conhecer e refletir sobre gerenciamento de conflitos em sala de aula a partir da perspectiva da restauração.

### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

**Atividade 2:** relato da tarefa de casa.

**Atividade 3:** diante de situações vivenciadas em sala de aula descrever possíveis formas de enfrentamento. A moderadora apresentou conceitos de gerenciamento de conflitos, princípios da Disciplina Restaurativa e Comunicação Não-Violenta (AMSTUTZ; MULLET, 2012; ROSENBERG, 2006).

**Atividade 4:** retomar uma das situações trazidas pelos participantes e trabalhar o conflito sob a perspectiva da restauração.

**Tarefa de casa:** durante a semana, diante de uma situação de conflito virtual ou presencial, mediar de forma positiva e fazer o registro.

**Atividade 5:** rodada de *check-out* e técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

---

## **Sessão 3 - Empatia**

**Objetivo da sessão:** identificar a empatia em suas manifestações.

### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

**Atividade 2:** relato da tarefa de casa.

**Atividade 3:** *brainstorming* - atitudes que demonstram simpatia e empatia.

**Atividade 4:** vídeo Simpatia ou Empatia e debates; a moderadora apresentou o conceito de empatia em PPT e de comportamentos que nos impedem de nos conectarmos aos outros com empatia (ex. consolar, competir pelo sofrimento, corrigir...).

**Tarefa de casa:** observar na interação com as pessoas (seja presencial ou virtualmente) em quais momentos demonstrou atitudes empáticas (identificar dificultadores).

**Atividade 5:** rodada de *check-out* e técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

---

#### **Sessão 4 - Comunicação Assertiva**

**Objetivo da sessão:** contribuir na promoção de habilidades de comunicação positiva e assertiva para aprimorar as relações no contexto escolar.

##### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

**Atividade 2:** socialização da tarefa de casa (facilitadores e dificultadores).

**Atividade 3:** vídeo apresentando os diferentes tipos de comunicação: passiva, assertiva e agressiva.

**Atividade 4:** Jogo da Mímica, explorando outras formas de comunicação.

**Atividade 5:** debates sobre o por que comunicar-se assertivamente e a importância da escuta e da autenticidade na expressão dos pensamentos e sentimentos (retomar a Comunicação Não-Violenta).

**Atividade 6:** discussão sobre como a assertividade pode contribuir para o estabelecimento de interações mais positivas no ambiente escolar.

**Tarefa de casa:** Dar *feedbacks* positivos para o maior número de pessoas durante a semana (elogios, sorrisos, afetividade) e refletir sobre a reação delas.

**Atividade 8:** rodada de *check-out* e técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011) .

---

## **Sessão 5 - Autocontrole Emocional**

**Objetivo:** oportunizar a tomada de consciência das emoções e pensamentos que estão por trás dos comportamentos.

### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

**Atividade 2:** Técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

**Atividade 3:** debates sobre as interações com as pessoas antes de iniciar o nosso encontro (positivas ou negativas); os sentimentos que estão por trás do nosso comportamento; agir no piloto automático (consequências); a forma como comunicamos nossas necessidades.

**Atividade 4:** retomando as interações vividas no dia de hoje, refletir e responder as questões do seu Relatório Diário do Tempo Emocional (Anexo B) (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011); espaço para os participantes compartilharem seus registros.

**Tarefa de casa:** observar e registrar a(s) emoção(s) mais frequentes durante a semana e em que situações elas apareceram.

**Atividade 5:** rodada de *check-out*.

---

## **Sessão 6 - Autocuidado e fechamento**

**Objetivo:** reconhecer o autocuidado como prioridade para o bem estar.

### **Tarefas da sessão**

**Atividade 1:** objeto da palavra, *check-in* e apresentação pessoal.

**Atividade 2:** Técnica de relaxamento (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

A Moderadora apresentou a definição de autocuidado.

**Atividade 3:** em uma folha de ofício os participantes foram convidados a desenhar um círculo e dividi-lo em quatro partes, sendo uma parte “mental”, “uma física”, uma “emocional” e “uma espiritual”. Depois cada um escreveu o que faz para cuidar de si mesmo em cada dimensão de sua vida. Em seguida, foi solicitado que pensem se gostariam de estar tendo mais autocuidado em alguma dessas dimensões.

**Atividade 4:** momento dos participantes compartilharem suas avaliações sobre o autocuidado e responderem à seguinte questão: qual é o maior desafio para você

cuidar de si mesmo? (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011), espaço para compartilharem suas respostas. Após, foram convidados a criarem um objetivo e planejarem ações para que tenham mais autocuidado em cada dimensão da sua vida daqui para frente.

**Atividade 5:** rodada de *check-out*. Encerramento, Avaliação do programa, *feedback* e sugestões dos participantes.

## 5 MÉTODO

### 5.1 Delineamento

Foi realizado um estudo exploratório, de grupo único, a partir do desenvolvimento e avaliação do processo de implementação de uma intervenção com professores. Trata-se de um estudo de viabilidade (TICKLE-DEGNEN, 2013), com avaliação de processo a partir dos dados obtidos pelo moderador de grupo, e avaliação pós-intervenção, com dados obtidos a partir dos participantes dos grupos quanto aos seguintes critérios de viabilidade: demanda, adesão dos participantes às atividades do programa, satisfação dos participantes com o programa e com o, compreensão dos conteúdos, aplicação dos conteúdos na vida diária, conforme critérios sugeridos por Durgante e Dell'Aglio (2018). Também foi avaliada necessidade de mudanças ou adaptações na proposta original do programa. Para Tickle-Degnen (2013), muitos fatores podem afetar o sucesso da implementação e validade dos estudos de intervenção e por isso é importante a realização do estudo de viabilidade ou estudo piloto, para poder avaliar o potencial de implementação dos estudos de intervenção propostos e reduzir as ameaças a sua validade. Em geral, os resultados da maioria dos estudos de viabilidade e piloto são apresentados com estatísticas descritivas, análises qualitativas e a compilação de dados básicos relacionados ao desenvolvimento da proposta.

### 5.2 Participantes

Participaram deste estudo 12 professores (feminino= 11 masculino= 1), com idades entre 39-62 anos ( $M=50,83$ ;  $DP=7,80$ ) da região metropolitana de Porto Alegre. 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 à formação, 07 eram formados em Pedagogia, 01 Licenciatura em Teatro, 01 História, 01 Letras, 01 Serviço Social e 01 em Licenciatura em 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 e os participantes foram convidados após o consentimento dos órgãos gestores e das escolas (Apêndice A - Termo de Concordância da Instituição). Para compor a amostra, os participantes atenderam aos seguintes critérios de inclusão: 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 possibilidade de participar do programa no formato virtual.

### 5.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

Questionário sociodemográfico: com o objetivo de coletar dados como idade, sexo, formação, atuação, tempo de trabalho, vínculo empregatício, número de escolas em que trabalha e a participação em capacitação sobre *bullying* (Apêndice B).

Questionário de avaliação da intervenção: foi aplicado no último encontro da intervenção, para avaliar a satisfação dos participantes com as sessões do programa, a clareza e compreensão dos conteúdos abordados e a aplicação do aprendizado por parte dos participantes (adaptado de DURGANTE; SÁ; DELL'AGLIO, 2019) (Apêndice C).

Diário de campo da moderadora: a moderadora no seu diário de campo fez 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).

#### 5.4 Procedimentos e Considerações Éticas

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, coordenado pela Profa. Débora Dalbosco Dell’Aglío e intitulado “Desenvolvimento, implementação e avaliação de intervenções positivas em ambientes educativos”, vinculado à Linha 2 de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle - Gestão, Educação e Políticas Públicas. A pesquisa prevê o desenvolvimento de programas de intervenção direcionados a estudantes e professores. Esta pesquisa de mestrado envolve a implementação de intervenção com professores.

Inicialmente, foi feito contato telefônico com as diretoras de duas escolas estaduais. Ambas se mostraram interessadas. Solicitaram maiores detalhes da pesquisa por *email*. Com a chegada da pandemia, uma das escolas desistiu pois os professores estavam sobrecarregados com cursos e capacitações para o uso da nova plataforma de trabalho. Devido à incerteza do retorno às atividades presenciais, após o período de isolamento físico, o programa foi adaptado para o formato *online*. Após as adaptações, a escola foi comunicada e os professores foram consultados pela diretora se aceitariam participar do programa no formato remoto. Todos os professores concordaram em participar. Na sequência, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UNILASALLE tendo sido aprovado. Tendo em vista a oferta das aulas da rede estadual no formato online, a secretaria da educação iniciou formações obrigatórias para habilitar os professores quanto ao uso da plataforma *Classroom*, dificultando o início do programa. Nesse ínterim, a comunicação entre a pesquisadora e os professores acontecia por intermédio da diretora. Por insistência da pesquisadora em contatar os professores para esclarecer dúvidas e passar orientações quanto ao desenvolvimento do programa, a diretora criou um grupo no *whatsapp* com o nome “Pesquisadora LaSalle” e incluiu a pesquisadora. A partir daí, a comunicação passou a ser diretamente com os docentes interessados em participar da intervenção. Neste grupo a pesquisadora postou vídeo sobre o programa e o *link* do *Google docs* para o preenchimento do termo de aceite e do questionário sociodemográfico. O tempo de trâmite desde o primeiro contato com a direção da escola e o início do programa foi em torno de três meses.

Também houve divulgação realizada pelo Núcleo de Relacionamento com as escolas do setor de *Marketing* da Universidade LaSalle, e como resultado destas divulgações cinco professores fizeram contato interessados em participar do programa. Destes, três professores se inscreveram no programa, um não retornou o contato e o outro não conseguiu remanejar seus horários para participação no programa. A escola A, da qual participaram 09 professores, solicitou que a capacitação fosse realizada no horário das suas reuniões semanais de planejamento e os demais professores (n=3), que chegaram através da divulgação realizada pela UNILASALLE, adequaram-se aos horários estabelecidos.

Os dados foram coletados a partir dos relatos dos participantes em sessões gravadas em sessões virtuais com o uso da plataforma *Zoom* nas segundas-feiras a partir das 18h. O conteúdo das falas das participantes foi transcrito para documento *Word* utilizando a ferramenta *Google Speech*.

Em algumas sessões houve problemas de conexão, impossibilitando alguns participantes de acessarem a plataforma ou de permanecerem até o final. O acesso por parte dos professores ocorreu através do telefone celular e do *notebook*. Os *links* dos vídeos e das músicas para o relaxamento foram enviados com antecedência para os participantes acessarem e, também, disponibilizado no *chat* durante a sessão. O Termo de Concordância Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) e o questionário sociodemográfico foram disponibilizados para preenchimento no *Google Docs*, para investigar informações dos participantes como sexo, idade, escolaridade, tempo de profissão e cursos de capacitação anteriores.

## **5.5 Análise de Dados**

Para avaliar o processo de implementação da intervenção, foram analisados os dados da ficha de avaliação dos participantes, os registros de todas as sessões, e o diário de campo da pesquisadora. A ficha de avaliação preenchida pelos participantes, ao final da intervenção, continha questões objetivas para avaliar a satisfação com a intervenção e com a moderadora, com respostas em escala *Likert*, e questões descritivas (abertas). Para análise dos dados quantitativos foram observadas médias e desvios-padrão dos itens do instrumento. O conteúdo das respostas das questões abertas do questionário dos participantes, dos registros das sessões e do diário de campo do pesquisador foi analisado qualitativamente, a partir

da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977/2004), buscando compreender o processo de implementação do Programa. A Análise de Conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por finalidade identificar a significação do conteúdo que se está analisando a fim de fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Bardin (1977/2004) aponta três principais etapas do processo de análise. A pré-análise tem por objetivo tornar o material produzido operacional, sendo realizada a aplicação dos questionários e a digitação dos dados, a leitura e a organização do material selecionado para análise e a delimitação de objetivos e hipóteses. A segunda etapa é a exploração do material ou a descrição analítica que consiste na definição dos sistemas de codificação, classificação e categorização das unidades de registro do material coletado nas questões descritivas e no diário de campo. A terceira e última etapa, o tratamento dos resultados, compreende a inferência e a interpretação dos dados, de forma a expandir as análises reflexivas sobre a temática e atribuir significados aos resultados.

Na etapa de classificação e categorização dos conteúdos qualitativos, foram considerados os seguintes critérios definidos *a priori*, de acordo com critérios sistemáticos de avaliação de intervenções recomendados a partir da sistematização de Durgante e Dell’Aglío (2018): demanda, adesão à intervenção (que envolve a presença dos participantes nos encontros e manutenção da participação durante e até o final da intervenção), compreensão dos conteúdos trabalhados, percepção de aplicabilidade dos conteúdos na sua vida diária e satisfação com o programa e moderadora. Também foram descritas as atividades desenvolvidas em cada sessão, apontando as dificuldades encontradas ao longo da implementação da intervenção e realização dos encontros, além de sugestões para melhorias, apresentadas pelos participantes e identificadas pela moderadora. Embora originalmente os critérios observados neste estudo tenham sido desenvolvidos para intervenções em saúde mental, os mesmos podem igualmente ser aplicados em outras áreas.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Resultados dos dados quantitativos

A partir das questões objetivas da ficha de avaliação da intervenção, preenchida pelos participantes ao final dos encontros, foi realizada a análise estatística descritiva dos itens. Os itens 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* que varia de 1 a 4. Dessa forma, na Tabela 1 são apresentadas as médias e desvios-padrão dos itens do instrumento.

Tabela 1. Médias e Desvio-Padrão nos 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 as 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 2 – 4 3,55 (0,68)  
abordados no programa?

---

*Nota:* DP=Desvio Padrão

Pode-se observar que as médias dos itens variaram entre 3,27 e 3,91, sendo que a média mais baixa se refere aos itens satisfação com as aprendizagens e satisfação com o tempo de duração das sessões, enquanto a média mais alta 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, que segue no próximo tópico, complementarará a avaliação desses critérios.

## **6.2 Resultados dos dados qualitativos**

Para melhor compreender o processo de implementação da intervenção, foi realizada uma análise qualitativa das respostas das questões abertas do questionário dos participantes, dos registros das sessões e do diário de campo do pesquisador. Os eixos de análise definidos foram os seguintes: demanda, adesão à intervenção, compreensão dos conteúdos trabalhados, percepção de aplicabilidade dos conteúdos na sua vida diária; satisfação com o programa e com a moderadora; dificuldades; e sugestões para melhorias na proposta de intervenção apresentados a seguir.

### *6.2.1 Demanda*

Inicialmente o projeto de pesquisa previa a realização da intervenção em escolas públicas, presencialmente. Tendo em vista o isolamento físico, devido à pandemia da COVID-19, houve alterações na proposta inicial e adaptação para formato online. Dessa forma, a demanda espontânea de professores interessados foi afetada, assim como o contato com as escolas e a proposição do estudo. Optou-se, então, por realizar contato telefônico com as escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. A LaSalle divulgou a intervenção para três escolas

parceiras e, com as demais escolas, o contato foi realizado pela pesquisadora. Destas seis escolas contatadas, cinco divulgaram a proposta para seus professores e uma escola não deu retorno ao contato. Os diretores contatados relataram que os professores acharam interessantes os temas abordados na intervenção. No entanto, devido às dificuldades enfrentadas pela reestruturação do formato das aulas e as incertezas geradas neste período de pandemia, alguns professores ficaram receosos em assumir este compromisso e não conseguiram dar continuidade. A diretora da escola A retornou a ligação confirmando a participação dos professores na intervenção, contanto que fosse realizada no horário da reunião pedagógica. Na mesma semana, quatro professores da escola B e um professor da escola C fizeram contato telefônico, solicitando maiores esclarecimentos. Dois professores da escola B não puderam participar devido à incompatibilidade de horários dos encontros e do outro trabalho que exercem. As diretoras das escolas D e E relataram que os seus professores têm interesse, mas gostariam que fosse realizado em outro momento pós pandemia. Assim, o grupo ficou organizado com nove professores da escola A, dois da escola B e um da escola C.

### *6.2.2 Adesão à intervenção*

Durante as sessões, 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.

Quanto a adesão, 12 professores iniciaram a participação na intervenção e 11 concluíram, tendo-se 8,4% de desistência. Quanto à frequência, o número de professores presentes nas sessões variou entre 9 (2 sessões), 10 (3 sessões) e 12 em uma sessão. Esse índice de adesão pode ser considerado satisfatório, tendo em vista que os índices em intervenções em saúde variam entre 20-30% de desistência, podendo chegar a 50% de perda de participantes ao longo do tratamento (RIEKERT; OCKENE, 2014). Um fator que pode ter contribuído para a adesão foi a certificação que os participantes receberiam ao final da intervenção. Destaca-se, ainda, que considerando a situação atípica vivenciada no país, de isolamento social devido à pandemia, o engajamento dos professores em atividades que vão além do previsto

nas suas funções, como a proposta nesta intervenção, demonstra o interesse dos mesmos no tema e na formação permanente.

### 6.2.3 Compreensão dos conteúdos trabalhados

Pode-se observar indicadores, por parte dos participantes, em todas as sessões quanto a sua compreensão dos conteúdos, conforme vinhetas apresentadas na Tabela 2. Levando em consideração que os participantes estavam cansados, devido ao excesso de trabalho e às dificuldades encontradas para a execução das aulas *online*, a moderadora instigou a fala e a participação ativa, valorizando a experiência de cada contexto específico dos professores, e procurando seguir os pressupostos metodológicos de uma intervenção multicomponente com metodologia experiencial (MURTA et al., 2013). Assim, houve preocupação da moderadora em diversificar os recursos didáticos (práticas de psicoeducação, atividades individuais, video-debates, tarefas de casa e técnicas de relaxamento com música), para instigar a reflexão e discussão dos temas, buscando uma maior compreensão dos conteúdos pelos participantes.

Tabela 2. Exemplos de vinhetas sobre os conteúdos trabalhados nas sessões

Conteúdo trabalhado	Vinheta
Conceito e percepções do <i>bullying</i>	<i>“tive um aluno que sofreu muito com as gozações diárias dos colegas por causa do jeito de falar, o que pra mim é bullying, ele era do interior e acabou cometendo suicídio; a escola não fez nada para acabar com as gozações”</i> (R, 44 anos)
Gerenciamento de conflito	<i>“nas situações de conflito entre os alunos, primeiro temos que entender o que está acontecendo e, depois, resolver, mas em vez disso já deixa de castigo, chama os pais, e é violência em cima de violência, não se faz uma reflexão para compreender o porquê das agressões e violência não usamos a reflexão, o diálogo entre os envolvidos, só a ação punitiva ”</i> (L, 41 anos)
Empatia	<i>“se colocar no lugar do outro, não é tão fácil como a gente imagina, quando não se debate e discute, parece tão simples, é se colocar no lugar do outro e resolver o problema e, na verdade não é, primeiro dificilmente vamos resolver o problema e, segundo, vai muito, além disso, envolve muitas emoções e sentimentos”</i> (M, 47 anos)
Comunicação	<i>“eu acho que nós transitamos entre esses três tipos de</i>

assertiva	<i>comunicação, assertiva, passiva e agressiva, eu não sou passiva, fico entre agressiva e assertiva (I, 57 anos)</i>
Autocontrole emocional	<i>“eu já aprendi bastante como me controlar, não perco tanto a minha paciência, é bem isso, pensar antes de agir” (M, 47 anos).</i>
Autocuidado	<i>“autocuidado é cuidar de nós mesmos, deveria ser bem completo, cuidar da mente, do corpo, da alma e, tirando o estresse de várias coisas da vida” (I, 57 anos)</i>

Sobre a compreensão dos conteúdos na primeira sessão, na dinâmica em que foram utilizadas lâminas de *Cartoons Test*, 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 recente 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 da primeira sessão, os participantes trouxeram exemplos de situações de sala de aula para discussões, possibilitando maior aprofundamento quanto ao conceito de *bullying*. Relataram, de uma 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*, sendo muitas vezes difícil de 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, tem essa coisa de provocar fazer maldades, eu não percebo tanto na criança, é mais difícil”* (M, 48 anos). Os estudos sobre *bullying* mostram que os envolvidos podem ser crianças e adolescentes (FANTE, 2005; 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. Nesta faixa etária, as agressões físicas são comuns juntamente com as ofensas, discriminações, acusações e os 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, passam por brincadeiras, diante de 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 própria 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 desta 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: *“na minha escola ainda prevalece a punição na resolução dos conflitos, infelizmente”* (L, 41 anos); *“no ensino médio os alunos têm uma cabeça diferente, mas existe também muito bullying e, é claro, bastante conflitos em sala de aula e, às vezes, conflito entre eles e os professores, então a gente precisa estar sempre intermediando, sentamos numa mesa redonda e conversamos sobre o porquê daquele conflito e chegamos a um consenso para a melhoria das relações entre todos, muitas vezes são precisamos tomar medidas um pouco mais drásticas como trocar aluno de turno ou de turma porque se trata de alunos maiores, então evitamos até um conflito maior de agressão física, já tivemos alguns caso”* (R, 60 anos); *“na nossa escola, a gente consegue contornar de imediato as situações de conflito, é que nós fazemos um trabalho com o projeto vivendo valores e, esse projeto, é bem ativo, sentamos com os alunos para refletir sobre os motivos do conflito e para retomar os valores trabalhados com toda a turma”* (O, 63 anos).

Os relatos demonstram encaminhamentos diferentes para situações de conflitos nas escolas. 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 são dirigidas a quem determinou a punição. Contrariado com a punição recebida, o aluno tende a questionar a tipologia do castigo e culpar quem o puniu sem, contudo, assumir a sua responsabilidade pelas consequências de suas atitudes. 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 também, 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 manifestada em ler o livro Comunicação Não-Violenta (CNV) do autor Marshall Rosenberg *“eu ouvi alguma coisa na faculdade, lemos alguns capítulos com a nossa professora de metodologia, ela nos trazia e nós discutimos bastante...ele é maravilhoso, mas não li o livro, não tive tanto interesse na época e, agora, não sei porque, 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, que nos ajuda a mudar a maneira de nos expressarmos e ouvirmos os outros, pois nem sempre nos damos conta do quanto nossas palavras podem causar mágoa e dor para os outros e para nós também (ROSENBERG, 2006). A CNV é uma ferramenta que pode ser usada pelos professores para demonstrar para seus alunos, uma outra maneira de gerenciar os conflitos através do diálogo e da empatia.

O conteúdo sobre a empatia, trabalhado na sessão três, suscitou reflexões por parte dos participantes e reconsideração do conceito conhecido e internalizado pelos mesmos. Houve, também, ponderações sobre a simpatia. Após o vídeo Simpatia e Empatia o participante R (44 anos) fez um paralelo sobre a demonstração da simpatia e o interesse em ganhos pessoais com essa atitude. Este fato causou agitação entre os demais participantes. Alguns se fecharam, numa atitude de rechaço ao comentário de R (44, anos) e outros verbalizaram não ter pensado sob este viés, ainda. A moderadora oportunizou a todos 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, levou 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 muito 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. Todos relataram sem exceção, aspectos da suas vidas que precisam dedicar mais atenção *“eu mudei alguns hábitos alimentares mas, sinto que para mim o maior desafio é romper com a preguiça de frequentar uma academia e cuidar da parte emocional”* (R, 48 anos).

No transcorrer das sessões, a moderadora conviveu com a realidade dos professores presentes e, as queixas mais frequentes, dizem respeito à sobrecarga de trabalho e os baixos salários, impossibilitando 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). O tema autocuidado, pela relevância nos dias atuais, deveria fazer parte da formação inicial e continuada do professor como fator protetivo da sua saúde e repercutindo na melhoria da qualidade de seu trabalho.

#### *6.2.4 Percepção de aplicabilidade dos conteúdos na sua vida diária*

A moderadora, ao iniciar as sessões, perguntava aos participantes como tinha sido a semana, buscando lembrar o conteúdo da semana anterior. A partir das falas dos participantes, 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 escolas”* (R, 48 anos); *“uma das situações que utilizei foi o*

*aprendizado sobre o tema empatia, foi em casa, 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 praticando tudo aquilo que a gente discutiu e conversou sobre empatia e autocontrole emocional, e tô tentando pôr em prática” (R, 48 anos); “enquanto você falava sobre empatia, eu fiquei pensando numa situação que aconteceu hoje, agora no final da tarde, com um novo integrante do grupo familiar, namorado da minha sobrinha que é adicto, e como ser empático... enquanto tu falava foi mexendo muito comigo e, enquanto os colegas falavam também, é uma preocupação” (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: *“aprendi a ser mais empática com os outros” (K, 52 anos); “ter ou procurar ser empática” (I, 60 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.); “ser mais empática” (O, 63 anos); “estou aplicando os temas no meu relacionamento familiar” (L, 41 anos); “usando as técnicas de relaxamento” (R, 48 anos); “ser mais empática” (C, 51 anos); “aplicar os temas abordados no meu cotidiano” (R, 60 anos); “estou tentando aplicar no meu dia-a-dia os temas das sessões” (I, 57 anos).*

Quanto à aplicabilidade dos conteúdos, pôde-se perceber que a empatia foi o tema mais empregado tanto na vida pessoal quanto profissional dos participantes. No item “O programa ajudou a você 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); “estamos com as aulas online, mas ajudou a perceber a necessidade de interagir com os alunos nas situações de conflito” (O, 63 anos); “acredito que sim, mas me ajudou mais na minha vida pessoal” (M, 47 anos); “sim, reativou coisas que estavam adormecidas” (R, 48 anos).*

Pelas observações da moderadora, o conceito sobre 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 problemáticas trazidas 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 a 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. Desta forma, oportunizariam ao docente o autoconhecimento e o reconhecimento de suas competências sociais e, com isso, a possibilidade de aprimorá-las ou desenvolvê-las para qualificar suas interações em sala de aula.

#### *6.2.5 Satisfação com o programa e com a moderadora*

De forma geral, os participantes demonstraram satisfação com o programa, o que já pode ser observado nos resultados dos dados quantitativos. De forma qualitativa, a moderadora observou que a partir da 2<sup>o</sup> sessão, houve compreensão mais aprofundada da proposta de trabalho e maior valorização dos participantes quanto ao caráter vivencial da intervenção, e possibilidade de sentirem-se reconhecidos em suas necessidades profissionais e pessoais, conforme relato a seguir: *“esses momentos nos possibilitou poder se sentir, se olhar se perceber, para mim o mais fundamental são os momentos que a gente tá aprendendo, eu vou refletir sobre tudo que foi abordado e, este refletir e esse cuidado vão refletir lá nos alunos, vai refletir dentro da escola, não só dentro da nossa casa”* (R, 48 anos); *“estou agradecida e tu me fez repensar várias coisas da minha vida que não estão bacana 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...tô super grata e saio muito feliz”* (L, 41 anos); *“eu também me sinto grato e esperançoso que se pratique as ações que a gente se propôs aqui no meu caso na área emocional e espiritual que eu preciso”* (R, 44 anos); *“olha, eu saio agradecida, agradeço afinal de contas foram várias conversas né no momento só posso agradecer a todos por terem ouvido, obrigado”* (I, 57 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 estes profissionais que muitas vezes não o encontram nas formações, pois estas são apresentadas como palestras e aulas teóricas, colocando o professor numa posição passiva. Exemplo disso é a fala das participantes: *“a gente sempre tem ideia daquelas coisas maçantes, daquelas perguntas teóricas que são redundantes nas formações e para mim foi diferente”* (R, 48 anos); *“estou muito grata e para mim, pelo menos, 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 2 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 fazer os encontros 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.

Quanto a moderadora do grupo, os relatos demonstraram satisfação com a forma de manejo de grupo, *“muito obrigada pela condução do trabalho pela paciência comigo que às vezes entro correndo, foi maravilhoso muito obrigada 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) *“tu é diferente, tu conduz muito bem, quero te dar os parabéns, eu estava comentando com a Regina na sexta, lá na escola, que ela (mediadora) deve fazer alguma coisa tipo yoga ou Reiki, continua nessa tua caminhada que com certeza tu vai muito bem”* (L, 41 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. Isso também repercute na compreensão da moderadora quanto às dificuldades vivenciadas pelos professores no momento da pandemia. Por exemplo, os desafios para o acesso e o uso das tecnologias, mesmo sem dispor de apoio instrumental e técnico; o trabalho no contexto doméstico, envolvendo o cuidado com filhos que estão sem escola; e demais dificuldades de ordem prática, que são enfrentadas pelos docentes, também foram identificadas ao longo da intervenção, sendo necessário o manejo destas questões, mesmo que não fossem o foco principal da proposta.

Para Bomfim (2009), a tarefa de condução de grupos, enquanto 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 estes aspectos como critério para inclusão de futuros

moderadores de grupos em propostas de intervenções semelhantes para trabalhos com professores.

### 6.3 Avaliação qualitativa do processo de implementação da intervenção

Avaliação qualitativa do processo de implementação da intervenção é o resultado dos apontamentos realizados no diário de campo da moderadora ao longo da intervenção. Algumas atividades foram realizadas em todas as sessões, buscando sistematizar os procedimentos, utilizando recursos como uso do objeto da palavra; *check-in* e *check-out*; discussões e trocas de experiências a partir de diferentes propostas interativas lúdico-pedagógico, tais como *brainstorming*, vídeos debates e psicoeducação sobre os temas das sessões; técnicas de relaxamento; tarefas de casa. Com relação ao uso do objeto da palavra, os participantes aderiram à proposta durante todas as sessões da intervenção. Os participantes utilizaram a caneta (objeto da palavra) sinalizando o momento que desejavam expressar suas ideias, reflexões e sentimentos. Dessa forma, foi possibilitado a todos falar sem interrupções e garantir aos demais o foco na escuta.

Na dinâmica de *check-in* e *check-out*, os participantes expressavam como estavam se sentindo no momento inicial e final de cada sessão. Esta dinâmica permitiu aos participantes perceberem como o grupo, de modo geral, estava naquele momento, facilitando uma maior conexão entre todos (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011). Também foi possível detectar que esta dinâmica pode servir como indicador de estado de ânimo pré e pós sessão. Exemplos de respostas dos participantes são: No *check-in*: “eu estou tranqüila”; “eu estou triste”; “bem físico, mas a cabeça a mil”; no *check-out*: “a minha palavra agora é tranqüilidade depois desse relaxamento maravilhoso e passou aquela apreensão inicial. Estou tranqüila obrigada!”; “eu estou leve!”; “gratidão”.

Analisando as expressões manifestas pelos participantes, pode-se observar que na primeira sessão, o clima inicial era de expectativa, quanto ao trabalho que seria desenvolvido na intervenção, tendo em vista que ainda não tinham clareza quanto aos temas e a dinâmica dos encontros. Vale ressaltar que a mediadora também estava tensa devido às circunstâncias do panorama em que a intervenção aconteceu e pela inovação da modalidade *online*. No transcorrer dos trabalhos a turma apresentou maior entrosamento entre os participantes, o gelo inicial foi se

desfazendo, as dúvidas foram esclarecidas e a moderadora pode administrar o uso das tecnologias com maior segurança.

Com relação a psicoeducação abordada na intervenção, na sessão sobre gerenciamento de conflitos, foi apresentado em *power point* o modelo restaurativo, enfatizando a colaboração, a cooperação, o diálogo e a responsabilização do agressor pelas consequências e danos causados na vítima. As ideias apresentadas foram bem recebidas pelos participantes, que em sua maioria desconhecia a proposta. Nas reflexões compartilhadas, os participantes chegaram à conclusão de que há um predomínio do modelo punitivo presente, no gerenciamento dos conflitos em suas escolas e, que é necessário revisar esta prática, conforme relato da participante L, 41 anos: *“normalmente nas escolas em que trabalhei, quando ocorre um conflito, entre os alunos, eles vão para o SOE, vão para a direção e vem a punição, que geralmente é ficar em casa por um tempo, infelizmente ainda estamos muito atrelados a punição, como forma de resolver os conflitos, eu sempre digo que é medieval é uma coisa muito louca, ainda não chegamos nesse patamar de sentar, conversar, refletir sobre a situação, ouvir os envolvidos e tentar ajudá-los a resolver o conflito”* (L, 41 anos).

Os princípios do modelo restaurativo, fundamentados no respeito mútuo, são essenciais na construção de uma escola pacificadora e, conseqüentemente, para uma cultura de paz (AMSTUTZ; MULLET, 2012). Nesta mesma perspectiva, o Programa Educadores da Paz, implementado no município de Araçatuba - São Paulo, com a participação de 27 escolas estaduais e 18.500 estudantes tem como diretrizes o diálogo, as práticas restaurativas e as práticas atencionais do centramento (educar a mente) (ATA NEWS, 2018).

A sessão 3, iniciou com *brainstorming* sobre empatia e simpatia. Em seguida, a moderadora apresentou o vídeo Empatia ou Simpatia de Brené Brown disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lzBhAu9z11E>. Após assistirem o vídeo, iniciou debate entre os participantes, os quais problematizaram os conceitos apresentados na seguinte perspectiva: a possibilidade de interesses pessoais nas relações e o processo auto referenciado com base no que a própria pessoa sente e não no que o outro está sentindo: *“eu penso que a simpatia é um comportamento agradável de uma pessoa para com outra, mas pode ser um comportamento com interesse escusos então pode ser uma coisa falsa, a empatia é um interesse em saber o que está acontecendo com a outra pessoa para ajudá-la, o seu comportamento desencadeia o meu interesse que de repente algo pode estar acontecendo com ela, então não tem como ser falso”* (R, 44); *“esse vídeo é bem forte principalmente da simpatia, e aí eu fiquei me perguntando que antes de chegar na empatia, primeiro eu tem que me*

*enxergar e ver quais são os meus pensamentos, como eu enxergo determinado problema, como funciona meus sentimentos e a minha cabeça para depois pensar no problema que aquela pessoa está passando, porque aí entra o lance do preconceito, o lance de que comigo se resolve dessa maneira, e que essa pessoa está fazendo tempestade em copo d'água, então me levou a essa reflexão e, a simpatia, eu concordo com R, ela pode ser falsa para ganhar alguma coisa em troca e não está nem aí para aquela pessoa, nossa gostei bastante desse vídeo...me fez pensar” (L, 41); “a empatia estabelece, de acordo com o vídeo, uma conexão maior e, para estabelecer essa conexão, eu penso que é necessário que a pessoa esteja passando pela mesma situação ou já ter vivido a mesma situação que o sujeito, então a empatia ela tem uma dificuldade maior da gente praticar, mas a simpatia todos podem fazer a prática, independente se o objetivo for bom ou ruim” (R, 44); “eu penso que não necessariamente tem que passar pela situação, temos agora, além da pandemia, a situação das enchentes, e tem pessoas que perderam suas coisas e tem muita gente sendo empático, tentando se colocar lugar daquelas pessoas, estão tentando ajudá-las de alguma forma, sem ter passado pela situação” (O, 60 anos); “essa questão da enchente mexeu muito comigo, infelizmente eu passei por isso aqui no meu bairro alguns anos atrás e nós perdemos tudo e agora, vendo na televisão, mexeu comigo muito forte, e nós temos alunos que estão passando por essa dificuldade, eu sei exatamente o eles estão passando, é traumatizante, não necessariamente que a empatia seja uma questão de passar pelas mesmas situações, mas é uma maneira mais forte de se colocar no lugar do outro, com certeza tu consegue sentir os mesmos sentimentos da pessoa, é muito forte” (R, 60 anos); “eu sempre procuro trabalhar tentando entender a situação do aluno para gerenciar tudo o que acontece na sala de aula, não só o conflito, mas a aprendizagem, pois tem alunos que aprendem mais fácil outros têm mais dificuldade, então eu tento sempre me posicionar nesse sentido, eu me esforço para trabalhar sendo empática, vamos dizer assim” (M, 47 anos).*

A partir do vídeo pode-se perceber, pelos relatos, a riqueza das reflexões provocadas pelo tema tratado no vídeo, possibilitando aos participantes, repensar os conceitos e suas práticas. A moderadora, apresentou o conceito de empatia, que, de acordo com Rosenberg (2006) e Snyder e Lopez (2009), é definida como uma resposta emocional diante de dificuldades vividas por outras pessoas; é entender de forma respeitosa o que elas estão vivenciando. Diferentemente da empatia, a simpatia, conforme Neff e Germer (2019), é atitude amistosa com relação ao outro, mas não necessariamente envolve o sentimento relacionado a dor ou sofrimento do outro ou de si mesmo e não está associado ao desejo de aliviar o sofrimento do outro. O vídeo apresentado, foi apropriado para instigar reflexões mais profundas acerca destes conceitos ou temas.

Similarmente, o vídeo da sessão 4: comunicação assertiva (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE>) que fala sobre os três tipos de comunicação: passiva, agressiva e assertiva, oportunizou aos presentes analisar a

forma como expressam suas emoções, pensamentos e necessidades: *“eu achei interessante este vídeo porque eu tenho experiência na minha família, com meu pai que tem um tom agressivo de falar, já minha mãe é totalmente passiva, aí às vezes as coisas se confundem no sentido de ser permissiva com algumas coisas, porque ela não é passiva, e eu acho que tento ser um pouco de cada um, como diz no vídeo, depende da situação, a gente tem que impor os limites da gente, eu procuro ser mais tranquila, mas é bem isso, aprender a lidar com as situações e a medida que a gente vai aprendendo vai melhorando, porque tudo é um aprendizado na vida”* (M, 47 anos). Comunicar-se de forma coerente é requisito essencial para um comportamento social competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), uma vez que a forma como falamos, pode causar sofrimento para nós e para os outros, mesmo que não percebamos (ROSENBERG, 2006).

Logo depois, foi proposta a dinâmica da mímica para explorar outras formas de comunicação. No entanto, na modalidade online, esta dinâmica ficou prejudicada, pois alguns participantes utilizaram o celular para acessar as sessões do programa e nem todos visualizavam todo o grupo na tela, apenas o participante que estava falando. Como a dinâmica era silenciosa, alguns não conseguiram ver os colegas e, dessa forma, não puderam interagir com o grupo.

Após a técnica da mímica, houve um debate sobre a comunicação assertiva, a importância da escuta e da autenticidade na expressão dos pensamentos e sentimentos e como a assertividade pode contribuir para o estabelecimento de interações mais positivas no ambiente escolar. A habilidade da assertividade é considerada fator de proteção para problemas emocionais e comportamentais e cabe aos professores o papel de gerenciar a convivência em sala de aula, oportunizando experiências e aprendizagens com foco na competência social (MAIA; BORTOLINI, 2012). Seguem relatos dos participantes: *“eu sempre sofri um pouco nessa sociedade e, em todos os lugares, por ficar mais entre o agressivo e o assertivo, eu não sou passiva, eu só sou passiva quando eu quero, pra não me incomodar, e isso complica muito a tua relação social, as pessoas, geralmente, olham a tua postura e teu jeito e já te colocam numa certa caixinha, então vejo que não é nada fácil ser uma pessoa assertiva, acho que a sociedade não colabora para que a gente seja assim”* (I, 57 anos); *“eu penso que os professores têm enorme dificuldade de serem assertivos, se eles forem passivos perdem o controle da sala de aula, então resta para eles serem agressivos o tempo todo, toda hora e responderem aos alunos agressivamente até aprenderem a serem assertivos ao longo dos anos de trabalho”* (R, 44).

Na sessão 4, os participantes iniciaram reclamando muito de cansaço pela demanda de trabalho e pelas dificuldades que estavam enfrentando com o uso das tecnologias para desenvolver suas aulas. No *check-in* desta sessão, apareceram

expressões que denotam o ânimo extenuante e até mesmo de irritabilidade neste período. Estes fatos também foram observados pela moderadora em seu diário de campo.

A sessão autocontrole emocional, iniciou com a técnica de relaxamento e respiração. Em seguida a moderadora questionou sobre como foram às interações com as pessoas antes do início da sessão (positivas ou negativas). Em seguida, a moderadora, utilizando os conteúdos dos relatos, introduziu o tema da sessão, explanando sobre as diferentes formas de lidar com situações estressantes. Os participantes de forma voluntária, falaram como lidam com estas situações no seu dia-a-dia, a importância de manter a calma para não agir impulsivamente, principalmente em sala de aula e o que fazem para manter o controle emocional. Pesquisas sugerem que o conhecimento e a capacidade de modular as emoções favorecem o bem-estar do educador (SHARP; JENNINGS, 2016). De acordo com Marques, Tanaka e Fóz (2019), docentes com maior competência emocional tendem a exercer suas atividades com maior eficiência, entender melhor os seus alunos, conseguem dar apoio emocional em situações difíceis, conduzem de forma mais apropriada o comportamentos dos estudantes em sala de aula e apresentam maior eficiência em desenvolver competências socioemocionais em seus alunos.

Após o debate, foi proposto o preenchimento do Relatório Diário do Tempo Emocional (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011) (ANEXO B) enviado por *email* em documento *word* para ser preenchido. Os participantes que acessaram pelo telefone celular, leram as perguntas na tela do aparelho e escreveram suas respostas em folha de ofício ou caderno, conforme tinham disponível no momento. Todos confirmaram o preenchimento do documento e compartilharam sua experiência em analisar emoções e pensamentos que estão por trás de cada comportamento.

Semelhantemente, a sessão sobre autocuidado, também iniciou com relaxamento através da respiração e visualização. Logo após, a moderadora questionou o grupo acerca do entendimento sobre o tema. A participante M (41, anos) expressou sua opinião: *“autocuidado eu acho que é procurar fazer este tipo de ação que tu fez agora, a meditação e relaxamento, com a gente, porque nós temos que está com o emocional bem para poder está bem no todo, então essas atitudes de meditação para conseguir limpar a mente, vamos nos cuidando pra fica bem, pelo menos eu procuro, quando estou muito tensa, relaxar de alguma forma para poder me organizar, isso é um autocuidado, eu penso, mas tem o físico que são aqueles tratos que nós também temos que ter com o corpo, então autocuidado tem os dois aspectos*

*mental e o físico*". Em seguida, a moderadora apresentou o conceito sobre autocuidado em *Power Point*, dando início a um breve debate. Os participantes trocaram experiências sobre o que fazem para cuidar das diferentes áreas de suas vidas. A participante I 57 anos, compartilhou sua experiência: *"eu aprendi como é importante todos os dias fazer alguma coisa por mim, depois que eu já fiz todos os meus deveres, eu procuro fazer alguma coisa no momento presente que me satisfaça e me agrada, pode ser ver um filme pode, tomar uma taça de vinho ou conversar com alguém, não sei, cada dia é um dia e eu procuro não esquecer de mim mesma, falta um pouco, claro, cuidado físico e da alimentação saudável, mas pelo menos na minha mente e na minha alma eu procuro fazer isso diariamente e acho que me ajuda bastante e vem a ser o meu bem estar"*.

A atividade docente pode ser geradora de tensão repercutindo de forma negativa na saúde do professor e no seu desempenho profissional (MARQUES, TANAKA; FÓZ, 2019). Pelos relatos, a moderadora percebeu que os participantes sabem da importância de cuidar de si para promoção da saúde e bem estar, no entanto, a sobrecarga de trabalho é um dos impeditivos: *"eu sou apaixonada pelo magistério, pela educação, trabalho 40 horas, depois tem a casa e filhos, então o que eu queria fazer é parar e refletir o que realmente é importante e o que eu posso deixar um pouquinho para depois, foi o objetivo que eu pensei para que eu consiga enfrentar o meu desafio que sou eu mesma"* (L, 41).

Após a discussão, os participantes iniciaram a atividade sobre os cuidados nas diferentes áreas da vida, conforme proposta de Watson-Boyes e Pranis (2011). A moderadora solicitou aos participantes que desenhassem um círculo na folha solicitada previamente. Depois dividiram o círculo em quatro partes uma para cada dimensão da vida: emocional, física, mental e espiritual. Em seguida, cada um escreveu o que faz para cuidar de si mesmo nas diferentes dimensões da vida ou como gostariam de dedicar mais tempo para seu autocuidado e responderam qual é o maior desafio para cuidar de si mesmo. Em seguida, os participantes compartilharam suas avaliações sobre o autocuidado, criaram um objetivo e planejaram ações para que tenham mais autocuidado em cada dimensão da vida daqui para frente. A técnica atingiu seu objetivo ao oportunizar espaço para a reflexão sobre o cuidado de si com objetivo de alcançar melhor qualidade de vida.

Com relação às técnicas de relaxamento conduzidas pela moderadora, pode-se avaliar que foram bem aceitas pelos participantes. O objetivo de incluí-las na intervenção foi propiciar aos participantes a oportunidade de vivenciar e usufruir dos benefícios das mesmas para a saúde como um todo, e desta forma, incluir sua prática no dia a dia. Pesquisas científicas indicaram os efeitos positivos no

organismo humano da prática meditativa como o fortalecimento do sistema imunológico; a melhoria da qualidade do sono, concentração e memória, diminuição da ansiedade, estresse e depressão (SAMPAIO, 2013). Conforme Cossia e Andrade (2020), a meditação oportuniza aos praticantes maior autoconhecimento através da reflexão, aceitando e respeitando suas limitações e, além disso, auxilia no reconhecimento do sofrimento alheio, no desenvolvimento da empatia e no respeito às diferenças. As autoras recomendam a inclusão da meditação na prática escolar pelos benefícios que trazem para a aprendizagem e bem-estar, repercutindo positivamente em toda a comunidade escolar.

Os roteiros utilizados para condução das técnicas de relaxamento utilizadas nas sessões estão disponibilizados no Anexo C. As músicas para o relaxamento envolviam sons da natureza.<sup>1</sup>

Nas duas primeiras sessões, duas participantes não estavam bem acomodadas para acompanhar a técnica. Com o andamento da intervenção, elas foram adequando o espaço para maior conforto e aproveitamento do relaxamento. Três participantes preferiram permanecer deitadas durante a técnica. Para a moderadora, conduzir relaxamento na modalidade virtual foi uma experiência inovadora e, na sua avaliação, não houve prejuízos na condução, conforme o relato da participante L, 41 anos: *“tu conduziste muito bem, quero te dar os parabéns, eu comentei com minha colega que eu acho que tu debes fazer alguma coisa tipo yoga ou Reiki porque tu falas e a gente relaxa”*. Experiência semelhante ocorreu na Universidade do Paraná, onde foi ofertado para a comunidade o curso de extensão “Meditação *online*” no período de 08 de junho a 10 de agosto de 2020. Por se tratar de período de isolamento físico, o acesso ao formato virtual, oportunizou a participação de número expressivo de pessoas que ao final relataram os efeitos benéficos da prática meditativa como redução da ansiedade, estresse e serenidade para enfrentar o isolamento social (VIEIRA; CIDRAL; MICHALSKI, 2020).

---

<sup>1</sup> Sessão 1 e 3 <https://www.youtube.com/watch?v=NBzBh46lqz8&t=49s>

Sessão 2 <https://www.youtube.com/watch?v=37S6uJCmLvg>

Sessão 4 <https://www.youtube.com/watch?v=sy8bdJkOmw0>

Sessão 5 [https://www.youtube.com/watch?v=2GZMSzHm\\_Es](https://www.youtube.com/watch?v=2GZMSzHm_Es)

Sessão 6 <https://www.youtube.com/watch?v=NBzBh46lqz8&t=49s>

### 6.3.1 Dificuldades no processo de implementação

Mesmo não sendo um eixo de avaliação pré-estabelecido, é indispensável mencionar os dificultadores do processo de implementação que foram identificados ao longo da intervenção. No momento em que a intervenção foi oferecida, o Brasil encontrava-se como sendo um dos epicentros mundiais da Pandemia e, como medida de contenção da propagação do vírus, as aulas nos estabelecimentos de ensino passaram a ser remotas, por tempo indeterminado. Desta forma, o projeto de pesquisa precisou de adaptações para ser oferecido na modalidade online e passar, novamente, pela submissão ao Comitê de ética. Os dificultadores enfrentados durante a implementação da intervenção foram relacionados à divulgação da intervenção; preenchimento dos formulários de forma *online*; horários e disponibilidade dos professores para os encontros; falta de conhecimentos dos professores quanto ao uso da tecnologia para atividades síncronas e assíncronas, envolvendo a utilização da Plataforma *Zoom*; qualidade da conexão de *internet*; sobrecarga de trabalho com muitas horas no computador, sem horário fixo de trabalho; atenção dividida entre a sessão da intervenção e os afazeres domésticos.

Para a divulgação da intervenção, surgiram obstáculos gerados pelo distanciamento físico em decorrência da COVID-19. A moderadora não pode ir pessoalmente nas escolas para divulgar a intervenção e fazer o contato diretamente com os professores. Nesta fase inicial também houve demora no retorno do questionário de dados sociodemográficos devido as dificuldade dos participantes para o preenchimento do documento *online*. Os professores não tinham familiaridade com o uso de formulários no *Google Docs*, resultando em atraso no envio das informações em T1 e no início da intervenção.

Com relação ao horário estabelecido para as sessões da intervenção, foi acordado com a diretora da escola A que o momento adequado seria conduzir as atividades no dia e horário da reunião pedagógica da escola, conforme preferência estabelecida entre a diretora e respectivos professores. Por esse motivo os três professores das demais escolas precisaram se adaptar ao dia e horário definido pela escola A para a intervenção. Mesmo assim, duas professoras não participaram de uma das sessões para resolver questões da escola A, a pedido da própria diretora. Em outras situações, ocorreram atrasos dos participantes da escola A pelo mesmo motivo. A diretora da escola mesmo tendo assumido o compromisso em ceder o

espaço para a intervenção, continuou usando o horário para resolver situações da escola com seus professores, fato este inoportuno para fins de desenvolvimento da intervenção. Após a segunda ocorrência nesse sentido, a moderadora conversou em reunião privada com a diretora e explicou a necessidade de cumprir o acordado previamente e possibilitar a disponibilidade dos professores durante os horários das sessões da intervenção, tendo sido solucionada a questão.

Além destes, durante a intervenção, também foram evidenciados problemas de ordem técnica, associados à falta de domínio das ferramentas digitais e do programa *Zoom*, sendo que os professores participantes, em algumas vezes, necessitaram do auxílio de familiar na resolução do problema. Diante de uma sociedade cada vez mais conectada e digital, é inegável a importância do domínio dessas ferramentas por parte do professor. Conteúdos que abordem o uso das tecnologias de informação precisam ser contemplados nos cursos iniciais e na formação continuada dos professores dando-lhes segurança para usar essas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem (BEIRA; NAKAMOTO, 2016; SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017). A pandemia deixou clara a necessidade de incluir tópicos sobre o uso das tecnologias na formação de professores, pois o que já era necessário agora se tornou indispensável.

A falta de conhecimento quanto ao uso de tecnologias também repercutiu em maior sobrecarga de trabalho para os docentes, tendo em vista o caráter inovador, para a maioria dos profissionais em educação, do planejamento de aulas para a modalidade *online*. Esse novo desafio ocasionou estafa e exaustão dos professores, o que demandou mais por parte da moderadora para mantê-los focados e engajados durante as sessões. Eram frequentes os comentários dos professores sobre os desafios em usar as tecnologias e ferramentas digitais para as aulas remotas durante a pandemia, sem, no entanto, terem recebido orientação ou formação adequada. Esta problemática dificultou a participação nas sessões da intervenção, devido às queixas sobre cansaço, sobrecarga de horas de trabalho no computador sem reorganização da carga horária fixa de trabalhos diários. Os relatos abaixo demonstram as dificuldades encontradas pelos docentes: *“essa plataforma que nos obrigaram a usar é difícil de trabalhar, estou com muitas dificuldades”* (I, 60 anos); *“passei a manhã e à tarde em cima do computador, não aguento mais organizar trabalhos para os alunos e preencher planilhas”* (I, 57 anos); *“hoje a colega O (63) anos não vai participar da sessão, a diretora está conversando com ela para orientar o uso da plataforma e como postar as atividades, ela está com*

*dificuldades*” (M, 47 anos); “*eu coloco a atividade no Facebook para os alunos, praticamente desenhei o que é para fazer, deixei meu WhatsApp, eu pelo menos coloco o meu à disposição para eles tirarem dúvidas e aí vem alunos a meia-noite de sábado mandando mensagem... professora o que é para fazer mesmo naquele exercício que a senhora postou lá... aí nesse momento a gente tem que respirar fundo*” (L, 41 anos).

Além dos fatos mencionados, em determinados momentos houve a necessidade de algumas participantes compartilharem a atenção entre a intervenção e o cuidado de filhos. Seguem fatos ocorridos: filho no colo durante as duas primeiras sessões dificultando a participação e a técnica de relaxamento da participante; uso do telefone para resolver situações domésticas e conversas paralelas com membros familiares durante a sessão. Além disso, a moderadora percebeu que nem todos dispunham de local privativo para as sessões o que pode ter sido desconfortável para a autoexposição e para a participação na técnica de relaxamento. Esses fatos podem ser considerados como ônus das intervenções conduzidas *online*, em contraponto à facilidade de participação, podendo alcançar pessoas em várias localidades.

De acordo com a moderadora, é necessário rever a proposta da tarefa de casa pela baixa adesão dos participantes. Este item pode ter sido prejudicado devido às aulas, no período da implementação da intervenção, estarem acontecendo no formato *online*, afastando o professor da sua realidade que é a sala de aula. Portanto, sugere-se repensar a permanência da atividade.

### 6.3.2 Sugestões para melhorias na intervenção

A partir da análise do processo de implementação, foi também observada a necessidade de adaptações na forma de implementação e da estrutura das sessões e/ou do programa, com vistas a melhorias para futuras aplicações do programa de intervenção.

Com relação às avaliações dos participantes ao final da intervenção, a partir das questões abertas do questionário, das onze respostas, nove participantes relataram não ter sugestões para a melhoria da intervenção, com exceção de duas participantes, as quais tiveram opiniões divergentes quanto ao tempo de duração das sessões. Apenas a participante K (52 anos) percebeu o tempo de algumas sessões um pouco longo, “*tem encontros que achei o tempo muito extenso*”. Por outro lado,

a participante R (48 anos) sugeriu aumentar a carga horária do curso “*acho que poderia ter mais tempo de duração*”. Na revisão da literatura sobre programas antibullying, realizada por Silva et al. (2017), a partir da análise de 18 estudos internacionais, foi verificado que, em sua maioria, as intervenções são desenvolvidas em dez sessões ou menos. É importante ressaltar que uma das dificuldades dos docentes em participar das formações continuadas está relacionada com a carga horária de trabalho em razão da dupla ou tripla jornada que enfrentam (FREITAS; PACÍFICO, 2020). Por isso, a presente proposta de intervenção seguiu o que consta na literatura quanto ao número de sessões e carga horária recomendada, sendo viável neste estudo para atender às necessidades dos participantes em momento histórico crítico e para cumprir os objetivos propostos nas sessões.

Sugere-se a adaptação da dinâmica da mímica, proposta na sessão 4, quando nem todos os participantes podem fazer uso de computador para o acesso das sessões e visualização de todos os membros do grupo na tela em formato mosaico. Como proposta complementar, pode-se solicitar aos participantes que mantenham o áudio no mudo e apenas aquele que for fazer a mímica emita um som antes de iniciar a dinâmica, para que sua imagem receba destaque na tela de todos os participantes. Esta adaptação poderá sanar esta intercorrência percebida na atividade de mímica, utilizada neste estudo de viabilidade.

Nos critérios de inclusão, seria interessante oferecer a intervenção, também, para os Orientadores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos. Pode-se propor a participação destes profissionais para sensibilizá-los quanto à necessidade de projetos preventivos e combate ao *bullying* escolar, atendendo ao disposto na Lei Nº 13.663/18. Na proposta inicial desta intervenção, estes profissionais não foram incluídos para não ocasionar situações de tensão entre os professores, pois o local de trabalho poderia ser o mesmo, podendo inibir a exposição dos professores quanto às suas ideias, experiências e práticas no cotidiano escolar. Portanto, a sugestão é a de organizar grupos compostos por professores e outros grupos compostos apenas com Orientadores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar 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 também para estudos futuros de eficácia da intervenção. 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 conflituosas, conhecendo seus limites e trabalhando o autocontrole emocional com técnicas que favoreçam seu equilíbrio, será um modelo positivo. Desta 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.

Contudo, 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 embasem a elaboração de 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 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. 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, além de auxiliar no reconhecimento e compreensão do processo de *bullying*, possibilita que o educador possa desenvolver habilidades sociais que contribuam 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).

Além disso, 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 este 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 do distanciamento físico ter ocasionado o afastamento dos participantes do seu ambiente de trabalho, no caso a escola. No entanto, a partir dos resultados obtidos, pode-se considerar que esta situação de isolamento, que justificou o desenvolvimento da intervenção no formato *online*, foi necessária para contenção do vírus responsável pela COVID-19, e não comprometeu o desenvolvimento da intervenção 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.

Pode-se concluir que os resultados deste estudo 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. 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 e promovendo uma cultura de paz.

## REFERÊNCIAS

- ABRAPIA, [S.l]. Disponível em: <http://naodaparaficarcalado.blogspot.com/2011/04/pesquisa-da-abrapia-sobre-bullying.html> Acesso em: 12 de jun. 2019.
- ALDRIDGE, Jill M.; FRASER, Barry J.; FOZDAR, Farida; ALA'I, Kate; EARNEST, Jaya; AFARI, Ernest. Student's perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. **Improving School**, New York, v. 19, n. 1, p. 5-26, 2015. DOI: 101177/1365480215612616.
- ALVARENGA, Patrícia; PICCININI, César A. O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 20, n.2, p. 314-323, 2007.
- AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. **Disciplina Restaurativa para escolas**. São Paulo: Palas Athenas, 2012.
- ATA NEWS. **Araçatuba oferece curso Educadores para a Paz**. Disponível em: <https://atanews.com.br/noticia/2796/aracatuba-oferece-curso-educadores-da-paz%202018%20>. Acesso em: 08 out. 2020.
- BALAORAS, Pantelis; CREPULJA, Marina Letica; DORES, Artemisa R.; HUDEJ, Nives; KÖTTNER, Hans-Jürgen; DRDA-KÜHN, Karin; SHLENK, Evelyn; SILVA, Regina A.; STEVANOVIC, Aleksandra. **THERAPY 2.0 Aconselhamento e Interações Terapêuticas Com Nativos Digitais**. Alemanha: Institut für Learn-innovation, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1997/2004.
- BEIRA, Diovane de Godoi; NAKAMOTO, Paula Teixeira. A formação docente inicial e continuada prepara os professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula? V CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2016, Uberlândia, MG. **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**, Porto Alegre, RS, 2016. DOI: 10.5753/cbie.wie.2016.825
- BERSCH, Angela A. S. (2017). **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: Promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul. Recuperado em 15 de julho de 2017, de <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011532.pdf>
- 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. DOI: 10.1590/S0102-79722010000300011.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARIANO, Maria Luiza; LOUREIRO, Sonia Regina; BONACCORSI, Caroline. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, Perdizes, SP, v.17, n.2, p. 259-269, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>.

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. DOI:10.1590/S0103-73312009000300013

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 nov. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 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.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm) . 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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

CANTONE, Elisa; PIRAS, Anna P.; VELLANTE, Marcello; PRETI Antonello; DANÍELSDÓTTIR, Sigrun; D'ALOJAS, Ernesto; LESINSKIENE, Sigita; ANGERMEYER, Matthias C.; CARTA, Mauro G.; BHUGRA, Dinesh. Intervention on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. **Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 58-76, 2015. DOI: 10.2174/1745017901511010058.

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.

COELHO, Clara Cela de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes do ensino médio. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 21, n. 1, p. 248-264, jan.-abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>.

COHEN, Jonathan; MCCABE, Libby; MICHELLI, Nicholas M.; PICKERAL, Terry. School climate: research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, New York, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. RESOLUÇÃO N. 11, de 11 DE MAIO (2018). **Revoga a Resolução CPF n. 11 de novembro de 2012** e regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP N.º 11/2012. Recuperado em 10 de maio de 2020, de <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DEMAIO-DE-2018.pdf>

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. DOI: 10.1590/1414-462X201700010001

COSSIA, Tatiana; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Contribuições da meditação no âmbito escolar. **Interfaces da Educação**, Paraíba, v.11, n.31, p. 153 - 176, 2020.

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.

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

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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. DOI: 10.1186/s41155-019-0119-2.

DURGANTE, Helen; SÁ, Carolina Navarini; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Psicologia positiva para promoção de saúde em aposentados: estudo de viabilidade. **Revista Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colômbia, v. 37, n. 2, p. 269-281, 2019. DOI: [10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6375](https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6375)

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.

FREE CPD ONLINE TRAINING. **Antibullying Alliance**, 2017. Disponível em <https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/tools-information/schools-andteachers/free-cpd-online-training> Acesso em: 12 de mai. 2020.

FREY, Karin S.; HIRSCHSTEIN, Miriam K.; SNELL, Jennie L.; EDSTROM, Leihua Van Schoiack; MACKENZIE, Elizabeth P.; BRODERICK, Carole J. Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect Program. **Developmental Psychology**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 479-490, 2005. DOI: 10.1037/0012-1649.41.3.479.

FREITAS, Sirley Leite. PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 01, p. 141-153, jan./mar. 2020. DOI: 10.20435/inter.v21i1.1953

FRICK, Loriane Trombini. A melhora das relações interpessoais como forma de prevenção ao fenômeno *bullying* In. **III SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, 2018, Dourados, MS.

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. DOI: 10.1007/s42380-019-0007-4

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. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.1.21396

GISI, Maria Lourdes; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa; VALTER, Cristina Crescêncio Nabosne. Bullying: um desafio para a formação docente In. **IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012, Caxias do Sul.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr. 2009.

HIRSCHSTEIN, Miriam K.; EDSTROM, Leihua Van Schoiack; FREY, Karin S.; SNELL, Jennie L.; MACKENZIE, Elizabeth P. Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the steps to respect program. **School Psychology Review**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 3–21, 2007.

HUITSING, Gijs; LODDER, Gerine M.; OLDENBURG, Beau; SCHACTER, Hannah L.; SALMIVALLI, Christina; JUVONEN, Jaana. The healthy context paradox: victim's adjustment during an anti-bullying intervention. **Journal of Child and Family Studies**, Suíça, v. 1, n. 11, 2018. DOI: 10.1007/s10826-018-1194-1.

JUVONEN, Jaana; SCHACTER, Hannah L.; SAINIO Mila; SALMIVALLI, Christina. Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk intervention effects. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Washington, v. 84, n. 4, p. 334-344, 2016. DOI: 10.1037/ccp0000078.

LEE, Ming Shinn; ZI-PEI, Wu; SVANSTRÖ, Leif; DALAL, Koustuv. Cyber bullying prevention: Intervention in Taiwan. **Plos One**, São Francisco, Califórnia, v. 8, n. 5. e64031, 2013. DOI: 10.1371/journal.pone.0064031.

LOPES, Rodrigo T.; BERGER, Thomas. Intervenções auto-guiadas baseadas na internet: uma entrevista com Dr. Thomas Berger. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Porto Alegre, RS, v.12, n.1, p. 57-61, 2016. DOI: 10.5935/1808-5687.20160009.

MAIA, Denise da Silva. BORTOLINI, Marcela. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 373-388, dez. 2012.

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, 2015. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, abr. 2019. DOI: 10.1590/1413-81232018244.15492017.

MARIANO, Marília; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Comparações de práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 32, n. 1, 2019. DOI: 10.21814/rpe.15133.

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), Madrid, 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*, Madrid, v.25, n.2, p. 111-117, 2016. DOI: 10.1016/j.psi.2016.04.001.

MATOS, Margarida Gaspar; SIMÕES, Celeste; GASPAS, Tânia. Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. **Revista Interações**, Santarém, Portugal, n. 13, p. 98-124, 2009.

MATOS, Margarida Gaspar; GASPAS, 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, auto-regulação e capital social com adolescentes. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, Portugal, n. 3, p. 165-187, 2011.

MELO, Madalena. PEREIRA, Sónia. Comportamentos e motivos dos/as observadores de *bullying*: contributos para a sua avaliação. **Revista Psicologia**, Évora, Portugal, v. 31, n.2, p.1-14, 2017. DOI: 10.17575/rpsicol.v31i2.1150.

MEOTTI, Juliane Prestes; PERÍCOLI, Marcelo. A postura do professor diante do bullying em sala de aula. **Revista Panorâmica On-line**, Mato Grosso, v.15, p. 66-84, 2013.

MOTTA, Danielle da Cunha; DIAS Aline Passeri; CARVALHO, Ana Lúcia Novais; CASTRO, Ricardo Vierialves; 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. DOI: 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

NAÇÕES UNIDAS. [S.I.]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/no-dia-da-internet-segura-chefe-do-unicef-pede-acao-contra-bullying-e-assedio-digitais>>  
Acesso em: 13 de jul. 2019.

NAIDOO, Saloshni; SARTORIUS, Benn K.; VRIES, Hein; TAYLOR, Myra. Verbal bullying changes among students following an educational intervention using the integrated model for behavior change. **Journal of School Health**, Indiana, EUA, v. 80, n. 11, p. 813-822, 2016. DOI: 10.1111/josh. 12430.

NEFF, Kristin; GERMER Christopher. **Manual de mindfulness e autocompaixão um guia para construir forças internas e prosperar na arte de ser seu melhor amigo**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

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

NOORDEN VAN, Tirza H. J.; HASELAGER, Gerbert, J. T.; CILLESSEN, Antonius H. N.; BUKOWSKI, William M. Empathy and involvement in bullying and adolescents: A systematic review. **Journal of Youth and Adolescence**, Suíça, n. 44, v. 3, p. 637-657, 2015. DOI: 10.1007/s10964-014-0135-6.

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.

OLIVEIRA, Pollyanna Priscila Venancio. **Bullying: um prognóstico**, 2011. Trabalho de conclusão do curso de graduação em Matemática. FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE ASSIS, São Paulo, 2011.

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; 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.

PALLADINO, Benedeta Emanuela; NOCENTINI, Anna Laura; MENESINI, Ercília. Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. **Aggressive Behavior**, Iowa, EUA, v. 45, n. 2, p. 194-206, 2016. DOI: 10.1002/ab.21636.

PEARCE, John B.; THOMPSON, Anne E. Practical approaches to reduce the impact of bullying. **Archives of Disease in Childhood**, Londres, UK, v. 79, p. 528-531, 1998.

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. DOI: 10.1590/1413-812320152011.05292014.

PIZZATO, Elaine Cristina Gardinal; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie Germaine Victorine. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no Ensino Fundamental: influência da educação infantil. **Psicologia:**

**Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v.27, n.1, p. 189-197, 2014. DOI: 10.1590/50102-79722014000100021.

RAHEY, Leila; CRAIG, Wendy. Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. **Canadian Journal of Counselling**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 281–296, 2002.

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. DOI:10.1590/0103-166X2014000200004

SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, Flórida, EUA, v. 15, n.2, p. 112-120, 2010. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007.

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, Cynthia. A prática da meditação como instrumento de autorregulação do organismo. In VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Orgs.), **Anais**. 18º CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, Curitiba, PR, 2013.

SANTOS, Zeimara de Almeida; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e bullying: um estudo entre agressores e vítimas. **Revista Psicologia Argumento**, Paraná, v. 34, n. 84, p. 51-64, jan./mar. 2016. DOI:10.7213/psicol.argum.34.084.AO05

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Alves; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SHARIFF, Shaheen. **Ciberbullying questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SHARP, Jennifer E.; JENNINGS, Patricia A. Strengthening teacher presence through mindfulness: what educators say about the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. **Mindfulness**, Suíça, v. 7, p. 209–218, 2016. DOI 10.1007/s12671-015-0474-8

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

SIEGMUND, Gerson; LISBOA, Carolina. Orientação psicológica on-line: percepção dos profissionais sobre a relação com os clientes. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 5, p. 168-181, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/1982-3703001312012

SILVA, Elisângela Napoleão da.; ROSA, Ester Calland de S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v.17, n. 2, p. 329-338, jul./ dez. 2013.

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. DOI: 10.1590/S1517-9702201703157305.

SILVA, Jorge Luiz; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v.30, n. 59, p. 615-628, 2017.

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.

SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA Wanderlei Abadio; CARLOS, Diene; LIZZI, Elisangela Aparecida da Silva; ROSÁRIO, Rafaela; SILVA, Maria Angélica Iossi. Intervenção em habilidades sociais e bullying. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p.1150-1156, 2018. DOI: 101590/0034-7167-2017-0151.

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

SILVA, Nilson Rogério; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O trabalho do professor, indicadores de burnout, práticas educativas, comportamento dos alunos: correlação e predição. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, n. 21, v. 3, p. 363-376, jul.-set. 2015.

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.; 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.

SMITH, Peter K. Cyberbullying and cyber aggression. *In* JIMERSON, S. R.; NICKERSON, A. B.; MAYER, M. J.; FURLONG, M. J. (Orgs.), **Handbook of school violence and school safety: international research and practice**, New York: Routledge, p. 93-103, 2012.

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

SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. **Psicologia Positiva - Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

THORNTON, Timothy N.; CRAFT, Carole A.; DAHLBERG, Linda L.; LYNCH, Barbara S.; BAER, Katie (Eds.). **Best practice of youth violence prevention: a sourcebook for community action**. Centers for Disease Control and Prevention (DHHS/PHS), 2000. Atlanta.

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; CAMPOS, Carlos Alexandre. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 20, n. 2, p. 275-283, mai./ago. 2016. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0202964.

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.

TROUILLOUD, David. The effect and consequences of bullying. **Journal of Banking, Economics and Social Sciences**, v. 5, n. 1, p. 51-58, 2020.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Relatório ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace**. UNICEF, 2016.

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, 2019. DOI:10.1002/pits.22283.

VIEIRA, Raquel dos Santos; CIDRAL, Camila Bontori; MICHALSKI, Maria Rita Taques. Meditação na UFPR no contexto da pandemia de COVID-19: um relato de experiência. In: **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA, TECNOLOGIAS E SAÚDE NO CONTEXTO DO CORONAVÍRUS (COVID-19); II SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE VIOLÊNCIA E PROMOÇÃO DA SAÚDE**, 2020, Paraná. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/SEMVT/SEMVT2020>. Acesso em: 10 de out. 2020.

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.

WANG, Weijun; VAILLANCOURT, Tracy; BRITTAIN, Heather L.; MCDUGALL, Patricia; KRYGSMAN, Amanda; SMITH, David. School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. **School Psychology Quarterly**, EUA, v. 29, n. 3, p. 360-377, 2014. DOI: 10.1037/spq0000084.

WATSON-BOYES, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança - Guia de práticas circulares**; Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul- Departamento de Artes Gráficas, 2011. RS.

WÖLFER, Half; SCHEITHAUER, Herbert. Social influence and bullying behavior: intervention-based network dynamics of the fairplayer. Manual Bullying Prevention Program. **Aggressive Behavior**, Iowa, EUA, v. 40, n. 4, p. 309-319, 2014. DOI: 10.1002/ab.21524.

YOON, Jina; BAUMAN, Sheri. Teachers: a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. **Theory into Practice**, [s. l.], v. 53, n. 4, p. 308–314, 2014.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; MEDEIROS, Pâmella; PEREIRA, Beatriz; CARDOSO, Fernando Luiz. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/S1517-970220160313835.

**APÊNDICE A - Termo de Concordância da Instituição**  
Universidade LaSalle  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezados(as) Senhores(as)

Estamos realizando uma pesquisa denominada **Programa de intervenção com professores para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar** na modalidade *online*. Trata-se de estudo exploratório qualitativo, de grupo único, a partir do desenvolvimento e avaliação de processo de implementação da intervenção e avaliações após o término do programa. O estudo segue todas as recomendações éticas com relação ao sigilo e confidencialidade dos dados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa. Os dados coletados serão armazenados em drive da pesquisadora, até a conclusão da pesquisa, disponíveis apenas para os pesquisadores do programa, e destruídos após cinco anos do término da pesquisa. Os participantes da pesquisa serão informados que sua participação é voluntária, sobre os objetivos da pesquisa, confidencialidade e que podem se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os participantes e/ou a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou demais assuntos relacionados a este estudo em qualquer momento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes será preservada em sigilo, como forma de auxiliar em políticas públicas futuras.

Agradecemos a colaboração dos participantes e de instituições envolvidas para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para demais esclarecimentos. A pesquisadora responsável pela pesquisa na UNILASALLE é a mestranda Cláudia Rocha, orientada pela Prof<sup>a</sup> Débora Dalbosco Dell'Aglio. Qualquer esclarecimento ou informação adicional pode ser obtido pelo telefone (51) 3476 8708 ou pelo e-mail [clau.santosdarocho@gmail.com](mailto:clau.santosdarocho@gmail.com). Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNILASALLE, telefone (51) 3476 8500, e-mail: [ppgeducacao@unilasalle.edu.br](mailto:ppgeducacao@unilasalle.edu.br)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Pesquisadora

Concordamos que o presente estudo se realize nesta Instituição

---

Responsável pela Instituição

**APÊNDICE B - Questionário Sociodemográfico**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Sexo: \_\_\_\_\_

Qual sua formação na graduação: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tempo total na docência: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal de trabalho: \_\_\_\_\_

Você trabalha em mais de uma escola: \_\_\_\_\_ Você exerce outra função na escola? ( ) sim ( ) não      Qual? \_\_\_\_\_

O que você faz para se qualificar profissionalmente (formação continuada)?

---

---

---

Você já participou de alguma capacitação sobre *bullying*? ( ) sim ( ) não

Quantas horas? \_\_\_\_\_

O que você espera desse programa?

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE C - Medida de Avaliação do Programa: Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão, Generalização**

	<b>SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA</b>	<b>Insatisfeito</b>	<b>Regular</b>	<b>Satisfeito</b>	<b>Muito Satisfeito</b>
1	Em geral, como se sentiu durante o programa?				
2	Qual a sua satisfação global com o programa?				
3	Qual a sua avaliação do coordenador do grupo?				
4	Qual a sua satisfação com as aprendizagens no programa?				
5	Qual a sua satisfação com o tempo de duração das sessões?				
6	Qual a sua satisfação com a modalidade online das sessões?				
	<b>CLAREZA E COMPREENSÃO</b>	<b>Nada</b>	<b>Muito pouco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Quase tudo</b>
7	Entendeu as atividades propostas nas sessões?				
8	Entendeu os conteúdos abordados durante as sessões?				
	<b>GENERALIZAÇÃO</b>	<b>Nada</b>	<b>Muito pouco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Quase tudo</b>
9	Quanto você aplicou na vida cotidiana os conteúdos abordados no programa?				

Se possível, dê exemplo(s) de situações em que você usou algum dos conteúdos abordados no programa:

---

O programa ajudou a você perceber mais as suas necessidades ou dificuldades na interação com seus alunos?

---

Por favor, inclua comentários e sugestões que você gostaria de fazer para melhorar o programa:

---

**APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: TCLE**  
Universidade LaSalle

Prezado(a) professor(a)

Convidamos você a participar da pesquisa na modalidade *online* denominada **Programa de intervenção com professores para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar**, coordenada pela Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío e mestranda Cláudia Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade LaSalle). Por gentileza, leia as informações a seguir sobre a pesquisa. O objetivo da pesquisa é realizar a implementação e avaliação do Programa de intervenção com professores para prevenção e enfrentamento do *bullying* escolar na modalidade on-line. Os temas a serem trabalhados no Programa são: conceitos e percepções do *bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado. Sua participação é voluntária e você tem o direito de ter suas perguntas esclarecidas em qualquer fase da pesquisa e de se retirar a qualquer momento, independente do motivo. Se optar por participar, você será solicitado(a) a assinar este termo e a comparecer semanalmente às sessões do Programa através do acesso virtual pela plataforma Zoom. As sessões serão gravadas para posterior análise tendo em vista que não teremos observadores nesta modalidade e dessa forma não correr o risco de perder informações relevantes. As gravações serão utilizadas apenas pela pesquisadora, para análise das sessões e depois os vídeos serão destruídos. Serão tomados todos os cuidados para preservar o sigilo dos participantes. Ao todo serão sete sessões, com duração prevista de 2h cada. Além disso, você será solicitado(a) a preencher dois questionário *online*. O primeiro – sociodemográfico e, o segundo, para avaliar a sua satisfação com o programa. Também será convidado(a) a realizar tarefas (temas para casa) entre as sessões do programa. Suas respostas pessoais serão mantidas confidenciais, utilizadas somente para dados estatísticos, podendo omitir respostas caso você não se sinta confortável com o conteúdo das perguntas. A pesquisa pode ser considerada de risco mínimo, mas, se o(a) participante desejar ou sentir algum desconforto emocional, poderá interromper a participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso, você aceite participar, estará contribuindo para o avanço das pesquisas sobre a prevenção do *bullying*. Os resultados serão divulgados em artigos e congressos científicos e é esperado que auxiliem nas práticas profissionais aplicadas à comunidade. Os seus benefícios diretos na participação incluem: possibilitar maior compreensão sobre o fenômeno *bullying*; refletir sobre o papel do professor frente a situações de *bullying*; aprender sobre técnicas de autocontrole emocional, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva e autocuidado; e os benefícios indiretos: auxiliar em políticas públicas futuras.

Para esclarecer dúvidas ou obter outras informações, você poderá entrar em contato com a pesquisadora e coordenadora da pesquisa nos contatos: Mestranda Cláudia Rocha - (51) 98181- 4969/ e-mail: [clau.santodarocha@gmail.com](mailto:clau.santodarocha@gmail.com) Ou

poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Unilasalle pelo telefone (51) 3476-8708, ou e-mail: unilasalle.edu.br/canoas Este documento é emitido em duas vias, uma delas permanecerá com você e a outra será mantida pelos(a) pesquisadores(a).

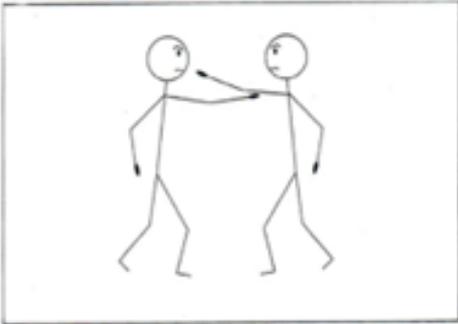
Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

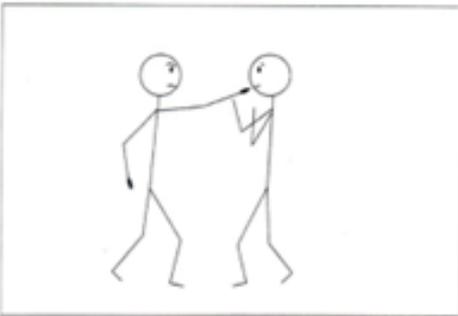
Nome do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

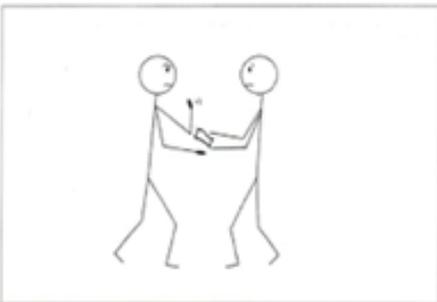
Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**ANEXO A - CARTOON TEST - Cartões Seleccionados para a dinâmica**

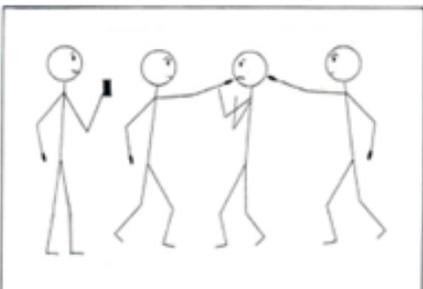
Rodrigo e João não se gostam e se batem.



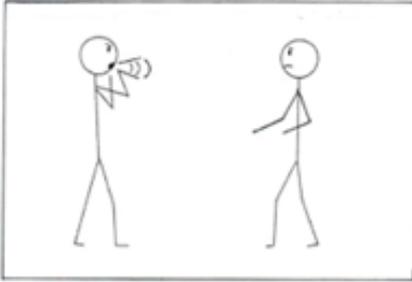
Cíntia bate em Cristiane todo o recreio.



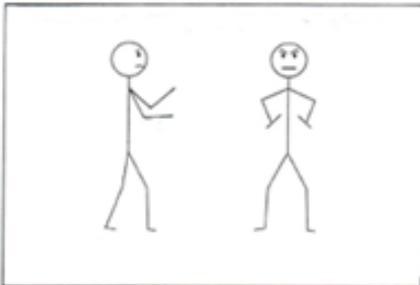
Sabrina diz a Alice que, se ela não lhe der dinheiro, vai bater nela.



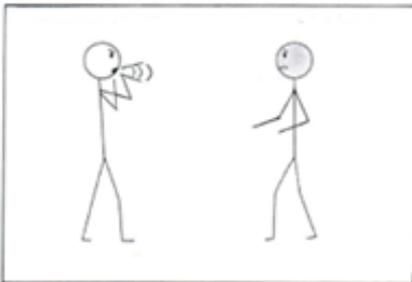
Sílvia filma Mateus sendo espancado e coloca o filme no *You Tube* para as pessoas verem.



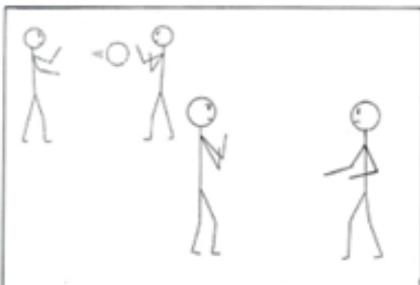
Paulo diz coisas ofensivas para Alan toda a semana.



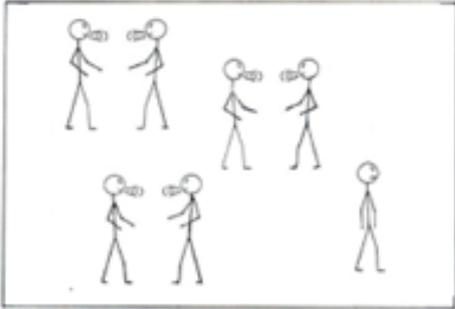
Igor pega a régua de José e a quebra.



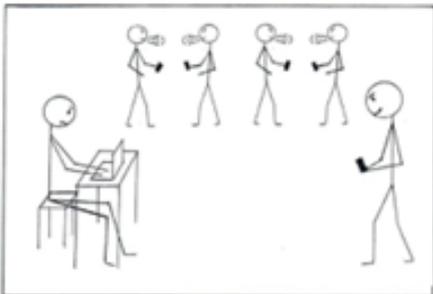
Júlia diz coisas ofensivas para Laura sobre sua cor de pele.



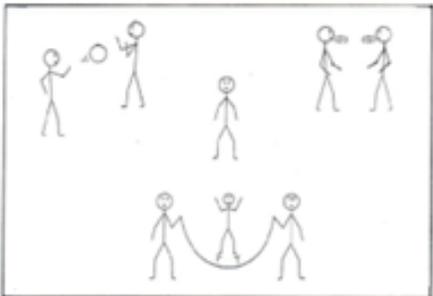
Guilherme não deixa Heitor brincar hoje.



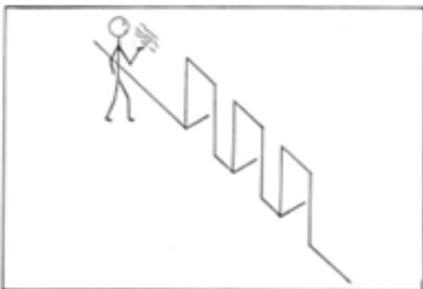
Ninguém fala com Douglas porque ele sempre tira notas ruins nas aulas.



Ricardo posta ameaças pra Cauã no *Facebook*, onde muitas pessoas podem ver.



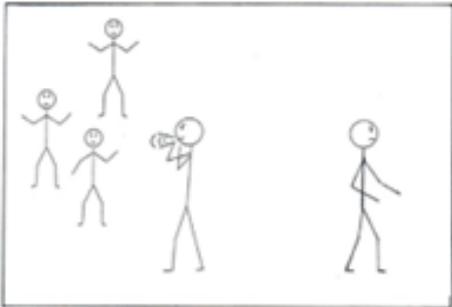
Todos na classe tratam Marcos como se ele não estivesse lá.



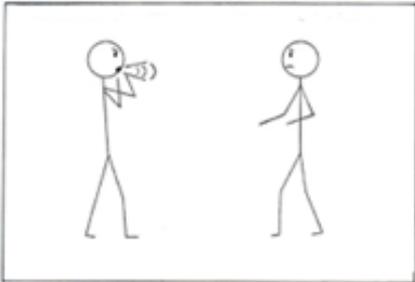
Angélica escreve xingamentos sobre Priscila nas paredes dos banheiros da escola.



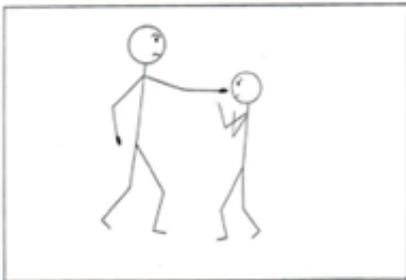
João e seus amigos não deixam Mateus brincar com eles.



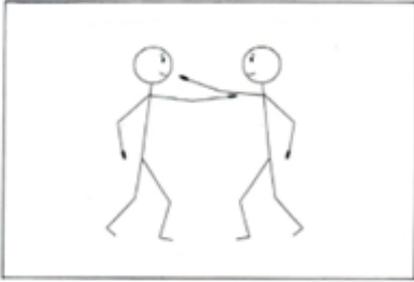
Maurício espalha histórias ofensivas sobre Juliano.



Duda diz coisas ofensivas a Solange porque ela é gay.



Maria bate em Laura que é menor.



Jorge e Renan brincam de bater um no outro e riem juntos.

## ANEXO B - Relatório diário do tempo emocional

1- Faça uma descrição geral de seu “tempo” emocional.

---



---



---

2- O que desencadeou isso em você?

---



---



---

3- Que sentimentos foram desencadeados?

Faça um círculo ou sublinhe as palavras que descrevem o conjunto de seus sentimentos.

Abandonado	Preocupado	Irritado	Para baixo	Envergonhado
Entretido	Abatido	Vazio	Miserável	Sobrecarregado
Bravo	Derrotado	Invejoso	Nervoso	Desrespeitoso
Incomodado	Encantado	Exasperado	Ofendido	Desesperado
Ansioso	Desejoso	Exausto	Enfurecido	Desconectado
Calmo	Consternado	Exuberante	Em pânico	Entusiasmado
Amargo	Diminuído	Farto	Perseguido	Amedrontado
Abençoado	Perturbado	Bobo	Satisfeito	Desamparado
Triste	Impaciente	Contente	Pressionado	Esperançoso
Entediado	Culpado	Inspirado	Orgulhoso	Impressionado
Capaz	Feliz	Intimidado	Aliviado	Com remorso
Enganado	Machucado	Isolado	Inquieto	Desprezível
Animado	Ignorado	Ciumento	Infeliz	Em conflito
Infantil	Indiferente	Alegre	Com medo	Desgostoso
Combativo	Furioso	Rejeitado	Tolo	Vulnerável

Confuso	Inseguro	Solitário	Terno	Esgotado
Tenso	Instável	Eufórico	Em harmonia	Satisfeito

4- Que pensamentos foram desencadeados?

---



---

5- Que sensações corporais ou físicos de estresse você experimentou?

Tensão muscular	Amortecimento
Dor de cabeça	Fadiga
Suor	Problemas digestivos
Dificuldade para respirar	Inquieto
Coração batendo forte	Adoeceu
Visão turva	Insônia
Sensação da pressão aumentando	Formigamento
Olhos lacrimejantes	Dor física

Você teve outras sensações?

---



---

6- Como você reagiu?

---



---



---

7- Na situação que você vivenciou e que desencadeou esses sentimentos, qual era o problema de verdade?

---



---



---



---

Complete o que segue:

O problema é (foi)?

---

---

---

O verdadeiro problema é (foi)?

---

---

---

O problema é (foi) realmente?

---

---

---

Continue a completar a frase acima até que você não tenha mais respostas. Seja aberto.

Examine o assunto profundamente. E agradeça a você mesmo por ter a coragem e tirar o tempo para fazer isso.

8- Você poderia ter feito alguma coisa diferente? Em caso afirmativo, o quê?

---

---

---

---

9- O que você aprendeu com isso?

---

---

---

---

## ANEXO C - Técnicas de relaxamento

### Sessão 1 e 3

“Procurem uma postura confortável sentados ou deitados, como queiram, acomodando o corpo de modo que possam permanecer nesta posição nos próximos minutos. Fechem os olhos e promovam algumas inspirações profundas...tranquilas.... sinta o ar entrando em suas narinas e passando pela sua garganta e enchendo seus pulmões. Vamos focar a atenção para o som da música, da água e dos pássaros... Se aparecer algum pensamento acolha sem se prender a nenhum...deixe passar como se fosse uma nuvem e retorne sua atenção para a nossa técnica. Agora leve sua atenção para seu corpo...iniciando pelos pés...inspire e contraia os músculos dos pés, conte até cinco e relaxe.. agora vamos para as pernas...inspire e contraia os músculos...conte até cinco e relaxe...depois abdômen...peito...braços...mãos...costas...pescoço...cabeça...couro cabeludo e face. Volte sua atenção novamente para a respiração. Perceba como ela está. Sinta o ar entrando em suas narinas e passando pela sua garganta e enchendo seus pulmões. Promova uma inspiração profunda e lentamente vamos retornando, fazendo alguns movimentos lentos com os pés e as mãos e suavemente vão abrindo os olhos”.

### Sessão 2

“Procurem uma postura confortável sentados ou deitados, como queiram, acomodando o corpo de modo que possam permanecer nesta posição nos próximos minutos. Fechem os olhos e tragam sua atenção para a respiração. Sinta o ar entrando em suas narinas e passando pela sua garganta e enchendo seus pulmões. Promovam algumas inspirações profundas. Vamos imaginar que estamos na beira do mar...sintam os pés tocando a água...a brisa no rosto...o som das ondas...o calor do sol na sua pele e neste instante só existe você... nada mais...observe o céu azul...o horizonte...e inspire profundamente...absorva a energia deste lugar pelos seus poros e tomando conta de todo seu corpo..inspire novamente...segure o ar por alguns segundos e expire lentamente...aos poucos vamos retornando...mexendo lentamente mãos e pés e abrindo os olhos suavemente”.

### Sessão 4

“Procurem uma postura confortável sentados ou deitados, como queiram, acomodando o corpo de modo que possam permanecer nesta posição nos próximos minutos.Fechem os olhos e tragam sua atenção para a respiração. Promovam algumas inspirações profundas...e sintam seu corpo relaxando...levem sua atenção para a música...o canto dos pássaros...imaginem que estamos caminhando por uma estrada com muitas árvores e pássaros...sintam os pés descalços tocando a grama...o sol brilhando tocando no rosto...no corpo...registrem as sensações deste lugar calmo e tranquilo...de repente surge uma linda cachoeira de águas cristalinas...lentamente vocês vão entrando e permitindo que esta água caia sobre vocês...sintam a temperatura da água que corre por todo o corpo lavando e limpando...tirando todo o cansaço...aos poucos vocês vão se sentindo revigorados. Agora vamos sair da água deitar na grama e deixar os raios do sol secar nosso

corpo...sintam o calor do sol...façam uma inspiração bem profunda...e lentamente vamos retornar para o presente...e suavemente abram os olhos”.

### Sessão 5

“Procurem uma postura confortável sentados ou deitados, como queiram, acomodando o corpo de modo que possam permanecer nesta posição nos próximos minutos. Fechem os olhos e tragam sua atenção para a respiração. Promovam algumas inspirações profundas...e sintam seu corpo relaxando. Depois de você ter se concentrado na respiração por alguns minutos, imagine um grande céu azul. Experimente visualizar um espaço bem aberto que parece não ter fim, com nada mais à vista. A vastidão é calma e tranquila. Não há árvores, não há casas, não há pessoa. Não se ouve som algum que interrompa o silêncio do grande céu. Por quilômetros e quilômetros não há nada a não ser o céu azul aberto. Agora imagine que sua mente seja exatamente como esse céu amplo, tranquilo, calmo. Às vezes, uma pequena nuvem aparece por cima e flutua pelo grande céu. Embora você possa vê-la, ela só é um objeto minúsculo se comparada a vastidão do grande céu. A nuvem percorre espaço aberto até ficar cada vez menor e então desaparece. A medida que você medita, pense em si mesmo como sendo o grande céu. Pensamentos podem surgir repentinamente em sua cabeça - exatamente como uma pequena nuvem, mas eles não ficam para sempre. Logo eles desaparecem assim como chegaram. Mas não importa como, o céu calmo infinito continua lá. Você pode perceber sons enquanto medita. Sem problemas. É só mais uma pequena nuvem que logo vai se diluir. Pensamentos, lembranças ou grandes ideias podem surgir, mas não são nada demais. Simplesmente diga a si mesmo: “Ei! Outra nuvenzinha no grande céu”, e volte o seu foco para sua respiração e para a calma e a paz do grande céu. De vez em quando, nós perdemos a nossa perspectiva no grande céu. Nós olhamos para cima esperando ver um espaço calmo e aberto, mas, em vez disso, nós vemos nuvens de tempestade e escuridão. Isto é só uma ilusão. Acima das nuvens, o mesmo céu está lá - azul, infinito e cheio de luz. As nuvens podem cobrir o grande céu temporariamente, mas acima de tudo, a calma perfeita do grande céu está lá. A medida que seu dia passa, você pode tirar um tempo para lembrar o grande céu que lhe cerca. Se alguma coisa irritante e perturbador acontecer, você pode visualizar o grande céu, limpo, calmo, aberto e ficar com essa imagem até que você se sinta pronto para lidar com qualquer que seja a situação que estiver enfrentando. Traga agora sua consciência de volta para este momento. Se seus olhos estiverem fechados, você pode abri-los quando estiver pronto para fazê-lo”.

### Sessão 6

“Sente-se confortavelmente e feche os olhos se assim o desejar. Imagine sinta como se seu corpo fosse um tubo oco e que, quando você toma o ar, a respiração sobe pelos seus pés e vai passando pelas suas pernas... subindo pelo seu abdômen, passando pelo estômago e, subindo pelo seu peito e costas, subindo até seu ombro, pescoço, cabeça. Ainda enquanto toma o ar, imagine sinta sua

respiração passando pelo tubo oco de seu corpo e varrendo para fora toda tensão estresse ou sentimentos desconfortáveis. Quando sua respiração chegar ao topo de seu corpo, solte o ar normalmente. Permita que cada vez que você soltar o ar seu corpo relaxe mais e mais. Novamente, sinta o ar passando pelo tubo oco de seu corpo e varrendo para fora toda tensão, estresse ou sentimentos desconfortáveis. Façam uma inspiração bem profunda...e lentamente vamos retornar para o presente...e suavemente abram os olhos”.