

## **DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO *ONLINE* ANTI-BULLYING COM PROFESSORES NO SUL DO BRASIL**

### **DEVELOPMENT OF AN ONLINE ANTI-BULLYING INTERVENTION WITH TEACHERS IN SOUTHERN BRAZIL**

### **DESARROLLO DE UNA INTERVENCIÓN EN LÍNEA CONTRA EL ACOSO ESCOLAR CON PROFESORES EN EL SUR DE BRASIL**

Cláudia Santos da Rocha

<https://orcid.org/0000-0003-3301-3425>

Débora Dalbosco Dell'Aglio

<https://orcid.org/0000-0003-0149-6450>

**Resumo.** No ambiente educacional são frequentes os relatos de alunos que sofrem com a violência causada pelo *bullying*, que é definido como um tipo de violência intencional e repetitiva, sem motivos aparentes, e que pode causar sérios danos psicológicos, emocionais e mentais aos envolvidos. Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção *antibullying online*, organizada no formato multicomponente, com seis encontros semanais e grupais com uma média de duração de duas horas a partir da metodologia experiencial. As temáticas trabalhadas foram: concepções de *bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado. Tendo em vista que são escassas as formações para professores no Brasil sobre o tema *bullying* escolar, essa intervenção foi desenvolvida e aplicada a docentes de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Os participantes demonstraram, durante os encontros, interesse pelos temas trabalhados, participaram dos debates e compartilharam suas experiências. Conclui-se que a intervenção pode ser replicada e tem potencial para contribuir na conscientização dos professores sobre a importância de estabelecer um clima harmonioso em sala de aula, reforçando as relações positivas para a prevenção do *bullying* escolar.

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

**Abstract.** In the educational environment reports of students suffering from violence caused by bullying are frequent. Bullying is defined as a type of intentional and repetitive violence without apparent reasons, and which can cause serious psychological, emotional and mental damage to those involved. This article aims to present a proposal for an online anti-bullying intervention, organized in a multicomponent format, with six weekly and group meetings, average duration of two hours each based on the experiential methodology. The themes addressed are bullying conceptions, conflict management, empathy, assertive communication, emotional self-control and self-care. Considering there is little training on school bullying for teachers in Brazil, this intervention was developed and applied to public school teachers in the metropolitan region of Porto Alegre.

During the meetings, the participants showed interest in the themes discussed, participated in the debates and shared their experiences. It may be concluded the intervention can be replicated and has the potential to contribute to the awareness of teachers about the importance of establishing a harmonious atmosphere in the classroom, reinforcing positive relationships for the prevention of school bullying.

**Keywords:** Bullying. Teacher. Intervention.

**Resumen.** En el ámbito educativo son frecuentes las denuncias de estudiantes que sufren violencia provocada por el acoso escolar, que se define como un tipo de violencia intencionada y repetitiva, sin motivos aparentes, y que puede ocasionar graves daños psicológicos, emocionales y psíquicos a los involucrados. Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención en línea contra el acoso, organizada en formato multicomponente, con seis reuniones semanales y grupales con una duración media de dos horas basada en la metodología vivencial. Los temas abordados fueron: concepciones de acoso, manejo de conflictos, empatía, comunicación asertiva, autocontrol emocional y autocuidado. Considerando que hay poca formación para profesores en Brasil sobre el tema del acoso escolar, esa intervención fue desarrollada y aplicada a docentes de escuelas públicas en la región metropolitana de Porto Alegre. Durante las reuniones; los participantes mostraron interés en los temas abordados, participaron en los debates y compartieron sus experiencias. Se concluye que la intervención puede ser replicada y tiene el potencial de contribuir para la concientización de los docentes sobre la importancia de establecer un ambiente armonioso en el aula, reforzando las relaciones positivas para la prevención del acoso escolar.

**Palabras-claves:** acoso; profesores; intervención

## 1 INTRODUÇÃO

O fenômeno do *bullying* está presente no contexto escolar e é expresso por recorrentes agressões físicas, verbais e psicológicas, que levam a vítima a desenvolver, em alguns casos, baixa autoestima, ansiedade, depressão, isolamento e o suicídio como atitude extrema para pôr fim ao sofrimento (NETO, 2007; OLWEUS, 1997). De acordo com a legislação brasileira, a intimidação sistemática (*bullying*) é todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Dependendo da intensidade e duração das experiências de *bullying*, os prejuízos podem se prolongar para a vida adulta, com danos na sua saúde física, emocional e mental. Ademais, estudantes amedrontados pelas perseguições sofridas, tendem ao fracasso e à evasão escolar (NETO, 2007; SMITH, 2014). Quanto aos agressores, apresentam impulsividade, dificuldade em seguir regras e baixa tolerância à frustração (NETO, 2007; OLWEUS, 1997). 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). Os observadores ou espectadores, pela conduta adotada diante das intimidações do agressor, possuem papel relevante nas situações de *bullying*. Eles podem segurar a vítima e auxiliar o agressor;

estimular o agressor com comentários, demonstrando aprovação dos atos de violência; permanecer em silêncio observando; defender a vítima, oferecendo amparo (SALMIVALLI, 2010). Entre os motivos que levam os observadores a defenderem a vítima está a empatia e o entendimento dos danos das agressões (MELO; PEREIRA, 2017).

O *bullying* está presente nas escolas brasileiras, causando prejuízos na aprendizagem e insegurança, afetando o clima escolar. No entanto, pode ser confundido com brincadeiras e zoações normais entre os estudantes. A Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência - ABRAPIA, em sua pesquisa envolvendo 11 escolas no município do Rio de Janeiro (RJ), com a participação de 5800 estudantes da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, verificou que 40,5% dos estudantes estiveram envolvidos em situações de *bullying* como agressor ou como vítima. Cerca de 60% dessas ocorrências aconteceram dentro da sala de aula e 41,6% das vítimas sofreram caladas, sem solicitar a intervenção de um adulto (NETO, 2007).

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* sendo, dessa forma, considerado um problema de saúde pública (FANTE, 2005).

Embora se espere que o professor interceda, inibindo o agressor de continuar com as intimidações, as pesquisas apontam que no Brasil ainda há falta de compreensão sobre *bullying* por parte dos docentes. Muitas vezes, as agressões são vistas como brincadeiras, passando a mensagem ao agressor de que ele pode continuar em suas investidas (SILVA; BAZON, 2017). Conforme relatos dos estudantes, professores e funcionários não se manifestam ou intervêm nas situações de *bullying* (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; NETO, 2007).

No que tange aos aspectos legais, o Governo Federal Brasileiro aprovou no ano de 2015 o projeto que deu origem a LEI Nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática conhecida como “Lei do *Bullying*”. A referida Lei define o *bullying* e classifica as formas de intimidação, incluindo, também, o *cyberbullying*, onde o agressor utiliza os meios eletrônicos para difamar, humilhar e ofender suas vítimas. A LEI 13.185/2015 proíbe a prática do *bullying*, no entanto, não prevê medidas punitivas para quem o praticar. Ressalta que a punição seja evitada, priorizando alternativas para a mudança de comportamento. Em 14 de maio de 2018, a Lei Nº 13.663, também de âmbito federal, complementa a Lei anterior e altera o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº Lei 9294/96), atribuindo aos estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade 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 DESENVOLVIMENTO

### BULLYING E O PAPEL DO PROFESSOR

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).

O estudo de Oliveira-Menegotto e Machado (2018) demonstrou que os professores sabem da existência do *bullying*, demonstram preocupação quanto aos seus possíveis efeitos, porém sentem-se inseguros quando precisam identificá-lo no cotidiano escolar, sobretudo quando é manifestado de forma sutil. Dessa forma, as autoras destacam que é importante que a escola ofereça formação continuada de professores, para que eles reconheçam em seus manejos o sofrimento dos envolvidos nas situações de *bullying*, que aprendam a sensibilizar alunos e familiares sobre esse fenômeno, e possam conhecer suas características e principais efeitos.

Estudos no Brasil evidenciam que a sala de aula é o ambiente onde os estudantes se envolvem com mais regularidade em situações de *bullying* (FANTE, 2005; SILVA *et al.*, 2013). No entanto, são poucos os relatos dos estudantes que afirmam observarem ações do professor ou da escola para dar fim ao seu sofrimento (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; NETO, 2007), e, quando são tomadas atitudes, essas são pouco eficientes, provavelmente pelo desconhecimento das características dessa tipologia de violência (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 *et al.*, 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 pre-

paro emocional para lidar com questões como a violência e o complexo fenômeno *bullying* e, como fator agravante, nos cursos de formação inicial docente, o *bullying* é apresentado de forma breve e insuficiente, sendo abordado superficialmente em debates ou seminários, assim como nas formações continuadas (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). 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, que afetam o clima escolar (SILVA; BAZON, 2017; SILVA; ASSIS, 2018).

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); diminuição da violência e prevenção ao *bullying* (SILVA; ASSIS, 2018). 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 satisfeitos com suas escolas se sentem 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). 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 *et al.*, 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 na prevenção do *bullying* nas escolas.

## PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO BULLYING

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. 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. Os temas incluem formas e consequências da prática do *bullying*, mas essencialmente buscam criar ações de apoio às vítimas. O programa *KiVa* é desenvolvido como parte integrante do currículo escolar.

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 (SILVA; ASSIS, 2018). Da mesma forma, a empatia de acordo com Del Prette e 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; DEL PRETTE, 2005). Além disso, a empatia vem sendo estudada como variável associada positivamente e preditora de maior controle emocional regulação das emoções, e negativamente associada à prática do *bullying* (NOORDEN VAN *et al.*, 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). Na Espanha, o projeto *antibullying* desenvolvido no *Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato*, pertencente à *Consejería de Educación de Castilla y León*, trabalha temas nas formações de professores, tais como escuta ativa, empatia, assertividade, comunicação, solidariedade e formas de resolver problemas pelo diálogo e dar apoio nas atividades com os alunos para a melhoria das relações interpessoais (FRICK, 2018).

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 desen-

volvidas 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.*, 2019). 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, e abordou tópicos sobre reconhecimento de *bullying* e suas consequências, amizade, aprendizado cooperativo, regulação emocional e estratégias de prevenção do *bullying*. Os resultados encontrados demonstraram maior responsabilidade e relato por parte das testemunhas de *bullying*, menor aceitação de *bullying* e agressões e maior apoio social entre pares.

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.*, 2019). 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).

No entanto, o papel da saúde do professor ainda é abordado como algo secundário em intervenções *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 (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 precisa 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).

Conforme Bolsoni-Silva *et al.* (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 são poucos os programas para prevenção ao *bullying* escolar e os estudos, em sua maioria, são do tipo exploratório (PIGOZZI; MACHADO, 2015). Quanto a intervenções com professores, a literatura indica número pequeno de trabalhos que avaliam as ações pedagógicas para a promoção de espaços saudáveis, o que torna necessário desenvolver programas para preparar os docentes no enfrentamento ao *bullying* (PIGOZZI; MACHADO, 2015; SILVA; ASSIS, 2018).

Portanto, com base na literatura científica este artigo visa a apresentar o desenvolvimento e implementação de uma intervenção online com professores, para prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar, 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 METODOLOGIA E RESULTADOS

#### IMPLEMENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este estudo teve por objetivo desenvolver e implementar uma proposta de intervenção antibullying para professores, buscando avaliar sua viabilidade. Inicialmente a intervenção foi idealizada para aplicação presencial e em grupos no contexto escolar. No entanto, considerando a situação da Pandemia, devido ao Covid-19, e a necessidade de isolamento físico para a contenção da transmissão do vírus, foram necessárias adaptações para forma virtual, a partir do uso de tecnologias e recursos para acesso remoto. A proposta foi submetida ao comitê de ética em pesquisa da Universidade La Salle, e após sua aprovação, foi realizado contato com diretoras de escolas públicas, a fim de realizar um estudo de viabilidade da intervenção e verificar seu potencial de aplicabilidade (TICKLE-DEGNEN, 2013). O estudo de viabilidade é a primeira possibilidade de se avaliar uma intervenção, e para isso é necessário que sejam estabelecidas com os participantes as combinações relativas à presença e funcionamento dos encontros, destacando a necessidade de um bom relacionamento ao longo das atividades, a realização das atividades propostas, e principalmente, que estejam abertos a reflexões sobre suas próprias vivências, compartilhadas com todos.

A intervenção foi desenvolvida em 2020, com 12 professores dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, de escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre e baseada na literatura científica sobre intervenções em *bullying* (FARRINGTON; TTOFI, 2009; SMITH, 2019), em formato multicomponente para informar e discutir temáticas gerais relacionadas ao tema do *bullying* e implementar diferentes técnicas que permitam aos participantes experienciar situações cotidianas e refletir sobre elas (MURTA *et al.*, 2013). A



proposta enfoca temas específicos (*bullying*, gerenciamento de conflitos, empatia, comunicação assertiva, autocontrole emocional e autocuidado), durante seis sessões (em torno de 2h cada), com periodicidade semanal e metodologia experiencial (MARTÍN-QUINTANA *et al.*, 2009), em formato grupal *online*. As atividades buscam o diálogo com os professores, levando em consideração sua bagagem e experiências e a partilha de experiências comuns e singulares. Dessa forma, os professores são participantes ativos no processo, proporcionando espaços para reflexão e tomada de consciência no decorrer do trabalho.

## DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

A intervenção *online* para professores para a prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar tem 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. A seguir estão descritas brevemente os temas trabalhados.

a) Sessão 1 - Apresentação pessoal e da intervenção e conceito e percepções do *bullying*.

Objetivo: compreender o conceito de *bullying* e identificar suas manifestações no ambiente escolar. Após as apresentações iniciais, são utilizadas algumas lâminas em *PowerPoint* do instrumento *Cartoon Test* (SMITH *et al.*, 2002) para os participantes identificarem situações de *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 contemplam 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*. Dando continuidade ao assunto, foi apresentado o conceito de *bullying* em *Power Point*, seguido de debate e relatos dos participantes sobre situações de *bullying* vivenciadas na escola e as medidas adotadas. Os cartoons foram retomados ao final da sessão a fim de verificar a compreensão acerca do *bullying*.

b) Sessão 2 - Gerenciamento de conflitos

Objetivo: conhecer e refletir sobre gerenciamento de conflitos em sala de aula a partir da perspectiva da restauração. Na sessão sobre o tema gerenciamento de conflitos, os participantes relataram situações de conflitos vivenciados em sala de aula e possíveis formas de enfrentamento. Em seguida, foi apresentada em *PowerPoint* a perspectiva da restauração ou disciplina restaurativa, enfatizando a colaboração, a cooperação, o diálogo e a responsabilização do agressor pelas consequências e danos causados na vítima (AMSTUTZ; MULLET, 2012). As ideias apresentadas foram bem recebidas pelos participantes, que em sua maioria desconheciam a proposta. Prosseguiu-se com debate fazendo a interlocução das ideias apresentadas e os relatos iniciais.

### c) Sessão 3 - Empatia

Objetivo: identificar a empatia em suas manifestações. Para iniciar a sessão sobre o tema empatia, foi proposto aos participantes, um *brainstorming* sobre atitudes que demonstram simpatia e empatia no dia a dia. O vídeo <sup>1</sup>Simpatia ou Empatia de Brené Brown e o conceito de empatia foram apresentados em *PowerPoint*. De acordo com Rosenberg (2006) e Snyder e Lopez (2009), empatia 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. Na sequência, os participantes trouxeram suas reflexões, suscitadas pelos temas do vídeo e abriu-se para o debate acerca do conceito de empatia. Trabalhar com os professores para o desenvolvimento de suas habilidades empáticas tende a torná-los um melhor modelo de empatia. Pelo número de estudantes com os quais o professor convive, ele é a pessoa mais apropriada para promover sentimentos de empatia no cotidiano escolar (MOTTA *et al.*, 2017).

### d) Sessão 4 - Comunicação Assertiva

Objetivo: contribuir na promoção de habilidades de comunicação positiva e assertiva para aprimorar as relações no contexto escolar. O tema comunicação assertiva foi introduzido através do vídeo<sup>2</sup> “Agressivo, Passivo ou Assertivo?” seguido de debate. Os participantes, através do Jogo da Mímica<sup>3</sup>, exploraram outra forma de comunicação. 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 assertividade, conforme Del Prette e Del Prette (2005), é uma habilidade social que está relacionada com a superação da passividade e no autocontrole da agressividade do indivíduo e, a comunicação coerente, é requisito essencial para um comportamento social competente. Ademais, a forma como falamos, pode causar sofrimento para nós e para os outros, mesmo que não percebamos (ROSENBERG, 2006). Desta forma, o trabalho dos professores no desenvolvimento da assertividade com seus alunos, poderá repercutir positivamente no convívio escolar (MAIA; BORTOLINI, 2012).

### e) Sessão 5 – Autocontrole Emocional

Objetivo: oportunizar a tomada de consciência das emoções e pensamentos que estão por trás dos comportamentos. Antes de entrar no tema autocontrole emocional, foi proposta uma técnica de relaxamento através da respiração. Seguiu-se com os relatos

1 Vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=IzBhAu9z11E>

2 Vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=rd1mCZVNnxE>

3 Jogo da mímica – cada participante, durante 1 minuto, utiliza gestos e expressões faciais para comunicar seus sentimentos ou pensamentos, enquanto os demais, se esforçam para descobrir a mensagem.

dos participantes sobre: as repercussões (positivas ou negativas) das interações com as pessoas no decorrer do dia; em como lidam com situações estressantes 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. Na continuidade do trabalho, os participantes preencheram o seu Relatório Diário do Tempo Emocional (adaptado de WATSON-BOYES; PRANIS, 2011) e compartilharam seus registros. Pesquisas sugerem que 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 os comportamentos dos estudantes em sala de aula e apresentam maior eficiência em desenvolver competências socioemocionais em seus alunos (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

f) Sessão 6 - Autocuidado e encerramento da intervenção

Objetivo: reconhecer o autocuidado como prioridade para o bem-estar. Nesta sessão, também foi proposta no início, a técnica de relaxamento através da respiração e visualização. O conceito de autocuidado foi apresentado em *PowerPoint* seguido de breve debate. De acordo com Watson-Boyes e Pranis (2011), o autocuidado do professor tem como propósito promover a reflexão sobre o tratamento dedicado às dimensões física, mental, emocional e espiritual de sua vida, pois a construção de relacionamentos saudáveis começa com o vínculo saudável consigo mesmo. Após a discussão sobre o conceito, os participantes iniciaram a atividade sobre os autocuidados nas diferentes áreas da vida (mental, espiritual, emocional e física), conforme proposta de Watson-Boyes e Pranis (2011). Foi proposto aos participantes refletirem sobre qual o maior desafio para cuidarem de si mesmo e, na sequência, o compartilhamento das reflexões. Para finalizar, cada participante criou um objetivo e planejaram ações para que tenham mais autocuidado em cada dimensão da vida daqui para frente.

As sessões foram planejadas com recursos didáticos diversificados (práticas de psicoeducação, atividades individuais, vídeos-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. De forma geral, alguns recursos foram utilizados em quase todas as sessões:

a) *Check-in*: técnica utilizada para dar início a cada sessão. O moderador convida 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 possibilita os participantes se conhecerem melhor (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011);

b) Objeto da palavra: elemento que possibilita aos participantes tanto falar como escutar (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011). O objeto usado pode ser escolhido pelo grupo, mas geralmente se utiliza uma caneta. Quem estiver segurando o objeto da palavra tem a oportunidade de falar e os demais de escutar sem a necessidade de responder;

c) Vídeos-debate sobre temas da sessão: a utilização do vídeo para a promoção do debate facilita a aquisição do conhecimento ao instigar os participantes à discussão (SILVA; CASTILHO; JÚNIOR, 2019). Este recurso é utilizado em duas sessões da intervenção: Empatia e Comunicação Assertiva;

d) Música e aplicação da técnica de relaxamento através da respiração e visualização guiada: As músicas e o roteiro das técnicas de relaxamento e visualização foram adaptados de Durgante, Mezejewski e Dell'Aglio (2020) e são aplicadas sempre antes do *checkout*, com o objetivo de gerenciar o estresse, acalmar o corpo e a mente (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011);

e) Tarefas de casa: ao final de cada sessão os participantes recebem uma tarefa, para realizar durante a semana, relacionada com o tema trabalhado;

f) *Checkout*: no encerramento de cada encontro os participantes são convidados a compartilharem seus pensamentos sobre a sessão e, com uma palavra, expressarem como estavam se sentindo (WATSON-BOYES; PRANIS, 2011).

A pesquisadora/moderadora que coordenou a implementação da intervenção foi uma professora, com 20 anos de experiência em formação de professores, e mestranda em Educação. Para facilitar o contato entre a pesquisadora/moderadora e os professores participantes, esclarecer eventuais dúvidas e passar orientações quanto ao desenvolvimento das sessões, foi criado um grupo no *WhatsApp*. As sessões virtuais foram gravadas com o uso da plataforma *Zoom* e o conteúdo das falas das participantes foi transcrito para documento *Word* utilizando a ferramenta *Google Speech*, para posterior análise. O acesso por parte dos professores ocorreu através do telefone celular e do *notebook*. No dia das sessões, os *links* dos vídeos e das músicas para o relaxamento, eram enviados previamente e disponibilizado no *chat* durante a sessão. O Termo de Concordância Livre e Esclarecido (TCLE) 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 sobre *bullying*.

A partir do diário de campo da moderadora da intervenção e das falas de participantes registradas durante as sessões, foi realizada análise de conteúdo (BARDIN, 1977/2004), para identificar as dificuldades e sugestões surgidas ao longo da implementação da intervenção com o grupo de professoras. Os resultados são então apresentados, a partir dessas duas categorias: Dificuldades no processo de Implementação e Sugestões para melhorias na intervenção.

## DIFICULDADES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

As dificuldades observadas durante a implementação da intervenção foram relacionadas à divulgação da intervenção; preenchimento dos formulários de forma *online*; horários e disponibilidade dos professores para os encontros; falta de conhecimentos dos pro-

fessores 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 pandemia. A moderadora não pode ir pessoalmente às 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 às dificuldades 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.

Durante a intervenção, também foram evidenciados problemas de ordem técnica, associados à falta de domínio das ferramentas digitais e da plataforma *Zoom*, sendo que os professores participantes, em algumas vezes, necessitaram do auxílio de familiares 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). Além dos fatos mencionados, em determinados momentos houve a necessidade de alguns participantes compartilharem a atenção entre a intervenção e o cuidado de filhos; uso do telefone para resolver situações domésticas e conversas paralelas com 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 auto exposição 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 pelo baixo retorno dos participantes. Este item pode ter sido prejudicado devido ao fato das 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, o uso desta atividade deve ser avaliado conforme as circunstâncias do contexto em que a intervenção é desenvolvida. Sobre a frequência, o número de professores presentes nas sessões variou entre 9 (2 sessões), 10 (3 sessões) e 12 em uma sessão. Quanto à adesão, 12 professores iniciaram a participação na intervenção e 11 concluíram, tendo-se 8,4% de desistência.

## 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 da



intervenção, com vistas a melhorias para futuras aplicações. 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. Sugere-se a adaptação da dinâmica da mímica, proposta na sessão quatro, 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 no estudo de viabilidade. Na avaliação da intervenção, os participantes sugeriram a continuidade do trabalho, com a proposta de um novo módulo, e a oferta na modalidade presencial.

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.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da intervenção e do estudo de sua viabilidade, pôde-se perceber a relevância em se trabalhar com o tema *bullying* com professores. *Bullying* é considerado um problema de saúde pública e, para sua prevenção e enfrentamento, se faz necessário investir em intervenções para capacitar os docentes quanto à conceituação e as repercussões negativas que este tipo de violência traz para a vida dos envolvidos. Destaca-se ainda a importância do preparo técnico, emocional e psicológico dos docentes para ações mais assertivas nas intervenções junto aos envolvidos nas situações de *bullying*. Pelo tempo de convívio, as atitudes do professor podem repercutir no comportamento dos alunos (MEOTTI; PERÍCOLI, 2013). Logo, docentes com maior habilidade emocional, serão uma referência positiva para seus alunos, principalmente, na condução de situações de conflito, propiciando relações mais harmônicas em sala de aula.

A metodologia experiencial, empregada na intervenção possibilitou a todos serem agentes ativos durante as sessões. Conforme Garcia, Yunes e Almeida (2016), a troca

de experiências permite o fortalecimento das competências dos educadores, a partir do compartilhamento de estratégias e práticas entre os participantes. A escolha por diferentes recursos, conteúdos e técnicas é um diferencial na intervenção. A metodologia multicomponente, com estratégias diferenciadas, permite um maior envolvimento dos participantes nos temas das sessões, levando a resultados mais significativos do que intervenções meramente informativas. Desta forma, esta intervenção possibilita que os professores, além de compreender a concepção de *bullying* e suas consequências, tenham a oportunidade de reconhecer a importância de desenvolver habilidades sociais que favoreçam seu trabalho em sala de aula e que contribuam, também, para o enfrentamento ao *bullying* escolar. Assim, pode-se concluir que a proposta de intervenção *antibullying* é viável e pode ser replicada em outros contextos escolares.

Ressaltamos a importância de intervenções com a temática *bullying* para trabalhos com professores, auxiliando em aspectos teóricos quanto a esse fenômeno e na sensibilização quanto à importância de relações saudáveis e positivas no contexto da escola. Desta forma, futuras formações continuadas aos professores podem incluir no currículo conhecimento sobre o tema e competências necessárias para intervir em situações de *bullying*, favorecendo um clima escolar mais propício à aprendizagem, às interações saudáveis e à cultura de paz.

## REFERÊNCIAS

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. <https://doi.org/101177/1365480215612616>.

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

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

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. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.825>.

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>.

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.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.html). Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

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>.

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

DURGANTE, Helen Bedinoto; MEZEJEWSKI, Liriel Weinert; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Desenvolvimento de um Programa de Psicologia Positiva para a Promoção de Saúde de Aposentados Programa Vencer. In GIACOMONI, Claudia Hofheinz; SCORSOLINI-COMIN, Fabio (Orgs.), **Temas especiais em Psicologia Positiva** (p. 188-202) Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying – Programa Educar para a Paz**. Campinas, SP: Editora Verus, 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. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.62009>.

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

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. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>.

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**, v. 41, n. 3, p. 479-490, 2005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>.

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.

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

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, 2019. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087949>

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. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p373>

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. <https://doi.org/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)**, Madri, v. 18, n. 2, p. 121-133, jul. 2009. Disponível em <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v18n2/v18n2a04.pdf>.

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. <https://doi.org/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. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/518>

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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.4013/ctc.2013.62.05>.

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, ago. 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>.

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.

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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

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

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. Disponível em <https://cjc-rcc.ualgary.ca/article/view/58699/44188>

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



- SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, Flórida, EUA, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.247>.
- 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. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>
- SILVA, Flaviany Ribeiro; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. **Revista da Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 44, e 157305, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703157305>.
- SILVA, Jorge Luiz; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria - RS, v.30, n. 59, p. 615-628, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>
- SILVA, 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, v. 21, n. 3, p. 363-376, jul.-set. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>
- SILVA, Henrique Albuquerque. CASTILHO, Weimar Silva. JÚNIOR, Ademar Paulo. O uso de vídeos como recurso pedagógico para o ensino de física: concepções dos estudantes e motivação em um contexto histórico a partir do acidente radiológico com o CÉSIO-137 em Goiânia. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, AC, v. 6, n. 2, p. 02-20, ago - dez. 2019.
- 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.
- SMITH, Peter K. **Understanding school bullying: its nature & prevention strategies**. London: Sage, 2014.
- SMITH, Peter K. **Making an impact on school bullying - Interventions and Recommendations**. New York: Routledge, 2019.
- SMITH, Peter K.; COWIE, Helen; OLAFSSON, Ragnar F.; LIEFOOGHE, Andy P. D. Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, New York, EUA, n. 73, v. 4, p. 1119-1133, 2002. <https://doi.org/10.1111/1467-8624-00461>.
- SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. **Psicologia Positiva - Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TICKLE-DEGNEN, Linda. Nuts and bolts of conducting feasibility studies. **American Journal of Occupational Therapy**, [s. l.], v. 67, n. 2, p. 171-176, 2013. <https://doi.org/10.5014/ajot.2013.006270>

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. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202964>.

TROUILLOUD, David. The effect and consequences of bullying. **Journal of Banking, Economics and Social Sciences**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 51-58, 2020. Disponível em <https://www.idosr.org/wp-content/uploads/2020/05/IDOSR-JBESS-51-51-58-2020.-P6.pdf>

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace**. UNICEF, 2016. Disponível em <https://www.unicef.org/media/66536/file/Ending-the-torment.pdf>

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.], n. 56, v. 9, p. 1522-1539, March 2019. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>.

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.

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. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>

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. <https://doi.org/10.1590/S1517-970220160313835>.