



PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA

**O *BULLYING* ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Presidente Prudente – SP
2020

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA

**O *BULLYING* ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Dias

370.15
C261b

Carapeba, Guilherme de Oliveira Lima.

O *Bullying* escolar e a formação do professor na licenciatura em pedagogia: um estudo de caso. / Guilherme de Oliveira Lima Carapeba. -- Presidente Prudente, 2020.

134 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Violência. 2. *Bullying* Escolar. 3. Ensino Superior. 4. Licenciatura em Pedagogia. 5. Formação do Professor. I. Título.

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA

**O *BULLYING* ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Terezinha Ferreira da Silva Colombo
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Marília – SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas vítimas de *bullying*.

AGRADECIMENTOS

"A única fonte de conhecimento é a experiência" Albert Einstein.

Obrigado por todas as experiências que tive nesses últimos dois anos da minha vida, nesse tempo fui exposto a situações que me despertaram um grande apetite e muitas outras que me forçaram a sair da minha zona de conforto.

Essa página representa muito mais do que eu poderia imaginar e se cheguei até aqui é porque não estive sozinho nessa jornada, pude contar com o apoio de grandes pessoas. Tenho certeza que este trabalho somente se tornou inteiro com o auxílio e suporte de todos vocês. Antecipadamente, peço desculpas aqueles que injustamente me esqueci de mencionar. Assim, agradeço:

A Deus, fonte de luz e sabedoria, pela proteção e força durante toda a caminhada!

Aos meus familiares que me mostraram o valor da educação e me incentivaram durante essa caminhada.

Aos colegas e amigos que fiz durante esse processo.

À Profa. Dr^a. Carmen Lúcia Dias, minha orientadora, por quem guardo um enorme carinho e admiração. Agradeço pelos valiosos ensinamentos e orientações.

À minha banca, Profa. Dr^a. Terezinha Ferreira da Silva Colombo e Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco, por terem aceitado o convite para participarem da minha banca arguidora e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores Profa. Dr^a. Raimunda Abou Gebran e Profa. Dr^a. Alessandra de Moraes por terem aceitado o convite para suplentes de banca de qualificação e defesa.

Aos professores do programa de mestrado da UNOESTE por compartilharem seus conhecimentos.

A Ina, secretária do mestrado, a Jakeline Queiroz Ortega, bibliotecária, e a todos os funcionários da UNOESTE que, sem exceção, sempre foram muito gentis, prontos para ajudar.

A Pró-reitoria de Pós-Graduação da Unoeste, pela atenção, apoio e profissionalismo.

Enfim... a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse trabalho fosse realizado. Meu eterno AGRADECIMENTO.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O *bullying* escolar e a formação do professor na licenciatura em pedagogia: um estudo de caso

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Em um ambiente de ensino, seja ele na pré-escola ou nos mais altos níveis de formação é comum a prática de *bullying*. De origem inglesa, o termo *bullying* passou a ser utilizado por muitos países como o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Diante dessa violência, alguns questionamentos foram provocados: os alunos das licenciaturas estão sendo preparados em seu curso para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificarem um episódio de *bullying* escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências? Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a percepção de estudantes de licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor. E como objetivos específicos: analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Político do Curso (PPC) e Planos de Ensino da licenciatura em Pedagogia; caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia. A presente pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo Estudo de Caso, tendo como participantes alunos do 3º e 7º termos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular do interior do estado de São Paulo. Fundamenta-se em autores da psicologia da moralidade na perspectiva da teoria cognitivo-evolutiva. Os procedimentos metodológicos envolveram: documentos disponibilizados pelo curso e questionário semiestruturado disponibilizado no Google forms. Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a Planilha Eletrônica MS - Excel e para a categorização das respostas qualitativas recorreu-se à Análise Textual Discursiva. Ao analisarmos a conceituação de *bullying*, de ambos os termos, pode-se verificar que, de forma geral, ambos possuem conhecimentos que se aproximam da literatura. Por outro lado, foi possível identificar que alguns alunos utilizam tal conceito bem próximo do senso comum. Esse conhecimento ocorre através da mídia, palestras, ambiente escolar e faculdade. Na conceituação sobre *bullying*, observou-se uma diferença significativa entre os dois termos sendo que o 3º termo apresentou uma indicação mais pontual para atos repetitivos. Esse é um fator importante na diferenciação entre *bullying* e outros tipos de violência. Embora não conste formalmente no PPC e nos Planos de Ensino, alguns docentes comentam em suas disciplinas sobre o *bullying* escolar, o que na opinião dos estudantes é fundamental para a formação do professor. Isso nos leva a ressaltar a importância sobre um conhecimento mais específico sobre o *bullying* pela comunidade escolar, tendo em vista a sua prevenção e enfrentamento, para uma convivência mais democrática e respeitosa no ambiente escolar.

Palavras-chave: Violência. *Bullying* Escolar. Ensino Superior. Licenciatura em Pedagogia. Formação do Professor.

ABSTRACT

The school bullying and the teacher training in pedagogy degree: a case study

This dissertation was developed in the Master's Program in Education of the Universidade do Oeste Paulista – Concentration area: Education – Line of research: Training and action of teaching professionals and educational practices. In a teaching environment, whether in pre-school or at the highest levels of training, bullying is a common practice. Of English origin, the term “bullying” came to be used by many countries as the conscious and deliberate desire to mistreat and put a person under stress. Given this violence, some questions arise: are undergraduate students being prepared in their course for awareness, prevention and coping with school bullying? Will they, as future teachers, know how to identify an episode of school bullying and intervene in order to avoid further consequences? Thus, the general objective of this research was to analyze the perception of students in pedagogy degree about the phenomenon of school bullying and teacher training. And as specific objectives: to analyze the insertion of the school bullying theme in the Political Project of the Course (PPC) and Teaching Plans of the degree in Pedagogy; to characterize the notion of school bullying of the freshmen and the graduate of the Pedagogy Degree course and to verify the possible differences in the way of conceptualizing school bullying of the freshman and the graduate of the Pedagogy Degree course. This research was developed from the perspective of a qualitative approach, with exploratory character, being a Case Study type, having as participants students from the 3rd and 7th terms of the Pedagogy degree course of a private IES in the interior of the state of São Paulo. It is based on authors of the psychology of morality from the perspective of cognitive-evolutionary theory. The methodological procedures involved: documents made available by the course, semi-structured questionnaire made available on Google Forms. For the analysis of the quantitative data, the Electronic Spreadsheet MS - Excel was used and for the categorization of the qualitative responses, the Discursive Text Analysis was used. When analyzing the concept of bullying, of both terms, it can be seen that, in general, both have knowledge that is close to the literature. On the other hand, it was possible to identify that some students use this concept very close to common sense. This knowledge occurs through the media, lectures, school environment and college. In the concept of bullying, there was a significant difference between the two terms, with the 3rd term showing a more specific indication for repetitive acts. This is an important factor in differentiating between bullying and other types of violence. Although it is not formally mentioned in the PPC and in the Teaching Plans, some teachers comment in their disciplines about school bullying, which in the students opinion is fundamental for teacher training. This leads us to emphasize the importance of a more specific knowledge about bullying by the school community, with a view to its prevention and coping, for a more democratic and respectful coexistence in the school environment.

Keywords: Violence. School Bullying. University Education. Degree in Pedagogy. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ATD	- Análise Textual Discursiva
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular e currículos
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI	- Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CEP	- Comitê de Ética
CPDI	- Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DIT	- <i>Defining Issue Test</i>
ERIC	- <i>Education Resources Information Center</i>
IES	- Instituição de Ensino Superior
MJI	- <i>Moral Judgment Interview</i>
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
SCIELO	- <i>Cientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TICs	- Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores utilizados para o levantamento em base de dados	20
Quadro 2 -	Trabalho de Pesquisa na base de dados Portal Periódicos CAPES	20
Quadro 3 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal ERIC.....	21
Quadro 4 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal SCIELO	21
Quadro 5 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal Google Acadêmico	23
Quadro 6 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD	24
Quadro 7 -	Classificação do <i>bullying</i>	53
Quadro 8 -	Categoria e Subcategorias.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Subcategoria 1- Onde ouviu falar em <i>bullying</i> escolar – Q1	78
Tabela 2-	Subcategoria 2 - Conhecimento sobre <i>bullying</i> escolar – Q2	81
Tabela 3-	Subcategoria 3 - Presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar – Q3....	87
Tabela 4-	Subcategoria 4 - Implicações do <i>bullying</i> nos espaços escolares – Q 4.....	88
Tabela 5-	Subcategoria 5 - Formas de abordagem do tema – Q5.....	92
Tabela 6-	Subcategoria 6 - Importância da abordagem sobre o tema – Q6	94
Tabela 7-	Subcategoria 7 - Opinião do aluno de como o assunto poderia ser abordado – Q7	97
Tabela 8-	Subcategoria 8 - Abordagem do tema junto às crianças e adolescentes – Q8.....	98

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Comportamentos disruptivos na escola.....	49
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição percentual das respostas dos alunos para a subcategoria 3 – Q3	85
Gráfico 2 - O tema foi abordado em sala de aula – Q4.....	91
Gráfico 3 - Percentual de alunos que se dispuseram contar algo sobre a temática – Q9	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL	27
2.1	A abordagem cognitivo-evolutiva	27
2.1.1	Considerações sobre o desenvolvimento moral: autonomia intelectual e Moral.....	32
2.1.2	O ambiente democrático e a construção de personalidades éticas.....	39
3	AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA ESCOLA	46
3.1	Caracterizando a violência, as incivildades e a indisciplina escolar	46
3.2	O <i>Bullying</i> escolar	50
3.3	A formação do professor para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do <i>bullying</i> escolar	56
4	AS PRÁTICAS MORAIS NA ESCOLA COMO RECURSOS DE EDUCAÇÃO MORAL	61
4.1	As assembleias escolares, os dilemas morais, o <i>Role-Playing</i> (dramatização) e a resolução de conflitos como prática em educação moral	61
5	METODOLOGIA	69
5.1	Delineamento da pesquisa	69
5.2	Participantes da pesquisa	70
5.3	Local de realização	70
5.4	Procedimentos de coleta e análise de dados	71
6	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXO - PARECER FINAL	128
	APÊNDICES	129
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	130
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES	133



Fonte: Nunes (2018).

1 INTRODUÇÃO

"A escola que afirma não ter *bullying* ou não sabe o que é ou está negando sua existência"
Lauro Monteiro Filho

Em um ambiente de ensino, seja ele na pré-escola ou nos mais altos níveis de formação, é comum a prática de *bullying*. Em minha formação acadêmica, primeiro em Publicidade e Propaganda e depois em Gastronomia, não foi diferente; não sofri *bullying*, mas em virtude dos inúmeros casos enunciados nos diversos meios de comunicação, pude identificar episódios desta prática.

Acreditando que o ambiente escolar seja palco de inúmeras possibilidades, tanto positiva, de desenvolvimento moral, ética, motivação, aprendizagem, respeito mútuo, cooperação, relações interpessoais; quanto negativas, de incivildades, violência, agressão, desrespeito, indisciplina, conflitos; e agora, por conta de minha atividade profissional, intrinsecamente ligada ao Ensino Superior, alguns questionamentos foram suscitados: os alunos das licenciaturas estão sendo preparados, em seu curso, para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificarem um episódio de *bullying* escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências?

Para que possamos responder a estes questionamentos, o objetivo deste estudo foi analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor, analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹ na licenciatura em Pedagogia, caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Por muito tempo o *bullying* foi considerado brincadeira de criança, mas até hoje é motivo de trauma e sofrimento para adultos que, na infância e/ou adolescência, foram vítimas de agressões intencionais praticadas por repetidas vezes (FANTE, 2011). O que antes ocorria esporadicamente transformou-se, após a década de 1990, em uma sequência trágica de assassinatos e suicídios nas escolas.

¹ Projeto Pedagógico do Curso. Curso de Pedagogia. Instituição pesquisada, 2016-2018.

O suicídio é uma das consequências que assola as pessoas que sofrem com *bullying* (SNYDER *et al.*, 2003).

Muitos são os casos de jovens vitimizados pelo *bullying* e essa crueldade deliberada está presente em todo o mundo. Em 1997 um adolescente de 14 anos, após a oração matinal, deixou 5 (cinco) feridos e matou a tiros 3 (três) colegas de escola na cidade de *West Paducah* no *Kentucky*. Em 1998 no *Arkansas*, dois estudantes mataram quatro meninas e uma professora a tiros. No mesmo ano, no *Oregon*, dois jovens foram mortos e mais vinte ficaram feridos em virtude de um ataque a tiros por um adolescente de 17 anos. O ano de 1999 ficou marcado pela tragédia de *Columbine* no Colorado quando dois adolescentes, de 17 e 18 anos, invadiram a escola e, munidos de explosivos e armas de fogo, assassinaram 12 colegas, um professor, deixaram dezenas de feridos e em seguida, se suicidaram (FANTE, 2011).

No Brasil, em 7 de abril de 2011, doze crianças foram assassinadas a tiros, mais conhecido como massacre de Realengo, até então, poucos eram os estudos sobre o tema, mas a partir daí, as pesquisas se intensificaram, aumentando as possibilidades de estudos. Por conseguinte, o governo Federal instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) por meio da Lei 13.158 de 2015 (BRASIL, 2015). No ano seguinte foi criado o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, mediante a Lei 13.277 (BRASIL, 2017) e, em maio de 2018, através da Lei 16.663, o governo Federal alterou 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. (BRASIL, 2018, p. 1).

A promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência nos ambientes de ensino se faz necessário, pois não obstante, lembremo-nos dos últimos acontecimentos nas escolas brasileiras como as violências ocorridas em outubro de 2017, em uma escola particular de Goiânia (BBC BRASIL, 2019) e em março de 2019, em Suzano (CERIONE, 2019).

Em 2016, as Nações Unidas realizaram pesquisa com crianças e jovens de 18 países e, dos 100 mil pesquisados, aproximadamente metade “sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou

país de origem”. Os dados foram publicados no relatório “Pondo fim à tormenta: combatendo o *bullying* do jardim de infância ao ciberespaço”, que descreve o *bullying* como sendo “uma experiência danosa, apesar de evitável”. O relatório ainda aponta uma taxa “entre 29% e 46% de crianças alvo de *bullying*”, nos países estudados (ONU, 2018, não paginado).

De acordo com a fonte acima (2018), o percentual no Brasil, é de 43% e se iguala às taxas de países como Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Não obstante, encontram-se os países desenvolvidos, com taxas em torno de 40% a 50%. Ainda, o documento, evidencia que esse tipo de violência na infância traz sofrimento tanto para vítimas quanto para seus perturbadores “em termos de desenvolvimento pessoal, educação e saúde”, com graves efeitos na vida adulta. “Quando as crianças são afetadas pelo *bullying*, elas não conseguem tirar vantagens das oportunidades de desenvolvimento aberta a elas nas comunidades e escolas nas quais vivem”, afirmou o relatório.

A abordagem deste tema, o *bullying* escolar e a formação do professor, justifica-se, pois, em meio à violência desenfreada em ambientes relacionados à escola (BEANE, 2010), pesquisas sobre o tema são publicadas norteando a vítima e o agressor, mas, quase nunca se fala de um expectador importante nesse processo, o professor, que, junto às vítimas de violência, também pode ser considerado vítima deste processo, uma vez que, nem sempre, ele está preparado para intervir antes que a ocorrência se torne um problema.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma investigação sobre o tema *bullying* em bases de dados brasileiras, disponíveis para a pesquisa de trabalhos acadêmicos publicados com a temática. Estas bases de dados foram as seguintes: Bases de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Education Resources Information Center* (ERIC), *Cientific Eletronic Library Online* (Scielo), Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em relação à pesquisa, Marconi e Lakatos (2017, p. 155) afirmam que “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

A delimitação do período para busca de Dissertações, Teses e Artigos, se deu de 2014 a 2019, sendo que este levantamento foi realizado de 27 julho de 2018 a 27 de dezembro de 2019. Para o desenvolvimento deste trabalho, o Quadro 1

apresenta as bases de busca, os descritores utilizados e o número de trabalhos encontrados:

Quadro 1 – Descritores utilizados para o levantamento em base de dados.

Bases	Expressão de busca	N. Trabalhos
CAPEs	<i>Bullying AND “ensino superior” AND (“Formação de professores” OR docente*) AND (pedagogia OR pedagogo)</i>	7
ERIC	<i>Bullying AND (“teacher education” OR “higher education”)</i>	5
SciELO	<i>(Bullying) AND (Formação de Professor*)</i>	5
Google Acadêmico	<i>Bullying AND “ensino superior” AND “formação de professor*” AND pedagogia*</i>	104
BDTD	<i>Bullying, ensino superior e formação docente</i>	2

Fonte: O autor.

Dos 7 trabalhos encontrados na base de dados da CAPES, dois eram editoriais “Educação e Sociedade” (DIAS; PINTO, 2019) e “Apresentação do Volume 15 N° 2 de julho-dezembro de 2017” (OSPINA *et al.*, 2019); e outro, um livro, “Impactos da Violência na Saúde” (NJAINE; ASSIS; CONSTANTINO, 2017) e, outros três artigos, “As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas” (SANTOS; SANTOS, 2015), “Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições” (RODRIGUES; FREITAS, 2014) e “Relações com o saber, com o ensinar e com a aprendizagem em um projeto de formação inicial de professores de matemática no Brasil” (CARVALHO *et al.*, 2017) por não atenderem os objetivos desta pesquisa, foram descartados.

O Quadro 2 apresenta o trabalho, encontrado e utilizado em nossa pesquisa, na base de dados no portal de Periódicos CAPES.

Quadro 2 - Trabalho de Pesquisa na base de dados Portal Periódicos CAPES

Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados\ conclusão □
O Trabalho docente no Brasil [Década de 1950 Aos Dias Atuais]: A precarização no contexto de (re)democratização	BORGES, Elisabete Ferreira; CECÍLIO, Sálua	Artigo	2018	O objetivo é contribuir para um desenvolvimento profissional e uma atuação mais consciente e engajada dos profissionais da educação diante dos desafios que a sociedade apresenta.	As considerações finais conduzem o leitor a refletir sobre a precarização atual do trabalho docente e a indagar sobre quais valores, práticas e atitudes cumpre desenvolver.

Fonte: O autor.

Em relação à base de dados ERIC, dos 5 trabalhos localizados, dois eram artigos, “*The color of the rainbow path: an examination of the intersection of racist and homophobic bullying in u.s. higher education*” (MISAWA, 2015) e “*Mobbing in Higher Education: Descriptive and Inductive Case Narrative Analyses of Mobber Behavior, Mobber Responses, and Witness Support*” (MINIBAS-POUSSARD; SECKIN-CELIK,.; BINGOL, 2018); dois eram coletâneas, “*Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*” (POPOV *et al.*, 2019) e “*Education’s Role in Preparing Globally Competent Citizens*” (POPOV *et al.*, 2014), foram descartados por não atenderem os objetivos desta pesquisa.

O Quadro 3 mostra os trabalhos de pesquisa encontrados e utilizados da base de dados no portal ERIC.

Quadro 3 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal ERIC.

Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados \conclusão
Indicators of School Crime and Safety: 2014	ROBERS, S. <i>et al.</i>	Relatório	2015	Apresentar indicadores de crime e segurança escolar para garantir a segurança dos estudantes.	É o 17º relatório de uma série produzidos desde 1998 pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação (NCES) e do <i>Bureau of Justice Statistics</i> (BJS) que apresentam dados recentes sobre crime e segurança nas escolas.

Fonte: O autor.

Dentre os 5 trabalhos encontrados na base de dados da SCIELO, todos foram relevantes para a discussão do presente trabalho. O Quadro 4 destaca os trabalhos de pesquisa encontrados e utilizados da base de dados no portal da SCIELO.

Quadro 4 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal SCIELO.

continua

Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados \conclusão
O olhar de professores sobre o <i>bullying</i> e implicações para a atuação da enfermagem	SILVA, M. A. I. <i>et al</i>	Artigo	2014	Compreender o <i>bullying</i> escolar, na perspectiva dos professores, e refletir sobre as possíveis ações da área da saúde em seu enfrentamento. Para tanto, tomaram-se por base as diretrizes do Programa Saúde na Escola, dos Ministérios da Saúde e da Educação.	Resultados: Foram identificadas percepções pontuais sobre o fenômeno e utilização de recursos de intervenção pouco eficazes. No plano interpretativo, problematizaram-se as contribuições da saúde e da enfermagem no redimensionamento das intervenções e no processo de formação continuada dos professores. Conclusão: Os resultados apontam para a construção de práticas intersetoriais para o enfrentamento do <i>bullying</i> . ^{[1][2][3]}

Quadro 4 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal SCIELO.

					conclusão
Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados \conclusão
<i>Bullying</i> : verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar	TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A.	Artigo	2016	Analisar a compreensão que professores que atuam na 8ª série/9º ano do ensino fundamental, de um município localizado na região oeste de Santa Catarina possuem acerca das razões promotoras do <i>bullying</i> no ambiente escolar; a natureza destas razões; como avaliam as manifestações deste problema e quais as estratégias utilizadas pela escola para encaminhar situações de conflito entre os alunos.	A compreensão do problema <i>bullying</i> pelos professores terá repercussões na maneira como planejam e realizam suas intervenções no contexto da escola.
<i>Bullying</i> e formação de professores: contributos para um diagnóstico.	VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R.	Artigo	2016	Este estudo propôs-se averiguar a relação entre teoria e práticas dentre os cursos de formação de docentes de 10 universidades públicas da Península Ibérica e as diretrizes do Espaço Europeu de Educação Superior que determinam que as Universidades assegurem uma formação ajustada às reais necessidades das sociedades europeias.	Após análise documental, constatamos que a palavra <i>bullying</i> nem sequer aparece na grande maioria dos quase 1.300 programas de disciplinas a que tivemos acesso. Em resultado, propomos nas conclusões deste estudo algumas reflexões. Designadamente, a necessidade de uma concertação estratégica entre os temas candentes da atualidade, as políticas públicas e a ação das instituições universitárias de formação de docentes. De modo particular, no que refere o preparo dos futuros professores para a prevenção e o combate ao <i>bullying</i> .
El impacto del <i>bullying</i> en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar	MORALES-RAMIREZ, M. E.; VILLALOBOS-CORDERO, M.	Artigo	2017	Investigação mais ampla sobre o impacto do <i>bullying</i> no desenvolvimento integral e na aprendizagem de crianças em idade pré-escolar e escolar. Foi traçada uma meta que permitia "analisar o impacto do <i>bullying</i> ou do <i>bullying</i> no desenvolvimento integral de crianças em idade pré-escolar e escolar para promover estratégias de prevenção e intervenção nesse problema"	O maior impacto desse problema tem sido na área socioemocional, seguida de uma incidência na aprendizagem, principalmente na motivação, porque 29,2% expressaram abertamente que não queriam continuar frequentando a escola. Os locais de <i>bullying</i> contra os alunos são salas de aula, corredores, lanchonetes escolares, banheiros, instalações fora da escola e durante o recreio.
Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do <i>bullying</i>	SILVA, P. F. et al	Artigo	2017	Analisar o conteúdo de entrevistas de 17 professores de cinco escolas públicas paulistanas acerca do que produz o <i>bullying</i> e do que deve ser feito para reduzi-lo.	Como a consciência fragilizada se destacou na maioria dos casos, concluímos que ampliar ações destinadas à formação conceitual a fortaleceria junto a profissionais que se propõem a enfrentar esse tipo de violência, quer seja por meio da intervenção direta, do desenvolvimento de pesquisas ou da proposição de políticas públicas.

Fonte: O autor.

Quanto à base de dados do portal do Google Acadêmico, foram encontrados 104 trabalhos dos quais 99 não atendiam os objetivos de nossa pesquisa. Dos 99

trabalhos, 17 foram distribuídos como: congresso, painel, sumário, relato de experiência, biblioteca, livros, capítulos, simpósios, repetidos; 12 são monografias, 13 artigos, 14 teses e 44 dissertações; assim, o Quadro 5 apresenta os trabalhos de pesquisa encontrados e utilizados da base de dados no portal do Google Acadêmico.

Quadro 5 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados Portal Google Acadêmico.

Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados \conclusão
Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado	CACETE, N. H.	Artigo	2015	Analisar e discutir o papel e formação de um professor no contexto socio-político brasileiro atual.	É fundamental ressignificar o estágio nos cursos de licenciatura, e que as políticas públicas possam e venham se constituir em fator de valorização desses cursos.
A origem da violência nas aulas de Educação Física: a prática pedagógica do professor	MELLO, T. L.	Dissertação	2016	Identificar, analisar e discutir a origem da violência nas aulas de Educação Física, e como objetivos específicos, identificaram-se os tipos de violência manifestados nas aulas e as situações que lhes deram origem, analisando os aspectos da prática pedagógica do professor de Educação Física que apresentaram relação com a origem e o desenvolvimento das situações motivo de violência.	Considera-se neste recorte, que as práticas Licenciada e Autoritária desenvolvidas pelo professor se relacionam com o fomento de espaços de interação social susceptíveis ao surgimento de situações conflituosas, que possibilitam ao aluno expressar seu comportamento violento nas aulas de Educação Física.
As representações sociais de pedagogas sobre indisciplina no ensino médio	ALVES NETO, A. B.; YAEGASHI, S. F. R.	Dissertação	2016	Verificar as representações sociais de pedagogos(as) sobre indisciplina no Ensino Médio.	Chegamos à conclusão que a indisciplina escolar é um problema multicausal, não podendo ser reduzido a um ou outro fator ou conceito, mas sim a um conjunto de fatores que podem gerar, ou evitar, momentos de indisciplina.
O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais	SILVA, V. A. L.	Dissertação	2016	Analisar a relação entre gestão escolar, participação e qualidade da educação e, mais especificamente, analisar se as concepções e práticas de gestão da escola se aproximam mais de uma perspectiva de gestão democrática social ou gerencialista; analisar as singularidades da gestão dos Colégios de Aplicação Federais no contexto da escola pública brasileira e; investigar as concepções de qualidade da educação do Colégio de Aplicação (CAP) da UFPE.	Os resultados demonstraram um paradigma híbrido de gestão na escola, ora apontando tendências e práticas democráticas com viés social, através de mecanismos democratizantes como as estruturas colegiadas, avanços no formato de eleição para diretor com a conquista da paridade entre todos os segmentos, maior participação destes no processo decisório da escola, etc.; ora apresentando tendências gerencialistas, tais como centralização de decisões na gestão da escola e no corpo docente, concepção individualista de formação de professores, processo seletivo para estudantes de caráter competitivo e meritocrático, evidenciando a lógica concorrencial do mercado.

Fonte: O autor.

Na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD encontramos 2 trabalhos relevantes para a nossa pesquisa. O Quadro 6 destaca os trabalhos de pesquisa encontrados e utilizados da base de dados no portal da SCIELO.

Quadro 6 - Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD.

Título do Trabalho	Autores	Tipo de Pesquisa	Ano	Objetivo	Resultados \ conclusão
Estratégias de prevenção e contenção do <i>bullying</i> nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha	FRICK, L. T.	Dissertação	2016	Investigar as propostas de prevenção e contenção para o <i>bullying</i> encontradas nesses países, analisá-las e investigar as proximidades e distanciamentos entre elas. Procurou-se refletir, também, sobre as possibilidades de adequação das proposições <i>antibullying</i> da Espanha ao Brasil.	Evidenciamos que as políticas públicas brasileiras precisam investir na formação inicial e continuada dos professores, além da institucionalização de espaços e tempos nas escolas para o planejamento, avaliação, execução e acompanhamento das ações <i>antibullying</i> .
(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao <i>bullying</i> escolar	DAUD, R. P.	Dissertação	2018	Reconhecer as estruturas autorreguladoras que se caracterizam como mecanismos de engajamento ou desengajamento moral frente a duas situações hipotéticas de <i>bullying</i> (uma com o enredo de uma vítima típica e outra com vítima provocadora), validando para tal um instrumento de larga escala construído especialmente para avaliar os engajamentos ou desengajamentos morais em adultos.	Como resultados principais, obtivemos a validação de nosso instrumento de investigação para as amostras brasileira e espanhola, a obtenção de respostas moralmente mais evoluídas a favor dos professores pertencentes ao grupo COMFEA, tanto no Brasil quanto na Espanha – embora neste último país a diferença entre os professores do grupo COMFEA e do grupo SEMFEA tenha sido menor do que a encontrada entre brasileiros – e níveis gerais de qualidade moral mais elevados nas respostas dos professores espanhóis do que nas dos docentes brasileiros, tanto quando comparados os respectivos grupos SEMFEAs quanto os grupos COMFEAs.

Fonte: O autor.

Todos os trabalhos aqui destacados foram importantes para a construção e discussão da nossa pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor, analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na licenciatura em Pedagogia, caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A presente dissertação foi organizada em sete seções. A primeira seção apresenta a introdução da referida pesquisa. A segunda, as considerações sobre o desenvolvimento moral englobando a abordagem cognitiva-evolutiva, alguns

aspectos sobre a autonomia Intelectual e Moral e a construção de um ambiente democrático e de personalidades éticas.

Na terceira seção, discutimos sobre as relações sociais e os conflitos na escola norteando a caracterização da violência, das incivilidades e da indisciplina escolar, o *bullying* escolar e a formação do professor para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar.

Na quarta seção, foram descritas as Práticas Morais na escola como recursos de Educação Moral por meio das assembleias escolares, os dilemas morais, o *role-playing* (dramatização) e a resolução de conflitos como prática em educação moral que em seu percurso culminam para uma convivência mais democrática. A quinta, a metodologia enredada pelo delineamento da pesquisa, os participantes, local de realização e os procedimentos de coleta e análise de dados. A sexta seção, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.



Fonte: Nunes (2018).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

O Desenvolvimento Moral, como subjetividade humana, envolve a participação e a interação sociocultural, afetiva e cognitiva. Participar e interagir com o outro, requer compreender como os indivíduos assumem os valores que os orientam. Em relação ao Desenvolvimento Moral, Habermas (1990, p. 55) infere que “é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu”.

Ainda, será abordada a contribuição expressiva de Jean Piaget (1896-1980) com sua teoria acerca da Epistemologia e Psicologia Genéticas na qual o autor preocupou-se em esclarecer questões sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua relação com o ambiente em que vive.

A seguir serão tecidas as considerações sobre as estruturas cognitivas que conduzem a criança a construir novos conhecimentos.

2.1 A abordagem cognitivo-evolutiva

“Cognição significa processar informações com a finalidade de perceber, integrar, compreender e responder adequadamente aos estímulos do ambiente, levando o indivíduo a pensar e avaliar como cumprir uma tarefa ou uma atividade social” (NEUROSABER, [2016], não paginado). É “o ato de conhecer por meio da razão e/ou da experiência [...]”; é o “conjunto de informações e princípios que o homem aprendeu”; “ato ou efeito de conhecer” (COGNITIVO, 2019, não paginado).

Sob a perspectiva cognitivo-evolutiva e interacionista de Piaget, a teoria psicogenética se explicita a partir da interação do sujeito com o meio e isso só ocorre quando há uma estrutura de relações que dão significados ao conhecimento, resultando no crescimento cognitivo (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993). As estruturas cognitivas são os meios esquemáticos aos quais conduz o sujeito às construções sucessivas que crescem numa constância. São formas pelas quais o sujeito se adapta ao meio e assim evolui (PIAGET, 1982). Para a construção dessas estruturas, há duas invariantes funcionais: a organização e a adaptação.

A organização é intrínseca à adaptação, pois, “são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior.” (PIAGET, 1982, p.18). Assim,

sendo a adaptação, o processo pelo qual ocorre a interação do sujeito com o meio, contempla dois mecanismos que se correlacionam: a assimilação e a acomodação.

A assimilação ocorre assim que o indivíduo recebe um estímulo, daí ele incorpora os dados da experiência já existente e os organiza. Essa ideia é compartilhada por Wadsworth, quando diz que a assimilação “[...] é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”. (WADSWORTH, 1997, p.19).

Ela acontece de forma contínua, sem que ocorra alteração dos esquemas mentais e possibilita sua ampliação favorecendo o desenvolvimento do indivíduo. A “[...] assimilação consiste em conferir significações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 25) e “não pode ser pura porque, quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para os adaptar aos novos dados” (PIAGET, 1982, p. 20).

Sobre a assimilação, Piaget a define como:

[...] uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13).

Sendo assim, para que o desenvolvimento da cognição aconteça simultânea e complementar à assimilação, é necessário que se tenha a acomodação (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). A acomodação é definida por Piaget como “toda modificação dos esquemas² de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996, p. 18); esta acontece no momento em que o sujeito se transforma para interagir com as situações oferecidas pelo meio.

Assim, percebe-se que a acomodação é um processo contínuo de ajustes do objeto de conhecimento ao ambiente no qual o sujeito se adapta, sendo o objeto de conhecimento tudo que tem que ser dado significado pelo sujeito por meio de seus esquemas cognitivos. Nessa perspectiva, Piaget (1982, p. 20) expressa que “o espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há uma

² Wadsworth (1996) define esses esquemas como sendo estruturas mentais ou cognitivas com as quais os indivíduos se adaptam e se organizam em sua interação com o meio. Para Pulaski (1986), esquema é uma estrutura cognitiva, ou padrão de pensamento ou comportamento, que surge da associação de elementos mais simples e primitivos para algo amplo, organizado e mais complexo.

acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade vem modificar os esquemas do sujeito.”. O sujeito ao se adaptar a um novo objeto,

[...] aplica sobre ele seus esquemas de ação (olhar, sugar, pegar, balançar, etc...) e assimila este objeto a um ou vários destes esquemas. Muitas vezes, entretanto, o objeto, ao ser assimilado, impõe resistência ao sujeito, de maneira que os esquemas de que ele dispõe não são suficientes para assimilá-lo. Ocorre, então, a acomodação, ou seja, a modificação do esquema, em decorrência da resistência que o objeto oferece a ser assimilado. (ASSIS, 2013, p. 56).

Isto posto, a Adaptação emerge do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, ou seja, um organismo se condiciona para se adaptar ao objeto (altera o meio e simultaneamente se altera) para que haja a equilibração entre o sujeito e o meio (WATZLAVICK; BEAVIN; JACKSON, 1993). A equilibração é:

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1999, p.14).

A teoria da equilibração é apontada como um mecanismo autorregulador essencial para garantir à criança uma interação satisfatória com o meio ambiente. Ao vivenciar um novo estímulo, a criança busca incorporá-lo a um esquema pré-existente. Se houver sucesso, o equilíbrio é alcançado, mas se a criança não conseguir incorporá-lo, então, ela fará uma acomodação, alterando um esquema ou produzindo um novo. Nesse momento ocorre a assimilação do estímulo e, conseqüentemente, o equilíbrio é alcançado (WADSWORTH, 1997).

Portanto, de acordo com Piaget e Inhelder (1974), o desenvolvimento mental acontece pelo arranjo de três princípios: a Organização, a Adaptação (Assimilação e Acomodação) e a Equilibração (que concilia outros fatores de desenvolvimento mental como a maturação e a hereditariedade; a experiência ativa e as interações/transmissões sociais).

Nesse processo, a criança passa por um estágio e vai para o próximo, se utilizando do anterior, para construir novos conhecimentos no estágio seguinte e assim sucessivamente (PIAGET; INHELDER, 1974). Por conseguinte, a interação

com o ambiente propicia o desenvolvimento das estruturas de inteligência gerando, assim, o conhecimento que se constrói ao longo da vida.

Essas estruturas que dão significados aos objetos de conhecimento, intitulamos de esquemas motores e ações mentais. Neste contexto,

[...] o desenvolvimento mental surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 131).

A partir dessa integração de estruturas é possível dividir o conhecimento cognitivo em dois grandes planos: Plano Sensório - Motor e Plano da Representação (Pré-Operatório; Operatório - Concreto e Operatório- Formal), no qual possuem uma ordem de sucessão constante, com idades médias, que podem se alterar. E assim Piaget (2012) nos apresenta esses planos:

- Estágio sensório motor – (0 a 2 anos): nesse estágio a criança começa a perceber o mundo e passa a interagir com ele apresentando um comportamento, basicamente, motor e de reflexos, e a cognição em desenvolvimento à medida que os esquemas são construídos. Piaget (1987) coloca que nesta fase a criança já apresenta comportamento de inteligência sistemática por meio da invenção por dedução ou combinação mental.
- Estágio pré-operatório – (2 a 7 anos): a criança passa a desenvolver a linguagem e outras representações a partir do pensamento intuitivo. Ela é marcada pela utilização de jogos simbólicos, a linguagem e o início da assimilação de conceitos. Neste período, a concretização do processo cognitivo de assimilação e acomodação ainda é fraca, pois ele só terá êxito nas operações concretas. Nesta fase já é evidenciada um processo de desenvolvimento mental no qual se pode verificar

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das 'experiências mentais'. (PIAGET, 1999, p. 24).

– Estágio das operações concretas – (7 a 11 anos): é o momento em que a criança apresenta a reversibilidade, pensamento lógico e problemas concretos, a capacidade de reflexão, sentimentos de cooperação rumo à autonomia moral (PIAGET, 2012). Ela progride em suas relações com o outro e a mesma “[...] começa a apresentar características próprias para a cooperação e autonomia moral, saindo consideravelmente do ponto de vista egocêntrico, podendo estabelecer novas relações sociais fundamentadas no respeito mútuo”. (GUIMARÃES, 2007, p. 20).

– Estágio das operações formais – (11 e mais): neste estágio a criança tende a trabalhar com operações intelectuais abstratas, consegue resolver situações hipotéticas, formação da personalidade e sua inserção na sociedade (PIAGET, 2012). Considerado o nível mais elevado das estruturas cognitivas, o estágio das operações formais é o momento em que a criança consegue construir o raciocínio lógico das representações e resolução de problemas. Nessa fase a criança se torna capaz de pensar de forma lógica. (PIAGET; INHELDER, 1974). Também, o sujeito, já adolescente, passa a compreender melhor a realidade que o cerca, internalizar valores e “[...] adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)” (RAPPAPORT, 1981, p. 74).

Em tese, o desenvolvimento cognitivo

[...] começa quando nascemos e terminará na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibrção progressiva [...] (PIAGET, 1999, p. 13).

Partindo dessa premissa, pode-se compreender o desenvolvimento da cognição como um processo em espiral, que emerge de uma estrutura simples para

uma complexa de forma contínua ao longo da vida, transformando e ampliando suas estruturas cognitivas, por meio das experiências vividas e, assim, obtemos a evolução da inteligência uma vez que essa é fruto da interação do sujeito com o meio em que vive (PIAGET, 1999).

Como podemos perceber, para que aconteça o processo de construção de conhecimento, é imperativo que ocorra a interação do sujeito com o meio, ou seja, que ele se desenvolva em um contexto social e da qualidade das relações do sujeito com o objeto de conhecimento. E assim nos foi apresentado nos planos de desenvolvimento do conhecimento cognitivo de Piaget iniciando pelo plano sensório motor quando a criança começa a perceber o mundo e passa a interagir com ele, seguindo pelo plano das representações com o desenvolvimento da linguagem, os sentimentos de cooperação e a inserção do indivíduo na sociedade.

No entanto, todo o processo de desenvolvimento social só se faz por meio de regras, que implica em valores e formas de conduta ao modo que, no próximo item, serão tecidas as considerações sobre o Desenvolvimento Moral do sujeito permeando pela construção da autonomia intelectual e moral.

2.1.1 Considerações sobre o desenvolvimento moral: autonomia intelectual e moral

Para Piaget, a construção do conhecimento é pautada na qualidade das relações de cooperação e interação social e, por assim ser, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, pois “embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça” (WADSWORTH, 1997, p. 160).

Corroborando a ideia de Zorzi (2019, p. 53) enfatiza que a construção da autonomia intelectual é constituída por uma dimensão social pautada nas relações entre sujeito e sociedade, na importância dessas relações e na cooperação e trocas intelectuais. A articulação desses três elementos se dá quando há a proporcionalidade “da importância dos polos da relação (seja entre sujeitos, seja entre sujeito e objeto) para pensar a autonomia”.

A autonomia intelectual é determinada pela conexão de três eixos: estrutura, gênese e equilíbrio. Para definir o modelo de estrutura, Piaget (2012) recorre a

um conceito que supere os aspectos das estruturas cognitivas, então, o modelo de estrutura da autonomia intelectual é:

[...] um sistema de transformação que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva e se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas ultrapassem suas fronteiras ou recorram a elementos exteriores. (PIAGET, 2012, p. 7).

A inteligência humana, segundo Piaget (2012), se caracteriza pelo modelo da estrutura que a representa. Em relação à Gênese, outra característica que identifica a inteligência humana, também diz respeito ao desenvolvimento das estruturas. Para fundamentar sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget formula uma nova concepção entre as teorias preformistas (estruturas sem gênese) e o ambientalismo (gênese sem estrutura) e assim afirma que:

[...] não existe, na verdade, um ponto de gênese sem estrutura, pois toda gênese consiste na transformação progressiva de uma estrutura anterior sob a influência de situações novas, e toda gênese se transforma na construção de uma nova estrutura, de tal forma que toda gênese, mesmo se ela começa e se desenvolve sob o signo de desequilíbrios parciais, consiste, cedo ou tarde, numa reestruturação de uma forma de equilíbrio correspondente a esta nova estrutura. (PIAGET, 1999, p. 130-131).

O desenvolvimento cognitivo, no âmbito psicogenético, trilhará seu percurso de adaptação, como visto no capítulo anterior, por meio do processo de assimilação e acomodação, e assim, se estruturando melhor e de forma estável.

Quanto à Equilibração, Piaget ressalta que a inteligência é um tipo de adaptação que equilibra o meio onde o organismo se encontra e no qual, vive num processo contínuo de equilibração majorante. A equilibração da inteligência surge a partir de três formas básicas de adaptação, sendo o ritmo, com que cada um adquire as novas habilidades; a regulação, que intervém no sentido de coordenar algumas ações; e a reversibilidade, que permite a integração de duas ações (contrárias ou recíprocas) por meio de uma operação mental reversível (PIAGET, 1999).

Assim sendo, diante do processo de interação entre a assimilação e a acomodação, orientadas pela autorregulação, invoca o sujeito na autonomia intelectual que, quando cognitivamente autônomo, é curioso, pensa, procura novas formas de resolver problemas, levanta hipóteses... (PIAGET, 1999). No entanto, Piaget não contempla o desenvolvimento cognitivo separado do afetivo. Logo, o autor esclarece que:

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade. [...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. (PIAGET, 1999, p. 53).

No que concerne a relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento da criança, Piaget (2014) declara que se deve considerar dois pontos importantes; um é relativo a afetividade que pode ter influência positiva ou negativa no desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que, quando motivada, a criança aprende mais facilmente. Destarte, Piaget nos apresenta que:

[...] sentimentos de sucesso ou de fracasso levam a uma facilitação ou inibição na aprendizagem das matemáticas, mas as estruturas das operações não são modificadas. A criança cometerá erros, mas não inventará, por isso, novas regras de adição; compreenderá mais depressa do que uma outra criança, mas a operação será sempre a mesma. [...] Se a criança for estimulada, obterá talvez, resultados melhores; do contrário, haverá regressão em nível do pensamento pré-operatório, mas não surgirão estruturas novas. A operação terá êxito ou não. (PIAGET, 2014, p. 45).

Outro ponto a ser considerado, é sobre a ação da afetividade na construção de novas estruturas no plano intelectual. Piaget nos esclarece que não existe afetividade sem elementos cognitivos, e vice-versa, e que:

[...] a afetividade desempenharia, então o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 2014, p. 43).

Ou seja, os elementos afetivos não modificam as estruturas cognitivas. Assim, observou-se que a afetividade impulsiona as ações que, a cada nova fase, avança de forma progressiva, sendo que a afetividade é que outorga valor às atividades e que ela “não é nada sem a inteligência que lhe fornece meios e esclarece fins.” (PIAGET, 1999, p. 95).

Retomando a questão sobre a construção de o conhecimento ser pautada na qualidade das relações de cooperação e interação social, junto à autonomia intelectual, devemos considerar a autonomia moral. Mas, antes de falarmos sobre

moral, devemos conceituá-la, então; “[...] moral vem do latim *mos* ou *mores*, ‘costume’ ou ‘costumes’, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1969, p. 14).

Em relação à construção da autonomia moral na escola, Vinha e Tognetta (2009) colocam que são muitas as pesquisas sobre a temática e confirmam a intensa relação entre o desenvolvimento moral do indivíduo e a qualidade das relações que a criança adquire no meio social ao qual ela está inserida. As autoras clarificam que os estudos:

[...] indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Tal argumento vem ao encontro das metodologias ativas preconizadas por Piaget (1998), pois essa garante a liberdade de expressão, a criatividade e o interesse da criança, na qual promoverá o seu desenvolvimento de forma natural. Logo, a escola passa a funcionar como um local de descobertas advindo de um processo ativo, onde o aluno procura respostas aos seus questionamentos. A princípio, o sujeito exerce um trabalho individual, mas a posteriori, abre espaço para a formação de grupos, com a organização e trabalhos em conjunto no qual se propõe a troca de conhecimentos entre pares; assim, se evita o isolamento intelectual, possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

O trabalho em grupo permite a interação entre os alunos e possibilita que os mesmos possam intermediar a fala do professor e a livre colaboração entre eles num processo de cooperação ativa que contribui para a redução do egocentrismo³ (PIAGET, 1998). Quanto à cooperação, o autor (1999, p. 105) a identifica como sendo um processo em ação e coloca que “[...] cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de

³ [...] egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si. (PIAGET, 1994, p. 19).

correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros".

Um método eficaz utilizado pela escola ativa é o *self-government* (autogoverno) que, em virtude das atividades praticadas em grupos, por meio da cooperação, limita a participação do professor e promove o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 13). Essa relação de cooperação é:

[...] um procedimento de educação que confia às crianças a organização da disciplina escolar. Pelo *self-government*, o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento de igualdade, da justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade. [...] enquanto fonte de autonomia, permite ao aluno internalizar as normas e desenvolver sua personalidade. (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 13-14).

Portanto, as relações sociais pautadas na cooperação, organização em grupos e respeito mútuo são fundamentais para a formação da autonomia moral (PIAGET, 1998). A formação de indivíduos autônomos possibilita o desenvolvimento da criatividade, da liberdade de expressão e o interesse natural pelo conhecimento. Entre as inúmeras preocupações epistemológicas com o conhecimento científico, Piaget (1994), dispensou parte de sua atenção aos estudos sobre a moralidade.

Para falar sobre o desenvolvimento da moralidade humana, Piaget, em sua obra "O juízo moral na criança" (1994), se fundamentou no filósofo Immanuel Kant e seus estudos sobre as questões morais. Em sua obra, Piaget destaca que a criança passa por algumas etapas durante o seu desenvolvimento moral, sendo elas a anomia, heteronomia e autonomia. A anomia (a moral ainda não se coloca) e a heteronomia (a regra é externa ao sujeito; há o respeito à autoridade) são etapas que precedem a autonomia (regra interna; autorregulação, cooperação, acordos mútuos).

Sob esse aspecto, Piaget (1994, p. 23) coloca que "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". Sobre o respeito, o autor infere que envolve dois tipos: o unilateral e o mútuo. O respeito unilateral implica na relação de coação, de desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado. O respeito mútuo implica nas relações de igualdade entre as pessoas; neste os indivíduos se consideram iguais e se respeitam o que resulta em uma relação de cooperação.

Complementando, Piaget infere que nas relações sociais,

[...] dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1994, p. 294).

Os dois tipos de respeito, o unilateral e o mútuo, sugerem duas formas de moral: a heterônoma, que resulta das relações de coação moral e do respeito unilateral; e a autônoma, advinda do respeito mútuo e das relações de cooperação (LA TAILLE, 1992; MONTOYA, 2004). Corroborando a ideia sobre autonomia, Vinha e Tognetta (2009, p. 528) colocam que na moral autônoma, advinda das relações de cooperação e do respeito mútuo, ao invés do controle e submissão ao outro, ocorre o surgimento gradual do sentimento de reciprocidade na criança. A regulação deixa de ser externa ao indivíduo e “[...] esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas”.

La Taille (2001, p. 16), sobre indivíduo moralmente autônomo, contribui definindo que:

[...] a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos. (LA TAILLE, 2001, p. 16).

Um indivíduo moralmente autônomo, envolto às suas concepções de igualdade, respeito às diferenças e solidariedade, pode vir a ter atitudes que colaboram para a diminuição do *bullying*, pois, tanto vítima quanto agressor, por meio das relações de confiança e respeito conseguem trabalhar suas dificuldades e passam a ter mais assertividade nas relações interpessoais. Em relação, expectador ou testemunha, mesmo que não interfira de forma direta ao ato de violência, poderá cumprir seu papel de cidadão, denunciando.

Ainda, sobre a moral, Kohlberg, ex-aluno de Piaget, por meio de pesquisas, realizou trabalhos sobre o desenvolvimento moral no qual contribuiu para a construção de instrumentos habilitados para a avaliação do juízo moral. Kohlberg (1964), a partir desse estudo, classificou o juízo moral dos indivíduos em seis estágios que se agrupam em três grandes níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. La Taille resume esses estágios da seguinte forma

[...] no estágio pré-convencional, a moral é predominantemente interpretada como obediência à autoridade e orientada para evitar punição; no estágio convencional, o moralmente certo corresponde a adequar-se às expectativas do grupo e a preservar a estabilidade social; e no estágio pós-convencional, a moral é pensada por meio de princípios universais que garantam justiça para todos. (LA TAILLE, 2002, p. 144).

No Brasil, esses instrumentos sofreram adaptações para se integrar à nossa realidade; são eles: a Moral Judgment Interview (MJI) objetivava estudar o juízo moral das crianças a partir de dilemas morais, e o Defining Issue Test (DIT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). Igualmente à Piaget, Kohlberg (1964) conclui que os estágios do julgamento moral são universais e conforme já evidenciado anteriormente, dentre outros fatores, ele depende da qualidade das relações humanas definidas pelo meio.

Resumindo, as questões sobre autonomia e heteronomia, ter autonomia é ser capaz de se dirigir, administrar, governar; enquanto que ter heteronomia é se deixar dirigir pelo outro. Enquanto autônomo, o sujeito é capaz de construir a sua própria aprendizagem baseando-se na curiosidade pelo novo e abandonando os modelos pré-definidos. Sem a interação com o meio, o sujeito não opera a curiosidade e sem isso ele não chega a lugar algum (PIAGET, 1994).

A “autonomia é uma condição em permanente processo de construção” (ZORZI, 2019, p. 55) na qual valoriza tudo o que o sujeito construiu mesmo antes de sua interação com a sociedade e esse processo de construção e desenvolvimento faz parte da constituição do ser humano (BECKER, 2001).

A seguir, serão tecidas considerações sobre o ambiente democrático uma vez que, esse é um espaço de transformação onde se constrói a cidadania, se aprende a conviver com outras pessoas, se desenvolve as relações de respeito mútuo; elementos esses, importantes para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do sujeito.

2.1.2 O ambiente democrático e a construção de personalidades éticas

Como visto anteriormente, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do sujeito, faz-se necessário que ocorram a interação social e as relações de cooperação. O convívio escolar possibilita essa interação e se torna um espaço de transformação e de construção da cidadania. Esse espaço, segundo Libâneo, Oliveira e Tochi (2007, p. 316), “[...] reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios a fim de alcançar objetivos educacionais.” e proporcionam a valorização das relações humanas.

O ambiente escolar, denominado por Libâneo, Oliveira e Tochi (2007, p. 316), como organização escolar, é entendido como uma “comunidade democrática de aprendizagem” que:

Transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2007, p. 316).

A escola só será um ambiente para uma comunidade democrática, conforme aponta Puig (2002, p. 32), quando esta “se abrir à participação de todos os envolvidos. Não há comunidade democrática quando a escola é regida por critérios organizacionais e morais de caráter autoritário”. O autor ainda esclarece que uma escola democrática oportuniza que seus alunos sejam os protagonistas de sua própria educação.

No entanto, ao denominar o ambiente escolar como democrático, segundo Tognetta e Vinha (2012a), não se está dizendo que a democracia deva estar presente em todos os momentos, pois em muitas situações, a criança não é capaz ou não está apta para opinar. Contudo, com a utilização deste conceito, é possível mostrar que estão sendo propiciadas situações em que a criança poderá conviver em um ambiente favorável às relações mais democráticas. Kohlberg (1989) alerta que

[...] democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa. (KOHLBERG, 1989, p.30).

O ambiente escolar quando se torna um local de compartilhamento de valores e práticas, se constitui em um ambiente sociomoral⁴, no qual se aprendem regras de convivência, de respeito às ideias, de valores e de boa educação para o convívio em sociedade. Mesmo nas relações de convívio em família, nem todas as regras são passíveis de serem aprendidas, por isso, o ambiente escolar é o local que viabiliza a convivência da criança com seus pares e que, para que essa convivência seja boa, as regras devem ser organizadas e combinadas (DEVRIES; ZAN, 1998).

Corroborando a ideia, Libâneo, Oliveira e Tochi (2007, p. 326) coloca que um ambiente democrático favorece o ensino e a reflexão, valoriza os processos educativos e permite que o sujeito tenha consciência de sua responsabilidade individual e coletiva dentro da escola e, conseqüentemente, na sociedade. A gestão democrática depende também “de uma ação coordenada e controlada.”

Em relação às regras, Piaget (1994) coloca que, em um ambiente onde elas são impostas, há o predomínio do autoritarismo e a coerção; assim, é vedada ao aluno, a legitimação de suas experiências, fazendo com que o resultado não seja efetivo, ou seja, as regras:

[...] passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa. (TOGNETTA; VINHA, 2012b, p. 50-51).

Nessa perspectiva, La Taille (1998, p. 97) argumenta que “[...] a postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma, mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia.”. O autor (1996, p. 20) ainda esclarece que “[...] toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente.”. Segundo esse autor (1996, p.20), para que uma regra seja aceita pela criança “[...] é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte.”, mas se o argumento para justificar a regra não for bom, é recomendado que esta fosse repensada.

⁴ Devries e Zan (1998, p.17) caracterizam um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Por isso, é importante que o professor tenha clareza na finalidade das regras e nos princípios que as embasam, uma vez que as regras surgem a partir de uma demanda. É de grande relevância que todos participem da construção e do cumprimento delas e que as regras negociáveis e não negociáveis estejam claras (TOGNETTA; VINHA, 2012a; TOGNETTA, 2018), pois, conforme ressalta Macedo (1996), há regras que são obrigatórias (estas não negociáveis) por questões de segurança como:

[...] as regras de boa saúde, bom estudo, boa convivência social são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se as interpretarmos como simples e puros combinados, encontramos um certo 'democratismo', que confunde tanto as crianças quanto os adultos. (MACEDO, 1996, p.192, grifo do autor).

À medida que a criança cresce, é importante oportunizar a ela, a reflexão sobre seus princípios e sobre a moral uma vez que, a pessoa moral possui valores e princípios que as direcionam na compreensão das regras, pois a moralidade é muito mais do saber se as regras são justas ou não, mas sim, implica reflexão sobre a compreensão de seguir uma e não a outra sem, simplesmente obedecê-las (MENIN, 1996). Tognetta e Vinha (2007) colocam que:

[...] somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer as ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

Construir um ambiente onde se é possível promover no aluno a consciência sobre os valores morais, o respeito e prática à justiça se tornou uma missão da escola para que ele possa conviver em sociedade. Essa concepção é compartilhada por Delors quando evidencia que é necessário “[...] fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres [...]”. (DELORS, 1998, p. 61).

No entanto, quando falamos em moral, devemos, também, relacioná-la às questões éticas, pois La Taille (2010, p. 109) esclarece que “para compreendermos os comportamentos morais dos indivíduos precisamos conhecer a perspectiva ética que estes adotam”.

Comumente empregada como sinônimos, as palavras moral e ética são aceitas no mundo acadêmico como tal e muitos autores as utilizam de forma indiscriminada e é assim que se apresenta na definição do Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012, p. 795): “Moral: (substantivo) 1. o mesmo que Ética. 2. O objeto da Ética, a conduta enquanto dirigida ou disciplinada por normas, o conjunto dos *mores*. Neste significado a palavra é usada nas seguintes expressões: “*a moral dos primitivos*”, “*a moral contemporânea*” etc.

O Caderno Ética nº 82 apresentado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 49), coloca que:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra ‘moral’ ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a ‘moralismo’. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os ‘moralistas’. (BRASIL, 1997, p. 49).

Então, devemos diferenciar moral de ética, onde moral é:

Aquela que tem por finalidade a consolidação, construção e prática de princípios, valores, normas e regras, as quais orientem as pessoas a viverem o mais harmonicamente possível com os demais e dentro do que se considera, na cultura, como referenciais para o bom, o correto, o justo. (MENIN *et al.*, 2014, p. 134).

Menin não nos fala apenas sobre o que é moral, mas também sobre ser moral.

Ser ‘moral’ implica em pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade... Ser ‘moral’ implica em ter vontade: querer raciocinar além do próprio ‘eu’... Ser ‘moral’ implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conheceremos... Às vezes, implica até em sermos revolucionários, em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade. (MENIN, 1999, p. 42).

Ricoeur (1990, p. 200) faz um paralelo entre ética e moral, sendo que o termo ética é a “[...] busca (visée) de uma vida realizada (accomplie) e o de moral para a articulação dessa busca com normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e por um efeito de coação.”. Comte-Sponville e Ferry (1998, p. 214) e Tognetta (2018) colocam que “a moral responde à questão do ‘que devo fazer?’, e a ética, à questão ‘como viver?’”.

Não obstante desses conceitos, Bataglia (2001), diz que a moral é entendida como sendo um conjunto de regras com conteúdo definido dos quais o sujeito procura agir; enquanto que ética, refere-se aos princípios que supostamente, uma sociedade dotada de aspectos morais, possui. Segundo Tognetta (2009) é papel da educação a formação da personalidade ética, que compreende a possibilidade do sujeito sentir-se digno e valorizado, sendo capaz de construir imagens de si próprio e poder fazer julgamento de forma moral, se compadecendo com a dor alheia.

Quanto ao papel da educação em relação à formação de personalidades éticas, a Base Nacional Comum Curricular e currículos – BNCC (BRASIL, 2019) e os currículos:

[...] se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2019, p. 16).

No eixo da “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, a BNCC proclama que a “continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa” e por isso “A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas”. (BRASIL, 2019, p. 136-137), promovendo assim, a consciência e valorização dos Direitos Humanos de acordo com a vivência democrática, de formação ética e de responsabilidade, uma vez que o outro tem tanto direito a uma vida digna quanto eu.

E para falar de forma direta sobre o desenvolvimento da personalidade ética, nos apropriamos da estrutura da BNCC que desde a Formação Básica, mesmo que, de forma indireta infere que [...] a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2019, p. 37) e por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais

da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) em seu Art. 4º quando define a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim sendo:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2019, p. 354).

Pontos de vista estes, que quando respeitados, caminham para a diminuição dos conflitos e podem propiciar um ambiente democrático e cooperativo. E é com base na falta desses dois elementos, entre outros já citados anteriormente, que a seguir, serão caracterizadas as relações sociais e os conflitos na escola.



Fonte: Freepik (2019).

3 AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA ESCOLA

3.1 Caracterizando a violência, as incivildades e a indisciplina escolar

“O Brasil adentra o século e o milênio com mais um grave desafio de Saúde Pública: a Violência” (BRASIL, 2005, p. 7). Os índices de violência têm crescido de forma abrupta no âmbito mundial e essa temática, por conta de sua ampla forma de manifestação, se tornou um assunto complexo e merece atenção e reflexão das autoridades envolvidas, em especial, sobre a violência nas escolas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS):

A violência destrói vidas. No mundo todo, cerca de meio milhão de pessoas são assassinadas a cada ano. Além dessas mortes, milhões de crianças, mulheres e homens sofrem devido à amplitude das consequências da violência em nossas casas, nas escolas e nas comunidades. (OMS, 2014, p. iv).

A violência é um problema social complexo e para a sua compreensão é preciso entender os fatores culturais e sociais que a envolvem. Repercutida e veiculada como sendo um grande problema nas escolas, pode transparecer que a mesma vem aumentando com o passar dos anos, mas alguns estudos esclarecem que houve o aumento da violência sob a forma de microviolências (DEBARBIEUX, 2007) ou, “incivilidade” (SILVA, 2016, não paginado). Mas, o que é violência? A OMS (2015, p. 2) a define como sendo:

O uso intencional de força física ou poder, real ou como ameaça contra si próprio, outra pessoa, um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tem grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, desenvolvimento prejudicado ou privação.

Também, considerando a tipologia da violência, esta é dividida em três grandes grupos: violência contra si mesmo (autoprovocada ou auto infligida); violência interpessoal (doméstica e comunitária); e violência coletiva (grupos políticos, organizações terroristas, milícias). O número de mortes decorrentes de atos de violência interpessoal, desde o ano 2000, é próximo de seis milhões de pessoas. Esse número supera as mortes oriundas de guerras ao longo desse período. A violência interpessoal considerada não fatal é mais comum que os homicídios, e gera graves consequências sociais e de saúde (OMS, 2015, p. 2).

Independentemente do tipo de violência cometida, pode trazer graves consequências às vítimas; além do dano físico e psicológico, pode acarretar em privação de liberdade da vida pública ou privada. Abramovay (2005) diz que, por se tratar de uma ocorrência tão complexa, é preciso considerar algumas dimensões, dentre elas:

Os casos que envolvem danos físicos que indivíduos podem cometer contra si próprios ou contra os outros. Outra dimensão é o conjunto de restrições, que se dá no plano das instituições e que impede que os indivíduos usufruam plenamente de seus direitos fundamentais, abrangendo, portanto, as modalidades da violência simbólica e institucional. A terceira dimensão corresponde às incivildades e microviolências, que costumam ser as modalidades mais recorrentes e comuns no cotidiano. (ABRAMOVAY, 2005, p. 3).

No que tange a incivildade, Debarbieux (2007), Peralva (1997) e Vinha, Morais e Moro (2017) expressam que, diferentemente da violência, que produz condutas criminosas ou delinquentes, a incivildade não contradiz a lei, ou seja, o indivíduo que a comete, quebra as regras sociais e impossibilita as expectativas da boa convivência.

Concordando com a afirmação acima, Abramovay e Charlot, discorrem que por ser recorrente no ambiente escolar, a incivildade se apresenta pelas inúmeras características que a compõe, como: apelidos, provocações, zombarias, insultos, comportamentos inadequados, indelicadezas, ou seja, atitudes contrárias “às regras da boa convivência.” (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; CHARLOT, 2002, p. 437).

Nota-se também, a necessidade de uma compreensão mais refinada desta dimensão uma vez que “há casos em que a incivildade quando ocorre de estudante(s) para estudante(s) de forma agressiva, intencional, repetidamente e sem motivação aparente, causando sofrimento ao outro, podendo se configurar como *bullying* [...]” (COSTA; LIMA, 2011, p. 175).

Em virtude da intensidade e frequência com que ocorre, a incivildade incomoda alunos e professores, mas quase sempre essas ocorrências são entendidas como falta de educação ou brincadeiras da idade e, para que possa retomar as atividades pedagógicas, os professores ignoram esses episódios, contribuindo para a manutenção dessas práticas. Sem intervenção os alunos não refletem nem compreendem sobre a necessidade do respeito e cooperação no trato

com a comunidade escolar e por isso, essas atitudes tendem a continuar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), comprometendo a convivência social dentro da escola.

Corroborando a ideia sobre a convivência social Abramovay (2006, p. 80), coloca que as incivildades possuem:

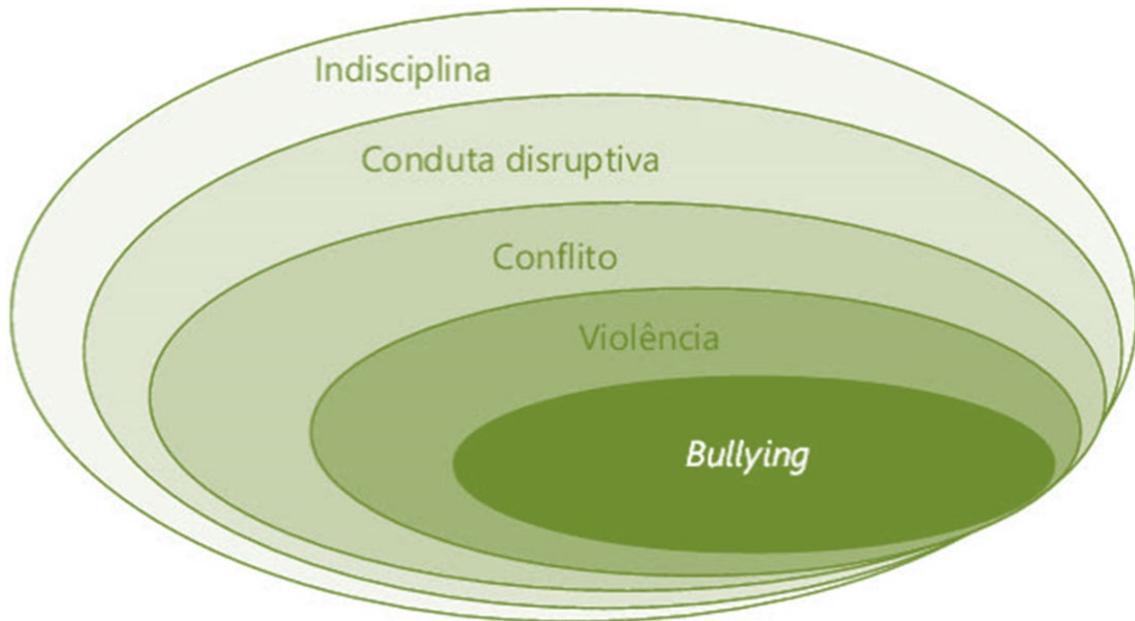
Um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

A incivildade e a indisciplina, cada vez mais, estão presentes nas relações de convivência interferindo na educação das crianças, no processo de desenvolvimento e nas relações sociais. No que se refere ao conceito de indisciplina, La Taille (1996, p.10) aponta que, “[...] entendemos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas; a indisciplina poderá traduzir de duas formas: 1) revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas”, assim, quem pratica a indisciplina ou é contra a forma como as normas são impostas ou não as conhece.

Corroborando a ideia, Estrela (2002) entende que a indisciplina pode ocorrer quando há, por parte dos alunos, a ruptura das regras necessárias ao processo pedagógico, pois esses entendem que na maioria das vezes estas são impostas de forma autoritária pelos professores. Ainda, Alves Neto e Yaegashi (2017, p. 97) colocam que se devem considerar alguns fatores relacionados à postura do professor “tais como permissividade, indiferença, autoritarismo, falta de confiança mútua, normas vagas e procedimentos desajustados, com diretivas pouco precisas, falha na comunicação etc.”.

Para clarificar melhor nosso entendimento sobre *bullying* escolar, a partir do termo indisciplina, a Figura 1, adaptada de Vico (2012), contribui no sentido de identificarmos alguns dos comportamentos que perturbam o ambiente escolar.

Figura 1 - Comportamentos disruptivos na escola



Fonte: Vico (2012).

Ainda, em relação à indisciplina, Pappa (2004) a define como violência leve em ambiente escolar. Porém, Rego (1996) ressalta que:

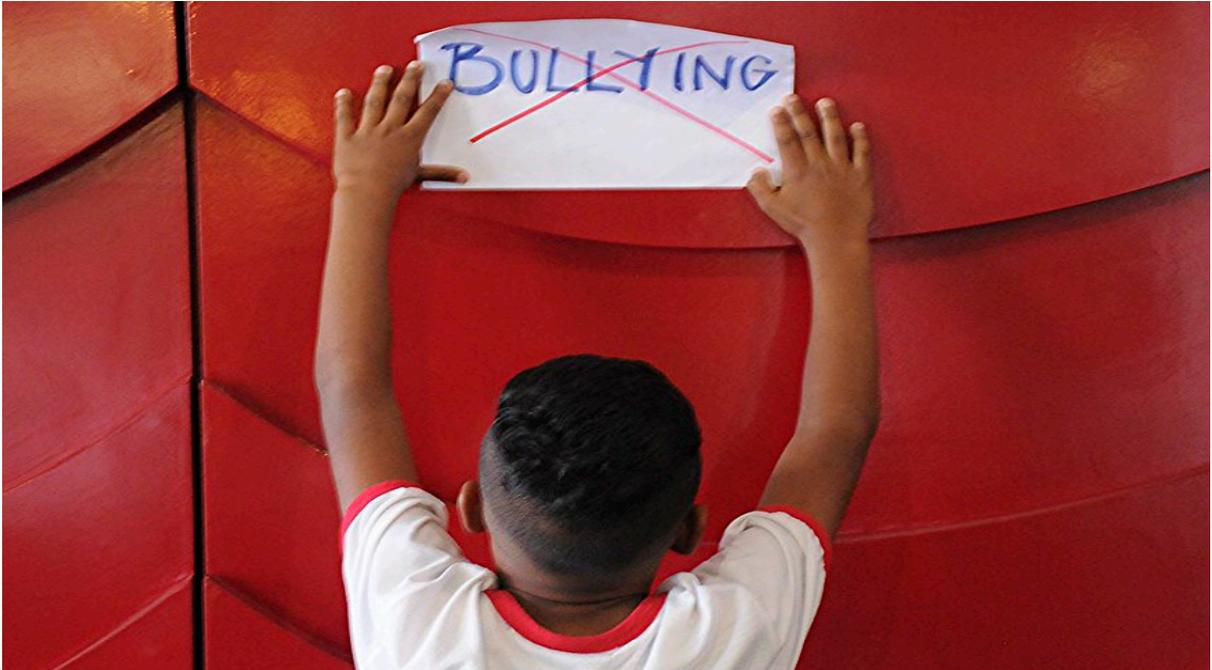
O próprio conceito de indisciplina [e violência], como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade. (REGO, 1996, p.84).

Assim, em um ambiente escolar, o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, quando invadido pela violência, indisciplina e incivilidade

[...] comprometem o que deveria ser a identidade da escola - lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas mesmas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade de ensino tanto para alunos como professores [...]. (ABRAMOVAY, 2005, p.300).

Portanto, no que tange a escola, é preciso saber identificar o que causa a violência e as microviolências no ambiente escolar uma vez que esses atos, por vezes, têm causado consequências graves para os envolvidos. Em vista disso, no próximo item, nos apropriamos do termo violência para falar sobre o *bullying* escolar, uma vez que é esse o tipo de violência que mais assola o ambiente escolar.

3.2 O *Bullying* Escolar



Fonte: Flickr (2016).

De origem inglesa, o termo *bullying* passou a ser utilizado por muitos países como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão” (TATUM; HERBERT, 1999 *apud* FANTE; PEDRA, 2008, p. 33). De modo geral, o *bullying* produz um comportamento antissocial, em especial, nas escolas (OLWEUS, 1999). Ainda, segundo Fante (2011, pp. 28-29):

[...] **bullying** é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais. (Grifo original).

Amado (2005, p. 310) define o *bullying* como sendo “abuso de poder directo e vitimação (persistente e prolongado no tempo) de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro aluno, mais vulnerável e que assume o papel de vítima.”. Fante (2008) acrescenta que o *bullying* difere de outros tipos de agressão por se caracterizar por atos agressivos e gratuitos sempre contra a mesma pessoa de forma intencional, deliberada e repetitiva.

“O *Bullying* é um comportamento ofensivo, aviltante, humilhante, que desmoraliza de maneira repetida, com ataques violentos, cruéis e maliciosos, sejam físicos sejam psicológicos.” (CHALITA, 2008, p. 82). Tanta violência pode gerar graves consequências psíquica e comportamental, pois essa prática “agrava o problema preexistente, assim como pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis”. (SILVA, 2015, p. 23).

Mesmo com diversas formas de conceituação, todas convergem para o mesmo intuito que é ferir, magoar, intimidar, maltratar, ridicularizar, humilhar diante de outras pessoas criando um “efeito de etiquetagem para a vítima” (PEREIRA, 2002, p. 17). Desta forma, entendemos que, para que uma violência seja caracterizada como sendo *bullying*, são necessários que se atendam três critérios: o carácter repetitivo e sistemático; intencionalidade (a intenção deliberada de magoar o outro) e a desigualdade de poder entre os envolvidos.

Muitos acreditam que o *bullying* é algo novo, todavia, enquanto violência na escola, não é um fenômeno radicalmente novo, o que são novas são as formas como ela se apresenta. (CHARLOT, 2002, p. 432). Esse fenômeno vem desde tempos longínquos, década de 1970, a partir de estudos realizados por professor Dan Olweus e que de lá para cá, foi se intensificando de forma gradativa.

Fante (2011, p.44) assevera que “O *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto à própria escola” e, nesse contexto, o *bullying* é apontado por Ens, Souza e Nogueira (2009, p. 9587) como “um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição.”. Não obstante, Chalita (2008, p. 81) coloca que “o fenômeno *bullying* não escolhe classe social ou econômica, escola pública ou privada, ensino fundamental ou médio, área rural ou urbana. Está presente em grupos de crianças e de jovens, em escolas de países e culturas diferentes”. Ainda, o autor (p. 14) infere que “o *bullying* é a negação da amizade, do cuidado, do respeito”.

Em entrevista concedida ao repórter César Fraga do Jornal Extra Classe, a psiquiatra e escritora do livro *Bullying: Mentis Perigosas nas Escolas*, Ana Beatriz Barbosa Silva, ao responder a pergunta sobre “Qual o tipo de incidência mais comum nos estabelecimentos privados de ensino? Por quê?”, responde que:

O *Bullying* existe em todas as escolas, o grande diferencial entre elas é a postura que cada uma tomará frente aos casos de *Bullying*. Por incrível que pareça os estudos apontam para uma postura mais efetiva contra o *Bullying* entre as escolas públicas, que já contam com uma orientação mais padronizada perante os casos; acionamento dos Conselhos Tutelares, Secretarias de Educação entre outros seguimentos. Nas escolas particulares, os casos tendem a ser abafados, uma vez que eles podem representar um “aspecto negativo” na boa imagem da instituição privada de ensino. (SILVA, 2010, não paginado).

A autora finaliza a resposta à pergunta acima mencionada, inferindo que ao:

Admitir que o *bullying* ocorre em 100% das escolas do mundo todo (públicas ou privadas) é o primeiro passo para o sucesso contra essa prática indecorosa. A boa escola não é aquela onde o *bullying* não ocorre, mas sim a postura proativa e eficaz que ela tem frente ao problema. (SILVA, 2010, não paginado).

Também, é preciso se considerar as influências culturais, pois essas, de certa forma, contribuem para o aumento da violência. Ao longo da vida, socialmente, os indivíduos se apropriam “objetivações culturais” que os direcionam para a formação de sua personalidade (FRANCISCO; COIMBRA, 2019, p. 146). Ainda, Francisco e Libório (2015, p. 20) falam da importância da Teoria Histórico-Cultural estar em consonância com a educação escolar, “pois ao favorecer ao processo de tomada de consciência daqueles que dela têm contato, passa a ser vista como um importante espaço de formação política das classes oprimidas e de desenvolvimento da consciência sobre si.”

Em se tratando de um problema, a Lei Nº 13.185, em seu art. 1º, parágrafo primeiro, coloca que *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, não paginado).

Segundo a mesma Lei (BRASIL, 2015, não paginado), a Intimidação Sistemática (*bullying*), pode ser considerada quando houver “violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação”, “[...] ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças

por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias”.

Oliveira (2015, p. 124), realizou um estudo sobre a percepção de professores e alunos de escolas públicas estaduais do município de São João do Piauí em relação ao *bullying* escolar no qual destacou que, nas observações realizadas “nos espaços externos e internos às salas de aula”, foram evidenciados comportamentos como zombarias com colegas aparentemente mais frágeis, pequenas ameaças para que colegas disponibilizassem tarefas e trabalhos como também “colas”. Desta forma, conforme nos apresenta a Lei Nº 13.185, os atos observados no estudo podem ser considerados *bullying*.

Também, de acordo com a lei, o *bullying* pode ser classificado conforme apresentado no Quadro 7, como:

Quadro 7 - Classificação do *bullying*.

Verbal	Insultar, xingar e apelidar pejorativamente.
Moral	Difamar, caluniar, disseminar rumores.
Sexual	Assediar, induzir e/ou abusar.
Social	Ignorar, isolar e excluir.
Psicológica	Perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar.
Físico	Socar, chutar, bater.
Material	Furtar, roubar, destruir pertences de outrem.
Virtual ou <i>ciberbullying</i>	Depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Fonte: (BRASIL, 2015, não paginado).

Dentre a classificação acima citada, temos o *bullying* virtual ou *ciberbullying* que, por sua vez, apresenta um conceito distinto do *bullying* e é uma forma de agressão e intimidação muito frequente entre os jovens e adolescentes. É uma violência virtual que, segundo Avilés Martínez (2013):

[...] consiste na realização de ações negativas dirigidas de forma reiterada e intencionada a indivíduos do grupo de convivência, desde posições de distância e de certo poder, através de meios eletrônicos (celulares, PDAs, computadores, ...) e de Internet (redes sociais, salas de bate-papo,...), com o fim de produzir um dano nas vítimas, que solape sua estabilidade social, psicológica e pessoal. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 214).

Embora esse tipo de violência não ocorra somente na escola, por vezes é a expressão mais utilizada nas formas de violência escolar (SOUZA; LIMA, 2016). É uma forma de manifestação rápida e eficaz que se espalha pela sociedade (SANTOS, 2009). Esse tipo de violência se manifesta pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que apesar de ser um avanço de extrema importância para a sociedade com transformações consideráveis na economia, política e cultura (ALMEIDA, 2009), têm sido utilizada de forma negativa para atingir e expor as vítimas a humilhações.

As vítimas de *cyberbullying*, da mesma forma que as vítimas de *bullying*, frequentemente, apresentam vários transtornos como pensamentos suicidas, depressão, baixa autoestima e, dificilmente a vítima consegue identificar o seu agressor (AZEVEDO; MIRANDA; SOUZA, 2012). O agente agressor, impiedosamente, expõe o agredido, vítima de *bullying*, às piores humilhações. O agredido dificilmente encontra coragem para se defender.

Segundo Fante (2011, p.81):

O agressor (de ambos os sexos) envolvido no fenômeno *bullying* estará propenso a adotar comportamentos delinquentes, tais como: agressão a grupos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, porte ilegal de armas, furtos, indiferença à realidade que o cerca, crença de que deve levar vantagem em tudo, crença de que é impondo-se com violência que conseguirá obter tudo o que quer na vida...afinal foi assim nos anos escolares.

Ainda, sobre os agressores, Fante (2011) aponta que todos, em algum momento, haviam sofrido com situações de exclusão ou de constrangimento na escola por muito tempo. Por outro lado, pode haver o desengajamento moral por parte do agressor, ou seja, este não consegue se colocar no lugar do outro, sentir o outro.

Silva (2010, p. 22) coloca que “o termo *bullying* pode ser adotado para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais”. Outra concepção, na visão de Fernandes e

Seixas (2012, p. 24), ele “pode ser verificado quando houver o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, um agressor e uma vítima”.

No entanto, quando falamos dos sujeitos envolvidos, devemos considerar o envolvimento das testemunhas ou espectadores; esses são aqueles que diariamente presenciam as situações de *bullying*. Geralmente, eles têm ciência das agressões, mas não sofrem de forma direta. Por medo de se tornarem alvos do agressor, adotam a lei do silêncio. Indiretamente, mesmo não sendo alvos, o medo e a insegurança se instalam; sentem remorso por não fazerem nada e acabam por ter seus direitos de cidadão violados (FANTE, 2011). Como referenciado por Frick (2016, p. 49), os “espectadores de *bullying* também podem desenvolver um sentimento de impotência, ansiedade ou de culpa por não conseguir ou não saber como agir em defesa de situações que consideram injustas.”.

Como apresentado nesse item, é necessário que as instituições de ensino adotem medidas efetivas para prevenção e combate ao *bullying*. Desta forma, no item a seguir, serão tecidas as considerações sobre a formação do professor para a Conscientização, Prevenção e o Enfrentamento do *Bullying* Escolar.



Fonte: Needpix (2019).

3.3 A Formação do Professor para a Conscientização, Prevenção e o Enfrentamento do *Bullying* Escolar

Bullying é algo que faz sofrer, tanto aluno quanto professor e, por isso, o professor não pode ser considerado apenas um mediador na construção do conhecimento, mas sim, um indivíduo de suma importância, pois poderá “intervir na formação da consciência dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para a prática social que produza a superação da sociedade alienada [...]” (FACCI, 2009, p. 88).

A prática social ou socialização faz-se necessária em um grupo ou comunidade. Tanto escola quanto docente possuem meios para que quando necessário, possam impedir ou alterar a visão do aluno e propiciar condições para que esse tenha percepção mais justa em relação às questões sociais. Neste sentido, “o professor assume importância como cidadão que contribui de forma argumentativa e crítica da realidade social concreta para provocar rupturas na ordem social vigente rumo a uma democracia popular” (ZIENTARSKI; SAGRILLO; PEREIRA, 2013 p.117).

E pelo fato da atividade docente estar relacionada à prática social, há necessidade de se preocupar com a formação do aluno de licenciatura, pois se espera “que haja uma reflexão diante da prática da violência e se busque combatê-la.” (OLIVEIRA, 2015, p. 121). Ainda, o autor acredita que muitos professores pouco sabem sobre o *bullying*, pois alguns não consideram que possa haver danos às vítimas; outros aparentam desconhecer os critérios e a diferença entre indisciplina escolar, agressividade e a violência que assola as escolas.

Fato este corroborado na tese de Pereira (2009, p. 55) a qual revela que “os professores não estão capacitados para diferenciar *bullying* de brincadeiras” ou, ainda, como ponderam Fante e Pedra (2008) que entre pais e professores há uma tendência em considerar qualquer ato de violência como sendo *bullying*. As autoras (2008), em um estudo realizado no Brasil, com cerca de 600 professores da rede pública e privada, mostraram que 50% dos docentes, quando escolares, se envolveram em episódios de *bullying*, no entanto, isso não significa que estarão aptos a identificar e intervirem nesses episódios.

Um estudo realizado por Zequinão (2016, p. 188) mostra que, na opinião dos alunos, os professores “nunca ou quase nunca fazem nada para impedir que um aluno faça mal ao outro”. Não obstante, Oliveira (2015, p. 126-127), em sua pesquisa realizada em escolas no município de São João do Piauí, revela que quando perguntados se “Diante das agressões físicas entre alunos, o que você faz?” e “Diante de agressões morais ou verbais entre alunos, o que você faz?”, os professores relataram que quase sempre recorrem à “direção, coordenação ou serviço de apoio educacional” para resolver o problema e que, também costumam ignorar episódios de brigas ou discussão entre alunos. O autor ainda conclui que:

Percebeu-se, pelas entrevistas, mais uma vez, que muitos professores ainda colocam nas mãos da gestão o poder de intervenção com alunos que vivenciam o *bullying* como se eles não fossem capazes de intervir ou, no pensamento de alguns, não sendo deles a competência para administrar tais problemas. (OLIVEIRA, 2015, p. 128).

Candau (2002, p. 142) reforça que “os docentes têm dificuldade em identificar as formas de violência presentes nas escolas e muitas vezes não se dão conta de que também estão envolvidos na situação e devem ser agentes de transformação social”. Saber reconhecer esse fenômeno faz-se necessário para que se possa dar encaminhamento adequado para a solução do problema, portanto:

É imprescindível, ao analisar uma conduta agressiva, verificar se esta preenche os critérios estabelecidos para a identificação do fenômeno, para depois prosseguir em seu encaminhamento. Atuando dessa forma, a margem de erro é mínima, e as estratégias de atuação se tornam mais efetivas. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 42).

A atuação do professor pode influenciar o aluno a praticar o *bullying*. O fato de muitos apelidarem seus alunos e fazerem brincadeiras “de mau gosto” pode não ser positivo. Pesquisa realizada por Meotti e Perícoloi (2013, p. 80), em uma escola da região periférica da cidade de Pirenópolis/GO, revela que, quando perguntado aos professores se “a postura do professor pode fazer com que o ambiente seja propício à prática de *bullying?*”, 67% dos professores afirmam que a postura influencia sim, o ambiente.

O trabalho docente tem uma relação direta com o processo formativo que, por isso, deve provocar o professor para que ele se assume como sujeito de sua história, em busca de um agir responsável e autônomo perante si e o mundo e seja capaz de um enfrentamento crítico perante os desafios do

trabalho docente mesmo em um contexto de adversidades. (BORGES; CECILIO, 2018).

O ambiente educacional, influenciado pelo professor, pode interferir no clima escolar (BRITO; COSTA, 2010). O clima escolar é definido por Silva (2001, p. 52), como sendo “o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários”. Casassus (2007) aponta que em escolas que o clima escolar é positivo, propicia melhor convívio entre a comunidade escolar e desempenho satisfatório no ensino e aprendizagem.

Igualmente, Vinha, Morais e Moro (2017), apontam que o clima escolar positivo oportuniza um ambiente confiável e seguro, propício para os bons relacionamentos interpessoais, resolução de conflitos, obediência às regras, proximidade dos pais e comunidade, comunicação eficaz, senso de justiça, respeito, apoio e engajamento dos indivíduos. Silva, C. K. (2011, p. 26) destaca que “é convivendo com as pessoas que o jovem assimila conhecimentos e desenvolve hábitos e atitudes de convívio social, como a cooperação e o respeito humano”.

Do contrário, quando o clima escolar for negativo, pode gerar conflitos, mal estar, problemas de comportamento e violência. Assim sendo, Thiébaud (2005) considera que os alunos apresentam certa sensibilidade ao clima escolar e que isso pode influenciar o seu comportamento e sua adaptação. O autor ainda revela que o clima escolar está associado aos níveis de incivildades, violência e estresse.

Candau (2002, p. 155) pondera que o docente precisa estar preparado para falar sobre violência; “ele deve saber quais são os problemas de seus alunos e estar preparado para, pelo menos na escola, ajudá-los, conquistando assim o respeito deles”. Santos (2007) destaca que não tão somente o respeito, o papel do professor, ou futuro professor, em sala de aula faz-se muito importante, pois gera um clima de aceitação mútua, propiciando entendimento sobre a importância do respeito ao colega e do diálogo ao invés de ofensas e brigas.

Nas práticas docentes há elementos essenciais dentre os quais estão o confronto com situações complexas e, até mesmo, o desejo ou intenção de solucioná-las (PIMENTA, 1999). Assim, ao professor, é necessário saber conhecer o meio em que está inserido e refletir sobre sua prática. Essa ação é apontada nas

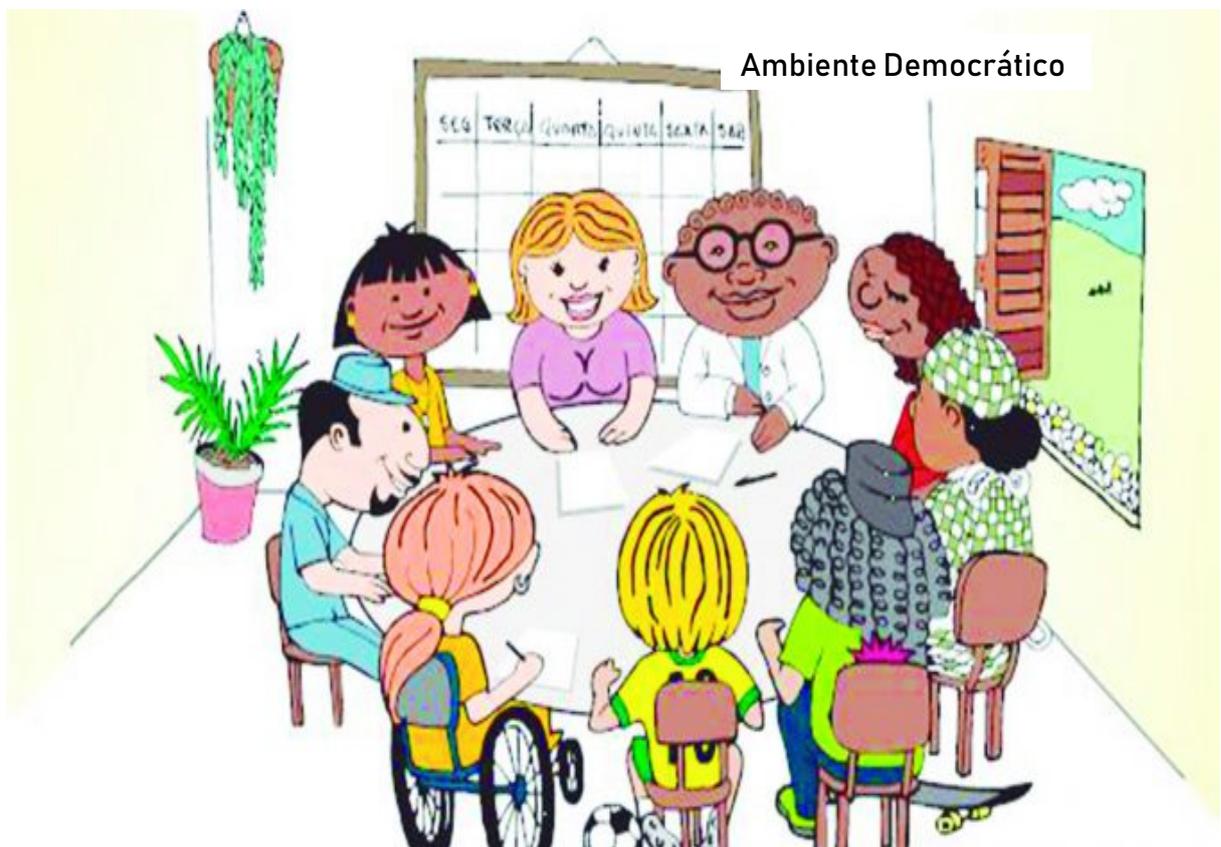
palavras de Zeichner (1993 *apud* PIMENTA, 1999, p. 30), nas quais afirma sobre “a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam”.

Nesse sentido, o professor lança mão das Metodologias Ativas de ensino uma vez que esse é um método de discussão de dilemas na qual ele passa a ser o mediador da aprendizagem (BEHRENS, 1999). Essa Metodologia permite que o aluno passe a ser o protagonista de seu aprendizado e o professor “um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.” (GADOTTI, 2005, p. 45).

[...] o trabalho do professor é essencial, pois é considerado o alicerce na vida do aluno, o orientador, o amigo, o modelo. A forma como o professor age e pensa é tido como exemplo, como algo a ser seguido. Os professores são responsáveis por orientar, por mediar e por auxiliar no processo de construção de valores. (TREVISOL, 2009, p. 171).

A construção de valores se faz para toda a vida e uma base moral bem definida faz parte do papel do professor. Segundo André *et al.* (2010, p. 123), as reformas educacionais dos últimos anos “[...] atribuem ao professor um papel central na melhoria do processo educativo. A formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas”.

A seguir, na seção 4, serão apresentadas as considerações sobre as práticas morais na escola como recursos de educação moral.



Fonte: Google (2019).

4 AS PRÁTICAS MORAIS NA ESCOLA COMO RECURSOS DE EDUCAÇÃO MORAL

Na presente seção discorreremos sobre as práticas morais com a finalidade de auxiliar o professor na condução do aluno para uma atuação mais crítica e reflexiva por meio da participação ativa, o exercício da cooperação e da autonomia moral, contribuindo para a prevenção da violência e a promoção de um ambiente mais democrático.

4.1 As Assembleias Escolares, os Dilemas Morais, o *Role-Playing* (dramatização) e a Resolução de Conflitos como Prática em Educação Moral

Para que um ambiente educativo seja mais democrático faz-se necessária a implantação de práticas morais. Essas poderão fazer desse ambiente um local no qual o aluno possa refletir sobre normas e valores, onde ele se sinta inserido em um contexto de justiça, cooperação, igualdade e respeito. “As práticas morais levam o ser humano ao desenvolvimento de valores, virtudes, conceitos de valor, sentido de coletividade, identidade pessoal e ética” (MATTOS, 2012, p. 109). Devemos considerar que:

[...] parte das respostas às situações de conflitos presentes na escola mediante comportamentos violentos apontam para a relevância em se trabalhar com práticas morais que promovam a formação ética dos alunos, pois estas compreendem a reflexão sobre valores e habilidades necessárias para a convivência em sociedade. (DIAS; JACON; VANNI, 2019, p. 174).

Em um ambiente escolar, as práticas morais têm função educativa e de desenvolvimento da autonomia moral. Além de ajudar na compreensão da construção da moralidade, as práticas morais visam um ambiente escolar onde todos se relacionam de forma respeitosa, considerando a individualidade e as diferenças propiciando um melhor convívio. “O ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 13). Contudo, essas práticas devem ser planejadas pelos professores. Planejar práticas:

[...] é imaginar peças educacionais, ou seja, imaginar processos que simultaneamente visam objetivos educacionais e expressam valores; instruem e formam. Trata-se de peças que devem ir respondendo a cada uma das necessidades educacionais, desde ensinar a ler, até administrar conflitos. (PUIG, 2004, 197).

No entanto, Puig (2004) ressalta que, apesar das práticas serem planejadas pelo professor, o desenvolvimento deve ocorrer junto com a classe (alunos) de modo a crescer em seus esforços de ensino e aprendizagem. Sua postura deve ser de autoridade, mas,

[...] a autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia. (D'ANTOLA, 1989, p. 53).

E assim, Freire e Shor (1986), reforçam a citação de D'antolla quando referem que

[...] o importante é o professor democrático nunca, realmente nunca, transformar autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 115).

Como planejadores de práticas, os professores devem intencionar a construção de um meio educativo no qual os alunos possam fazer parte de um “ambiente construtivo” de instrução e transformação que possibilite formas de aprendizagem desde “ler e escrever até a resolução de conflitos”. Uma vez que as práticas morais são uma ocorrência humana organizada, é preciso que estas sejam vivenciadas pelo sujeito e pelo seu grupo (MAZZINI; BASTOS, 2016, p. 91).

As práticas como contextos formais ou informais, exercem uma função educativa sobre os seus participantes. Uma prática moral é um curso de acontecimento culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral (MATTOS, 2012, p. 109).

As práticas morais são definidas por Puig (2004) como sendo procedimentais ou substantivas. Ambas norteiam as práticas de valores, mas são distintas em relação à intencionalidade moral. As práticas procedimentais

proporcionam a investigação moral, a autonomia e uma ação imaginativa, na qual se divide em dois tipos: as de reflexividade e as de deliberação. As práticas de reflexividade se expressam pelas estratégias de autoconhecimento, autoavaliação e autoconstrução, enquanto que as práticas de deliberação visam o diálogo e as trocas construtivas por intermédio da razão. Já, as práticas substantivas, são voltadas aos moldes reconhecidos em uma determinada cultura como as práticas de virtude e as normativas.

“As práticas são o meio e o sujeito criando-se um ao outro.” (PUIG, 2004, p. 66). Assim, como o objetivo desta seção é auxiliar o professor na condução do aluno para uma atuação mais crítica e reflexiva por meio da participação ativa, o exercício da cooperação e da autonomia moral, por se tratar de uma prática que visa o diálogo e as trocas construtivas por intermédio da razão, aqui, discorreremos sobre as práticas procedimentais de deliberação.

Deliberar constitui uma tomada de decisão após pensar com racionalidade, refletir, analisar e decidir sobre questões controversas e por assim ser, Puig (2004, p. 95) coloca que as práticas morais de deliberação são “situações de diálogo, de compreensão e de intercâmbio construtivo de razões.” (PUIG, 2004, p. 95). Corroborando com Puig (2004), Vidigal (2014) infere que:

[...] elas estimulam o diálogo, apresentam situações controversas, permitem a elaboração de respostas novas, baseiam-se em critérios e argumentos, permitem o intercâmbio de pontos de vista diferentes e propiciam o uso do juízo e da compreensão. (VIDIGAL, 2014, p. 155- 156).

Como o diálogo é o cerne das práticas de deliberação, para a reflexão sobre o assunto e entre os pontos de vista divergentes, considera-se a capacidade de escutar e de reconhecer os argumentos alheios; também, é necessária a construção de resoluções de fácil entendimento para uma melhor compreensão sobre a situação analisada (PUIG, 2004).

Conforme posto por Puig (2004) podem ser consideradas como práticas de deliberação importantes para o ambiente educativo, as assembleias, a discussão de dilemas, a mediação escolar, as sessões de debate, a dramatização (*role-playing*), a resolução de conflitos, etc. e que, para a discussão dessa seção, serão consideradas um dos tipos de assembleias, as assembleias escolares; a discussão de dilemas, o *role-playing* (dramatização) e a resolução de conflitos.

Essas práticas são algumas das ferramentas para a transformação de uma escola que segue os padrões de autoritarismo para uma escola democrática e que assim se traduzem “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 60).

Em relação às assembleias, estas constituem espaços adequados para a participação de todos na discussão e construção de regras, de democracia e “uma oportunidade para favorecer a construção da autonomia moral dos alunos, vivenciando um ambiente cooperativo.” (DIAS; COLOMBO, 2013, p. 362).

Tognetta e Vinha (2007) expõem diferentes tipos de assembleias passíveis de serem trabalhadas em âmbito escolar: assembleias de classe, assembleias de nível ou segmento, assembleias escolares e assembleias docentes que, de acordo com Araújo (2015, p.36), nas assembleias de classe, de forma coletiva, alunos e professores buscam formas de um melhor convívio; as assembleias de nível ou segmento ou ainda, fóruns escolares, reúnem professores, funcionários e pais para atuarem “[...] no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de cidadania no convívio da instituição de ensino”; as assembleias de escola norteiam as discussões entre o coletivo e a instituição, ou seja, participa todos os representantes de um segmento escolar e as assembleias docentes são compostas basicamente de gestores e professores para a tomada de decisão no que se refere aos assuntos profissionais e administrativos.

Elas se complementam e, na medida do possível, contribuem para a construção de um ambiente moralmente proveitoso para a qualidade das relações nas instituições escolares. Puig (2002) descreve as assembleias escolares como sendo:

[...] reuniões periódicas do grupo-classe que compreendem múltiplas funções e perseguem diversas finalidades. Essas funções são informar, analisar o que acontece, tomar decisões ou organizar a vida do grupo. Entre suas finalidades, relacionadas com a educação para a formação de valores, estão o convite à cooperação, ao compromisso responsável e à aquisição de capacidade de diálogo. [...]. O conteúdo manifestado em uma assembleia é, portanto, o conjunto de questões que uma turma propõe: temas que foram anotados no quadro e que devem ser incorporados à ordem do dia. (PUIG, 2002, p.131).

Corroborando, Araújo (2004) diz que o foco inicial das assembleias escolares é de fazer com que o grupo reflita sobre a importância dos espaços onde é possível o diálogo e a compreensão e, assim propiciar ao ambiente escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula (escola e comunidade), melhor convivência com o grupo e contribuir para a formação de valores sociais e pessoais com habilidades para lidar com as próprias emoções e as do grupo. Assim, Araújo (2004) destaca que:

O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros que delas participam. (ARAÚJO, 2004, p. 24).

É o espaço onde constantemente se elabora e reelabora as regras que regulam a convivência escolar. Elas propiciam, além do diálogo, momentos para a negociação e a busca de soluções para a resolução de conflitos, contribuindo desta forma para a construção de “capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas.” (ARAÚJO, 2004, p. 22-23).

As assembleias são situações particulares que podem propiciar esse autoconhecimento: quando são convidados a falar sobre suas próprias interpretações das situações que ocorrem no grupo, os alunos falam de seus pensamentos e de seus sentimentos— falam de si. Sentem-se, portanto, valorizados, porque podem opinar, e, mais do que isso, sentem-se pertencentes a um grupo. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 139).

Por fim, as assembleias escolares como práticas de deliberação são consideradas práticas organizadas que favorecem as relações pautadas no diálogo e no respeito, propiciam espaços de reflexão, é um recurso de exímio valor para a formação dos valores morais e por abranger as relações interpessoais, é considerada uma prática de deliberação.

Quanto aos dilemas morais, é outra forma de prática deliberativa a qual surgiu a partir de Lawrence Kohlberg (KOHLBERG, 1992), e que se apresenta como estratégia de educação moral como meio de oportunizar aos alunos situações de conflitos morais para facilitar o desenvolvimento moral.

Os dilemas morais são breve narrações que apresentam um conflito de valores. São histórias curtas que se referem a fatos

problemáticos; ou seja, a situações que apresentam uma disjunção de valor que não tem fácil reparação, porque é necessário optar entre valores de alguma forma desejáveis. (PUIG, 1988, p. 53).

Ainda, Lind (2007) coloca que a discussão de dilemas objetiva:

[...] um conflito direcionando a atenção dos participantes para o núcleo moral de um conflito, ou seja, até os dilemas morais que o embasam. A regra básica de não desqualificar as outras pessoas contribui para focar mais no fato. No entanto, isto não significa que este método exclua os sentimentos. Pelo contrário, parte dos laços morais afetivos dos participantes, ajuda a fazê-los conscientes deles despertando sentimentos de dilema e de conflito. Mas estes sentimentos não estão ligados a pessoas nem a si mesmo (como os sentimentos de culpa), nem a outros (como os sentimentos de ódio). (LIND, 2007, p. 84).

Essa prática expõe o sujeito a um conflito no qual terá que optar entre dois ideais ou princípios morais importantes, mas opostos, caracterizando uma difícil tarefa moral de escolha onde será necessário refletir, argumentar e justificar de forma racional a alternativa mais democrática (PUIG, 1988).

Os dilemas podem ser classificados, quanto a sua tipologia, como sendo hipotéticos onde se utiliza do instrumento *Moral Judgment Interview* (MJI), já apresentado no item 2.2.1, e que constitui uma série de dilemas morais que se organizam em três níveis e são compostos por dois estágios cada um (BLATT; KOHLBERG, 1975). Nesses, problemas fictícios são apresentados, mas devem apresentar conflitos de interesse, direitos e responsabilidade pessoal que se encaixam em situações abstratas e sem referência ao lugar, tempo e personalidade dos protagonistas, propiciando o raciocínio, sem a aproximação dos fatos da vida real (PUIG, 1998).

O segundo tipo, são baseados em casos reais ou históricos, relacionados a conflitos documentados já apresentados anteriormente e ganha vida se comparado aos dilemas hipotéticos. Os dilemas reais, geralmente apresentam maior interesse de discussão por parte dos alunos, pois o fato de terem vivenciado, conhecido ou presenciado a situação, torna mais fácil o vislumbre da discussão e da tomada de decisão (PUIG, 1998). Assim:

[...] se trabalharmos as práticas morais de acordo com sua essência, em um ambiente educacional coerente com as atividades que nele se desenvolvem, provavelmente veremos emergir o interesse, o comprometimento e a responsabilidade de nossos jovens, assim como a importância atribuída aos valores morais. (VIDIGAL, 2014, p. 166-167).

Quanto ao *role-playing* ou dramatização, é um método muito utilizado em educação moral, pois desenvolve a habilidade de fazer com que o sujeito se coloque no lugar do outro buscando formas de entendê-lo, ou seja, “sair de si para se conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor.” (PUIG, 1988, p. 70). Esse método possibilita a vivência de experiências que favoreçam as mais diversas perspectivas sociais, pois é “uma oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal.” (PUIG, 1988, p. 71).

A prática do *role-playing* contempla pelos menos três dimensões básicas: a perceptual, a cognitiva e a afetiva ou empática. A primeira faz referência à habilidade de percepção visual do outro; a segunda diz respeito à capacidade em que o sujeito tem de perceber o que o outro está pensando e a terceira dimensão é definida pela capacidade de conseguir identificar as emoções do outro (PUIG, 1988).

E, por último, mas não menos importante, temos a resolução de conflitos; esta prática moral evidencia que grande parte dos problemas está fortemente associada aos pontos de vistas pessoais que constituem o cerne da existência humana (PUIG, 1988). Por isso, é importante desenvolver, no sujeito ou o grupo, a capacidade de resolução dos próprios conflitos de forma crítica e autônoma uma vez que esse é o objetivo das práticas morais (PUIG, 1988).

Como formas de práticas de resolução de conflitos, quando casos hipotéticos forem apresentados, Tognetta e Vicentin (2014) sugerem os exercícios lúdicos, seguidos de discussão dos sentimentos e a busca de possíveis soluções. Nessa atividade é importante a participação de um coordenador que permita a livre discussão por parte dos alunos e sua intervenção só ocorra por meio de questionamento apenas quando se fizer necessário.

Tognetta e Vicentin (2014) lembram sobre a importância de o coordenador não trabalhar casos de conflitos reais; àqueles que ocorreram com alunos que fazem parte de um grupo específico para que não ocorra a exposição dos envolvidos nos conflitos, exceto, se houver interesse desses em expor a situação para a discussão das estratégias. Em relação às estratégias de resolução de conflitos, Puig (1988) refere sobre a importância de alguns princípios como a escolha pessoal de acordo com o tipo de conflito (deve priorizar a negociação e a colaboração); busca de soluções efetivas (ideias, opções e soluções); criação de um clima positivo; desenvolvimento de algumas habilidades que contemplem autoestima, a confiança e

a capacidade de expressar de sentimentos e informações e por fim, utilização de um conjunto de passos para facilitar a resolução de conflitos.

Destarte, Toro, Neves e Rezende (2010, p. 134) afirmam que se faz necessária “a conscientização a respeito do *bullying* para que sejam realizadas intervenções criativas e bem contextualizadas, amparadas por relações de confiança”.

Por fim, reiteramos a importância da implantação das práticas morais na escola para a promoção de um ambiente mais democrático, no desenvolvimento da autonomia moral e na prevenção da violência.

Na próxima seção será apresentada a metodologia de construção da pesquisa.

5 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a caracterização dos materiais e métodos utilizados para o delineamento da pesquisa, os participantes e o local de realização; além dos procedimentos de coleta e da análise dos dados obtidos na pesquisa.

5.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa analisou a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor. Os objetivos específicos foram: analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na licenciatura em Pedagogia, caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia e verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo Estudo de Caso. A abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos” (GAMBOA, 2003, p. 394). Ela advém de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, no qual se cria um vínculo indissociável entre o objetivo de mundo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 2007).

Quanto ao caráter exploratório, Gil (2019) descreve que esse tipo de pesquisa objetiva promover maior proximidade com o possível problema. Geralmente, esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico; entrevistas e análise para a compreensão do fenômeno. Também, pode ser classificado como estudo de caso.

Na abordagem qualitativa, o Estudo de Caso se caracteriza como uma forma particular de organizar e analisar os dados de forma a compreender o estudo em sua singular complexidade. Constitui-se o modo específico de coletar, organizar e analisar dados, com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade, sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007).

Este tipo de estudo é considerado como intrínseco, uma vez que o pesquisador tem interesse específico em determinado caso particular visando conhecer com profundidade o objeto de estudo (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2008).

Os estudos de caso mais comumente analisados são os que possuem foco em uma unidade específica, utiliza múltiplas fontes de dados e oferece uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006). A IES é a maior universidade privada do interior do estado de São Paulo que mais forma pedagogos(as) no formato presencial

5.2 Participantes da pesquisa

A investigação ocorreu em 2019, por meio de questionário semiestruturado disponibilizados pelo Google Forms, com graduandos (16 alunos do 3º e 18 alunos do 7º termo) de um curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior - IES Privada do interior do Estado de São Paulo. A escolha dos participantes se deu por convite e, em seguida, por meio de sorteio utilizando-se a função “Aleatória” da Planilha Eletrônica MS - Excel. Os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Para garantir o anonimato dos participantes, os mesmos foram nominados com letras do alfabeto, sendo “A” para o 3º termo e “B” para o 7º termo.

5.3 Local de realização

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) no interior do Estado de São Paulo. A IES desenvolve suas atividades em uma extensa área acadêmica, incluindo as áreas experimentais, salas de aula, auditórios, clínicas, laboratórios, Hospital Veterinário, entre outros espaços que permitem o desenvolvimento de propostas em ensino, pesquisa e extensão. Disponibiliza toda a sua estrutura física e humana em favor da educação e do bem-estar da comunidade.

Oferece também cursos de graduação presenciais (bacharelado, licenciaturas e graduação tecnológica), nas diferentes áreas do conhecimento; cursos presenciais de especialização em nível lato sensu; mestrados (presenciais) nas áreas: Ciências da Saúde e Odontologia; mestrados e doutorados (presenciais) em Agronomia, Ciência Animal, Educação e Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional - todos recomendados pela Capes; vários cursos de extensão

(presenciais); mantém ainda a Coordenadoria de Educação a Distância com cursos de graduação, aperfeiçoamento, extensão e especialização, em diferentes áreas do conhecimento.

Compreendida como Instituição de Ensino Superior (IES), a Universidade se constitui por uma comunidade (VASCONCELLOS, 2009). Não obstante, Chauí (1999) a caracteriza pela ação e prática social; ideia essa contrária ao modelo de instituição administrativa, imposta pelo modelo neoliberal que, ainda da mesma autora (CHAUÍ, 2001, p.35), faz com que muitos se encantem pela modernização, “[...] isto é, pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa opondo-se àqueles que lamentam o fim de uma universidade onde ensinar era uma arte e pesquisar, tarefa de uma vida”. E na sua missão social, em seus objetivos, a universidade também contribui para a formação de cidadãos autônomos.

Salienta-se aqui, que as IES particulares têm papel importante no ensino, pois se encontram em número bem mais elevado do que as Instituições de Ensino Superior Pública, e que são responsáveis pela maioria dos Cursos de Licenciatura em nosso país, daí a relevância deste trabalho.

5.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI), Comitê de Ética (CEP) da IES sob Parecer Nº 3.090.392 e pela Plataforma Brasil, número CAAE 02847818.1.0000.5515, vinculados à Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) foi possível iniciar a coleta de dados, primeiramente por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C.) e do Plano de Ensino com a intenção de ampliar os conhecimentos da sua realidade. A análise documental propicia um tratamento analítico dos dados.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2012, p. 295).

Para a investigação sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor, a recolha dos dados dos participantes foi utilizado um questionário

semiestruturado (Apêndice B) com questões abertas e fechadas, disponibilizado no *Google forms*. Para a possível identificação de vieses no questionário foi realizado um pré-teste, com 16 alunos do 5º termo da licenciatura em Pedagogia. De acordo com Gil (2019), o pré-teste tem por objetivo dar clareza e precisão aos termos utilizados e validar o instrumento de coleta de dados. Assim, com a realização do pré-teste, foi possível minimizar possíveis vieses. O questionário é um instrumento que possibilita respostas precisas, sendo estruturado a partir do tema sobre o qual se pretende obter dados.

Conforme Machado (2007), o questionário envolve a observação direta extensiva e, para que haja uma otimização na coleta de dados, coloca que quando se elabora um questionário, deparamo-nos com alguns aspectos favoráveis e outros desfavoráveis e cabe ao pesquisador ponderar as limitações deste tipo de coleta de dados. Nos aspectos favoráveis temos: o fato de proporcionar dados atualizados sobre o tema; um espaço de tempo relativamente curto; não requer pessoal treinado; atinge um vasto número de pessoas; pode favorecer a cooperação, pois respeita o anonimato; o pesquisador pode estar ausente, minimizando distorções dos dados fornecidos. Quanto aos aspectos desfavoráveis temos: baixo índice de retorno do material; respostas incompletas ou em branco; com o pesquisador ausente, fica difícil solucionar dúvidas.

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a Planilha *MS-Excel*. Como a maior parte dos dados coletados consistem em argumentações elaboradas pelos sujeitos, em linguagem escrita recorreu-se à Análise Textual Discursiva (ATD), que consiste em “[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] representando [...] um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.” (MORAIS; GALIAZZI, 2016, p.13). A ATD nos permite produzir um processo emergente de compreensão desconstruindo o *corpus* num processo de unitarização e categorização da emergência de uma compreensão renovada do todo (MORAIS, 2003; MORAIS; GALIAZZI, 2016), ou seja, “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.” (MORAIS; GALIAZZI, 2006, p. 118). A seguir, a Apresentação e Discussão dos Resultados a partir da categoria I – “Conhecimento, concepção do *bullying* no espaço escolar” e categoria II – “*Bullying* escolar e formação do professor”. Na categoria I serão

apresentadas as subcategorias 1, 2, 3 e 4 com as seguintes temáticas: 1 – Onde ouviu falar em *bullying* escolar - Q1; 2 - Conhecimento sobre *bullying* escolar - Q2; 3 - Presenciou alguma situação de *bullying* escolar – Q3 e 4 - Implicações do *bullying* nos espaços escolares – Q5; na categoria 2, subcategorias 5, 6, 7 e 8, as temáticas: 5 – O tema foi abordado em sala de aula – Q4; 6 – Importância da abordagem sobre o tema – Q6; 7 – Opinião dos alunos de como o assunto poderia ser abordado – Q7; 8 – Abordagem do tema junto às crianças e adolescentes – Q8.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de responder um dos objetivos propostos neste trabalho, “analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) na licenciatura em Pedagogia”, foi realizada uma análise detalhada do “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia” da IES investigada.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento público, e possui como objetivo, apresentar o curso para a comunidade acadêmica e sociedade e, para sua elaboração, faz-se necessário a participação de representantes de todos os segmentos do Curso, e deve ter como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Instituição de Ensino (IES).

A participação coletiva de todos os envolvidos na construção do PPC “ajuda a superar o imobilismo e a resistência à mudança, bem como o individualismo e ao isolamento”. (MASETTO, 2003, p. 62). Também, Veiga (2004, p. 25) nos esclarece que o PPC é:

[...] mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. [...] é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

A construção de um PPC deve ser elaborada atendendo a todos os preceitos relativos à legislação federal, estadual e institucional (LDB, Diretrizes Curriculares, Resoluções, Pareceres, Estatuto, Regimento, Portarias, Deliberações, Instruções de Serviço) entre outras.

Contextualizando o curso aqui pesquisado, a partir do PPC (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2016-2018), o mesmo possui autorização para funcionamento desde 1972 e seu reconhecimento foi concedido em 1976. Ao longo dos anos, devido a publicações de novas Diretrizes, foram realizadas adequações na estrutura do curso. No contexto educacional, ele faz menção à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, apresentando o quadro educacional do município e justificando os objetivos do PPC de Pedagogia considerando a realidade local para uma formação de qualidade.

O objetivo do curso de Pedagogia da IES pesquisada é:

A formação de profissionais habilitados para atuar na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas unidades e projetos educacionais formais e não formais, na gestão educacional em espaço escolar e não escolar, bem como na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educativo, com vistas a uma ação consciente, crítica, reflexiva e transformadora da realidade educacional brasileira, considerando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.

O item 6.7 do PPC faz referência ao Plano de Ensino, onde se analisou sobre a inserção da temática *bullying* escolar. Após leitura do documento, foi possível identificar que não há nenhuma disciplina sobre a temática *bullying* com exceção de uma bibliografia na disciplina de Seminários Integrados que, de acordo com a matriz curricular do curso, este ocorre no 8º termo. A obra é de Cleo Fante, “Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas educar para a paz (2011)”. No entanto, a IES pesquisada oferece um serviço de apoio psicopedagógico que objetiva promover orientação, aconselhamento psicológico e psicoeducação aos alunos da instituição. Os profissionais do serviço atuam nas dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas direta ou indiretamente a um contexto social, emocional e familiar com atendimento individual ou coletivo e palestras.

Estudo realizado por Ventura, Vico e Ventura (2016, p. 991) em 10 universidades portuguesas e espanholas, revelam que o vocábulo *bullying* sequer é citado na maioria dos 1.300 programas de disciplinas dos quais tiveram acesso. Dentre os 1.119 planos curriculares dos cursos de formação de docentes portugueses, a palavra *bullying* aparece apenas 41 vezes e, em sua maioria, apenas nas bibliografias. Os autores esclarecem que “seria expectável que os professores em formação inicial estivessem sendo preparados para lidar com o *bullying* em meio educacional”, no entanto, isso não ocorre.

Porém, o fato de não ter sido identificado a temática no Plano de Ensino do curso, não significa que o tema não seja discutido, uma vez que, nos resultados que serão apresentados, os alunos referem ter ouvido falar sobre *bullying* na faculdade/universidade, como mostra a fala do participante A8 - *O bullying escolar é tratado constantemente em disciplinas presentes na grade curricular*; do A11 - *Já ouvi falar sobre o tema em uma matéria da universidade*; e do participante A13 – [...] *na faculdade no 3 termo em determinada matéria [...] foi até assunto de prova.*

Assim, a seguir, serão apresentados os resultados das questões (Q1 a Q8) e discussão da pesquisa, aos quais foram agrupadas em duas categorias de análise e subcategorias, sendo a primeira categoria “I - Conhecimento, concepção do *bullying* no espaço escolar” contendo como subcategoria as questões Q1, Q2, Q3, e Q5; a segunda categoria “II - *Bullying* escolar e formação do professor” contendo como subcategoria as questões Q4, Q6, Q7, e Q8 (**Quadro 8**). Para discussão das subcategorias, as mesmas foram representadas por tabelas (**Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8**) e figuras (**Figuras 2, 3 e 4**). A questão 9 (Q9), por não se enquadrar em nenhuma das duas categorias, foi discutida separadamente.

No tocante ao sexo e idade, os resultados mostram que dos 16 participantes do 3º termo, todos são do sexo feminino (100%), com idades entre 18 e 38 anos; média de 23,31 anos. No 7º termo, dentre os 18 participantes, 95% são do sexo feminino com idades entre 20 e 48 anos; média de 26,22. O resultado vem ao encontro do depoimento de Silva, K (2011) na qual refere que em sua turma de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa no ano de 2003, dos 60 alunos matriculados, 57 eram do sexo feminino.

Não obstante, encontramos dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP no qual, das matrículas em cursos de licenciatura 70,6% são do sexo feminino, enquanto que 29,4% são do sexo masculino (INEP, 2017). Dados, também do INEP (Censo do Professor de 1997), evidenciam que em 20 anos esse panorama pouco mudou, uma vez que se registrou entre os professores um percentual 85,7% de mulheres contra 14,1% de homens (INEP, 1999).

A seguir, apresentamos o Quadro 8, “Categoria e Subcategorias”.

Quadro 8 - Categoria e Subcategorias

Categoria	Subcategorias
I - Conhecimento, concepção do <i>bullying</i> no espaço escolar	1 - Onde ouviu falar em <i>bullying</i> escolar - Q1
	2 - Conhecimento sobre <i>bullying</i> escolar - Q2
	3 - Presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar – Q3
	4 - Implicações do <i>bullying</i> nos espaços escolares – Q5
II - <i>Bullying</i> escolar e formação do professor	5 - O tema foi abordado em sala de aula – Q4
	6 - Importância da abordagem sobre o tema – Q6
	7 - Opinião dos alunos de como o assunto poderia ser abordado – Q7
	8 – Abordagem do tema junto às crianças e adolescentes – Q8

Fonte: O autor.

A categoria I – “Conhecimento, concepção do *bullying* no espaço escolar”, procurou saber onde o futuro docente ouviu falar de *bullying*; qual o seu conhecimento sobre o assunto; se presenciou alguma situação de *bullying* escolar e quais as implicações desse ato nos espaços escolares.

É necessário que o docente saiba reconhecer um ato de *bullying*, pois possibilita sua distinção entre outras formas de violência (FERNANDES; SEIXAS, 2012) e “é o domínio deste conhecimento que terá repercussões na maneira deles planejarem e realizarem suas intervenções.” (TREVISOL; CAMPOS, 2016, p. 281). Pereira (2002) coloca que a diferença do *bullying* para outros comportamentos agressivos, parte da intencionalidade em fazer mal ao outro. Esses comportamentos

[...] não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças que sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostas a indivíduos mais vulneráveis. (COSTANTINI, 2004, p. 18).

Esses comportamentos também podem ser favorecidos quando o indivíduo é pertencente a algum grupo, pois, ao contrário do que se pensa (que o autor possui dificuldades sociocognitivas), o autor possui competência sociocognitiva elevada, pois ele se vale de sua habilidade social para alcançar sucesso, domínio e benefícios junto ao grupo social (GINI, 2006). Segundo Tiba (1998), quando o indivíduo está em turma, apresenta comportamentos associados ao grupo em que vive; é capaz de fazer coisas que nunca faria se estivesse sozinho ou perto dos pais (uso de drogas, vandalismo, etc.).

Com a intenção responder dois dos objetivos deste trabalho, “caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia” e “verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.”, apresentamos a seguir, as Tabelas de 1 a 4 com as questões Q1, Q2, Q3 e Q5.

Tabela 1 – **Subcategoria 1-** Onde ouviu falar em *bullying* escolar – Q1

Você já ouviu falar em <i>bullying</i> escolar? (Q.1). Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde ouviu falar (Q1.1)	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Faculdade/ universidade	10	12
Escola/ Ambiente escolar	7	13
Mídia	5	7
Outros (grupo de amigos, livros, jornais, documentários, nas ruas)	4	4
Palestras	4	1
Estágio	3	2
Total	33	39

Fonte: O autor

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à subcategoria 1, quando perguntados se “Você já ouviu falar de *bullying* escolar?” (Q1), todos os alunos, do 3º e do 7º termo, ou seja, 100%, responderam que já ouviram falar de *bullying*. O resultado está próximo do apresentado na pesquisa de Maekava, Andrade e Capellini (2017) realizada com alunos e professores em duas escolas (privada e pública) na cidade de Bauru no interior do estado de São Paulo onde, entre os alunos da rede privada e pública, respectivamente, 90% e 82% já haviam ouvido falar de *bullying* escolar.

Importante salientar que mesmo com frequentes destaques da mídia relativo a esse tipo de violência, a maior frequência de resposta infere o ambiente escolar (aqui englobamos faculdade, universidade e escola) como os locais que mais ouviram falar de *bullying* escolar.

Considerando que um dos objetivos de nossa pesquisa foi analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor, esses que serão futuros professores da rede pública ou privada, o resultado da pesquisa de Maekava, Andrade e Capellini (2017) no que tange os professores, serão aqui destacados uma vez que, em relação aos professores da rede privada, coincide com o resultado de nossa pesquisa, 100% referiram ter ouvido falar de *bullying*, mas em relação à escola pública o percentual é de 67%.

Outro estudo, este realizado por Trevisol e Campos (2016, p. 277), revela que dentre os 18 professores pesquisados, todos referem “já ter ouvido falar sobre este fenômeno” e que; todavia, seja difícil encontrar um docente que não tenha

qualquer tipo de conhecimento sobre o *bullying*, mesmo que de forma superficial, a grande problemática seja como saber lidar com o problema.

Ainda, relativo à Q1, “Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde ouviu falar (Q1.1); em ambos os termos (3º e 7º), a frequência foi, respectivamente, de 10 e 12 vezes para faculdade/ universidade; 7 e 13 para Escola/ Ambiente escolar; 5 e 7 para mídia; 4 e 4 para outros (grupo de amigos, livros, jornais documentários, nas ruas); 4 e 1 para palestras; 3 e 2 para estágio.

As respostas dos alunos mostram que, independentemente do veículo de informação, todos já ouviram falar de *bullying*; com frequência maior dos alunos do 7º termo, pois de acordo com o resultado, a predominância do local onde ouviram falar, foi do ambiente escolar, seja ele escola, faculdade ou universidade. Sugere-se que tal fato ocorre devido aos alunos do 7º termo já estarem em processo de finalização do curso, enquanto que, do 3º termo, na primeira metade do ciclo universitário.

Geralmente, o ambiente escolar é palco de “cenas e situações conflituosas” que envolvem todos os integrantes dessa comunidade (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos...) e que podem “gerar comportamentos agressivos e violentos”. Enquanto instituição formadora, à escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários), cabe o preparo para identificar, prevenir e combater tais comportamentos para que se possa ter um “convívio escolar e social” adequado (MELLO, 2016).

Saber identificar o fenômeno para que a estratégia de prevenção seja efetiva, pode evitar que ocorram situações como a descrita pelo participante B10 que relata: “*Eu já ouvi falar em bullying escolar, pois meu primo sofreu muito durante anos, deixando os estudos*”. Tal relato corrobora a afirmação de Nascimento, Vieira e Trindade (2011, p. 7) sobre as práticas de *bullying*, pois elas “são nocivas ao aluno, prejudiciais ao seu aprendizado e a sua permanência na escola [...]”. Importante, destacar a resposta do participante B5 que além de referir já ter ouvido falar sobre *bullying*, revelou que também já foi vítima, “*Ouvi falar na escola, enquanto estudante, pois em alguns momentos fui vítima desse triste problema [...]*”.

De acordo com Díaz-Aguado (2015), atualmente a sociedade está mais consciente sobre o fenômeno *bullying* escolar e seus malefícios, sobretudo, quanto ao ato de domínio e submissão. Ainda, a autora (2006) aponta que em relação à vítima, o *bullying* escolar pode causar medo, insegurança, baixo rendimento escolar,

baixa autoestima; no agressor, pode diminuir sua capacidade de compreensão entre o certo e o errado, a moral e a ética; para o espectador ou testemunha, muitas vezes sente medo de se tornar vítima e por isso, não faz nada para ajudar. Por vezes, sua passividade contribui para o aumento da violência.

É o que confirmam Tognetta e Vinha (2010) sobre o importante papel do espectador ou testemunha nas ocorrências de *bullying*, pois “não há *bullying* sem que haja um público a corresponder com as apelações de quem ironiza, age com sarcasmo e parece liderar aqueles que são espectadores” (TOGNETTA; VINHA, 2010, p. 452), então, se a testemunha se manifesta sobre o ato, repudia o autor do *bullying*, defende a vítima ou *ainda*, quando solicita ajuda a um adulto, põe fim às expectativas de aceitação social ou a motivação do autor em praticar o *bullying* (TREVISOL; UBERTI, 2016).

Lopes Neto (2005) traduz que, quando um estudante é agredido e este se cala diante de seu agressor, pode deixar transparecer, ao agressor, que ele é realmente o mais forte e, por isso, pode torna a agredir. Não obstante, Fante (2011, 49-50) esclarece que "geralmente o agressor prefere atacar os mais frágeis, pois tem certeza de dominá-los, porém não teme brigar com outros alunos da classe: sente-se forte e confiante". Antes de iniciar uma agressão, via de regra, o agressor analisa suas vítimas,

[...] que em geral, não dispõe de recursos, *status* ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying*. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa autoestima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua autoestima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedor dos maus-tratos sofridos (LOPES NETO, 2005, p. 167).

Por fim, conforme aponta Mello (2016, p. 37), o *bullying* é decorrente de uma interação entre um agressor e uma vítima no qual o agressor impõe sua força e domínio sobre a vítima que, por sua vez, não expõe os fatos às autoridades, o que dificulta a identificação do problema. Enquanto isso, o espectador “com medo de sua reputação ser ameaçada [...] ou temendo ser a próxima vítima, excluem a vítima (alvo do *bullying*) de seu convívio social.”.

Mello (2016, p. 37) esclarece ainda que entre os professores há certa dificuldade na identificação do *bullying* desde o âmbito familiar até os espaços

escolares. Receia-se que o fato pode se dar em virtude do “número elevado de alunos por sala, as poucas horas de convívio entre professores e alunos, além da falta de preparo dos professores e da burocracia administrativa.”. Em relação à identificação do *bullying*, Trevisol e Campos (2016, p. 276) confirmam que o professor, “nem sempre foi (cursos de formação inicial de professores ou de formação continuada) ou está preparado para identificar e encaminhar as situações de *bullying* na escola.”.

A seguir, a Tabela 2 mostra o resultado da questão “Você sabe o que é *bullying* escolar?” (Q.2), e “escreva o que sabe a respeito” (Q2.1).

Tabela 2 – **Subcategoria 2-** Conhecimento sobre *bullying* escolar – Q2

Você sabe o que é <i>bullying</i> escolar? (Q.2). Se você assinalou a alternativa SIM, escreva o que sabe a respeito (Q2.1)	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Violência verbal e não verbal	9	12
Agressão	9	5
Atos repetitivos	7	4
Formas Psicológicas	4	7
Total	29	28

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Na subcategoria 2 “Você sabe o que é *bullying* escolar?” (Q2), tanto o 3º quanto o 7º termo, todos (100%) referem saber o que é *bullying*. Quando solicitados que indicassem o que sabem a respeito do *bullying*, notou-se uma frequência de 9 e 12 vezes, respectivamente para o 3º e 7º termos para o item “violência verbal e não verbal”; 9 e 5 para “agressão”; 7 e 4 para “atos repetitivos”; 4 e 7 para “formas psicológicas”.

Pela frequência de respostas, entre ingressantes e concluintes, pudemos concluir que, de forma geral, não houve diferença significativa na forma de conceituar o *bullying* escolar, entretanto, precisamos considerar o item ‘atos repetitivos’ como significativo, pois, esta é uma das características que diferencia o *bullying* de outros tipos de violência. Assim, notou-se que o 3º termo fez uma indicação mais pontual que o 7º termo.

Para Pereira (2009, p. 16) o *bullying* é definido:

[...] por comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular frequente.

Pesquisa de Trevisol e Campos (2016) indica que 11 dos 18 professores, compreendem o fenômeno como sendo uma violência verbal ou física (agressão individual); o resultado está próximo ao apresentado em nossa pesquisa (9 e 12 vezes, respectivamente para o 3º e 7º termos).

Em termos de investigação acadêmica, o *bullying* é um assunto muito recente (FRANCISCO; COIMBRA, 2015; VENTURA; VICO; VENTURA, 2016), mas há muito tempo esse fenômeno se apresenta em ambientes escolares (FREIRE; AIRES, 2012; OLWEUS, 1995). No que tange a temática “saber o que é *bullying*”, Fante e Pedra (2008) ponderam que entre pais e professores há uma tendência em considerar qualquer ato de violência como sendo *bullying*, mas não é. Tal afirmação vem ao encontro da resposta apresentada pelo participante *B18* quando diz que:

O Bullying é um termo utilizado quando identificamos algum tipo de constrangimento causado a um aluno na escola, isso pode partir de qualquer pessoa, desde professores, alunos ou demais componentes do âmbito escolar... (PARTICIPANTE B18).

Não se pode nominar de *bullying* todas as formas de violência escolar, pois esta possui uma característica que a define, ela ocorre entre pares (DODGE *et al.*, 1990). Também, para ser considerado *bullying*, é preciso considerar outras características comuns,

[...] são comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado de tempo contra uma mesma vítima, apresentam uma relação de desequilíbrio de poder o que dificulta a defesa da vítima, ocorrem sem motivações evidentes; são comportamentos deliberados e danosos. (FANTE, 2011, p.49).

Corroborando com a definição acima, Nascimento, Vieira e Trindade (2011, p. 7) inferem que “[...] a intimidação, juntamente com a ameaça, a humilhação a agressão verbal, física e virtual são formas frequentes de ocorrência do *bullying* na escola” que, segundo os autores, gera consequências terríveis às vítimas que podem levá-las ao “adoecimento e até mesmo ao suicídio como forma de libertar-se do sofrimento”; é o que relata o participante *B11* quando refere que:

O Bullying é um grande problema nas escolas, pode ser feito de maneira física, verbal ou psicológica, e afeta gravemente vários estudantes podendo causar transtornos psicológicos que podem ocasionar grandes tragédias e até levar ao suicídio. (PARTICIPANTE B11).

Em relação à agressão, um ato decorrente de um estado de agressividade do indivíduo, Megargee e Hokanson (1976, p. 3) colocam que é fundamental ressaltar que ela é facilitada ou impedida à medida que ocorre uma dinâmica entre os fatores situacionais, instigadores e inibidores. Os fatores situacionais referem-se ao momento em que o indivíduo se encontra e que podem inibir ou motivar o ato de agressividade. O agente instigador é o que motiva o indivíduo à agressão, enquanto que o agente inibidor impede que ela se manifeste, Assim,

[...] para que ocorra um ato agressivo, os fatores motivacionais (instigação e os fatores situacionais que facilitam a expressão da agressão) precisam superar os fatores de inibição (a personalidade do indivíduo e os fatores situacionais que se contrapõem à expressão manifesta da agressão). Se os fatores inibitórios superam os fatores motivacionais, o ato agressivo não pode ocorrer. Por outro lado, se os fatores motivacionais superam as inibições, o ato agressivo pode ocorrer. No entanto, isso não significa necessariamente que irá ocorrer. O fato de que a instigação supere as inibições significa apenas que a agressão é possível. (MEGARGEE; HOKANSON, 1976, p. 3).

Um dado importante a ser apontado, é que nos dois termos (3º e 7º) foi citado o fato de que o agressor também pode ter sido uma vítima. O participante A4 coloca que o *bullying* é:

Uma agressão física ou verbal de modo repetitivo. A física se caracteriza basicamente em socos, tapas etc, já a verbal seria as frases e palavras de ofensas relacionando muitas vezes as etnias da vítima. Lembrando que o agressor muitas vezes já foi vítima. (PARTICIPANTE A4, grifo nosso).

Já, o participante B8 diz que “[...] O *bullying* é uma forma de agressão, **no qual o agressor também é vítima**” (grifo nosso). A fala dos participantes A4 e B8 ratifica a narrativa de Gomes (2011), pois este destaca que uma vez que a violência envolve uma série de fatores, é errôneo dizer que os agressores são os únicos responsáveis pelos atos de violência, pois, de certa forma, eles, em sua essência, também são frutos de alguma violência, ou seja, também são vítimas (GOMES, 2011). Contudo, nem sempre podemos considerar que o agressor também é vítima uma vez que, Bandura, por meio do desengajamento moral, mostra:

[...] como as pessoas podem encontrar justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso. Daí o uso do termo 'desengajamento', mostrando que é possível se desprender ou desengajar dos próprios padrões morais para cometer atos antissociais deliberadamente, sem autocondenação. (IGLESIAS, 2008, p. 165).

Em especial, quando esse ato é colocado numa lógica coletiva, Bandura (2015, p. 33), aponta que, "(...) quando todos são responsáveis, ninguém se sente responsável" e assim o agressor passa a considerar que o ato, apesar de ter sido realizado por ele (agressor), não é de sua responsabilidade, mas sim, como ouvimos constantemente, da sociedade.

Ainda, em relação à subcategoria 2, quando solicitado que escrevessem o que sabem a respeito do *bullying* (Q2.1), ao analisarmos o conhecimento da conceituação ou caracterização, dos 2 termos (3º e 7º), pôde-se verificar que, de forma geral, ambos possuem conhecimentos que se aproximam da literatura, por outro lado, foi possível identificar que alguns alunos utilizam tal conceito bem próximo do senso comum, como mostra a fala do participante *B 18*,

o Bullying é um termo utilizado quando identificamos algum tipo de constrangimento causado a um aluno na escola, isso pode partir de qualquer pessoa, desde professores, alunos ou demais componentes do âmbito escolar.(PARTICIPANTE B18).

Portanto, conforme esclarece Daud (2018), a formação docente é uma variável que se deve considerar para que os professores possam assumir o seu papel e agir com responsabilidade em um contexto de adversidades.

Contudo, é condição precípua a qualquer intenção que se pretenda a partir dessa formação concebê-la de forma mais profunda e, até mesmo, mais sincera do que o senso comum, ao trata-la por meio de palestras ou sensibilizações pontuais, tem sugerido, tanto a nível de forma quanto de conteúdo, como o que é necessário para que os professores estejam aptos para atuar diante de qualquer contingência que se apresente à sua prática. (DAUD, 2018, p. 19-20).

Outra definição relatada pelo participante *B3* é que "O *bullying* escolar é uma brincadeira desagradável que se repete com muita frequência levando a criança ao incômodo."; sim, se repete, mas conforme enfatiza Fante (2005), o *bullying* não pode ser considerado uma brincadeira de criança, pois gera sofrimento. Não só sofrimento; Lopes Neto e Saavedra (2003) enveredam a mesma linha de pensamento de Fante (2005) e complementam que o *bullying*

[...] compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder.... (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, p. 18).

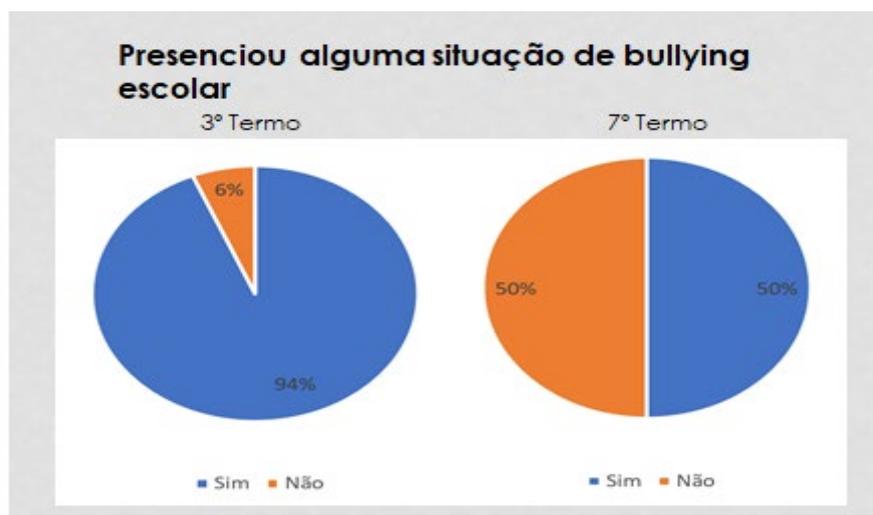
Ainda, devemos lembrar que para ser considerado *bullying*, este deve ocorrer entre pares, ou seja, entre alunos/alunos; professores/professores etc. e conforme enfatizam Silva e Rosa (2013, p. 330):

[...] é importante frisar que antes de classificar um ato de violência como *bullying* deve-se analisar o contexto situacional, levando-se em consideração as características individuais das pessoas envolvidas, bem como os contextos familiar e escolar, pois estes núcleos sociais influenciam o comportamento do indivíduo. (SILVA; ROSA, 2013, p. 330).

Saber identificar e reconhecer esse fenômeno faz-se necessário para que se possa dar encaminhamento adequado para a solução do problema, portanto, é imprescindível, ao analisar uma conduta agressiva, verificar se esta preenche os critérios estabelecidos para a identificação do fenômeno, para depois prosseguir em seu encaminhamento. Atuando dessa forma, a margem de erro é mínima, e as estratégias de atuação se tornam mais efetivas (FANTE; PEDRA, 2008).

A seguir, no Gráfico 1 e Tabela 3, serão apresentados os resultados obtidos na subcategoria 3 (Presenciou alguma situação de *bullying* escolar - Q3).

Gráfico 1 – Distribuição percentual das respostas dos alunos para a subcategoria 3 – Q3.



Fonte: O autor.

Pôde-se observar pelo Gráfico 1 que dos 16 participantes do 3º termo, 15 participantes (94%) responderam que já presenciaram situações de *bullying* e, dos 18 participantes do 7º termo, 9 (50%) responderam que presenciaram. Portanto, o Gráfico 1 apresenta um resultado estaticamente significativo do 3º para o 7º termo quanto a presenciar situações de *bullying*.

Presenciar ou testemunhar uma situação de intimidação, agressão, perseguição, humilhação, desrespeito... de forma intencional e repetitiva entre pares, caracteriza os sujeitos como espectadores do *bullying*. Estes, de forma geral, representam a maioria dos escolares e conforme apontam Fante e Pedra (2008, p. 61):

Eles não sofrem e nem praticam *bullying*, mas sofrem as suas consequências, por presenciarem constantemente as situações de constrangimento vivenciadas pelas vítimas. Muitos espectadores repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir. Outros as apoiam e incentivam dando risadas, consentindo com as agressões. Outros fingem se divertir com o sofrimento das vítimas, como estratégia de defesa. Esse comportamento é adotado como forma de proteção, pois temem tornar-se as próximas vítimas.

Essa afirmação, quanto ao quesito “repudiam as ações dos agressores, mas nada fazem para intervir”, corrobora com a fala do participante A2, pois o mesmo refere: *“Já presenciei, [...] eu fiquei calada, e também via pessoas recebendo piadas maldosas, então, por conta da minha experiência, eu não fazia nada”*. Outro depoimento reforça a afirmação de Fante e Pedra (2008):

Sim, já presenciei enquanto cursava o ensino médio. Na época entendia o que estava acontecendo e as causas, porém não tinha condições de intervir no momento, devido o caso ser de violência física, logo fiquei, infelizmente, apenas como testemunha. (PARTICIPANTE B7).

As testemunhas ou os espectadores representam a maioria dos sujeitos envolvidos no fenômeno; diretamente, nem praticam nem sofrem *bullying*, mas indiretamente, presenciam as agressões, intimidações, perseguições, xingamentos, etc, mas por medo, para não se expor ou ficar em evidência, ele se cala (FANTE, 2011).

Outros depoimentos, importantes de serem considerados são dos participantes A4 e A9, pois estes revelam atos de discriminação em relação às vítimas.

Eu presenciei, foi um amigo meu sendo chamado de “nego favelado”, pela sua cor e seu modo de vida (precária); minha reação no momento foi tirar ele do local, mas não passou disso. Ele não aceitou que fôssemos à diretoria então a situação ficou sem uma resolução. (PARTICIPANTE A4, grifo nosso).

*Já, inclusive eu era alvo de bullying quando criança, porque eu era baixinha e muito tímida, então os outros alunos me agrediam bastante. Presenciei também, quando vi uma colega ser chamada de **baleia** por ser gordinha e se recusar a brincar com ela, deixando ela de lado. (PARTICIPANTE A9, grifo nosso).*

De acordo com Freire (1996, p. 17), em "Pedagogia da autonomia", qualquer forma de rejeição deve ser renunciada e “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano que nega radicalmente a democracia [...]”.

Quanto ao quesito “Onde presenciou alguma situação de *bullying* escolar (Q3.1)”, apresentamos a seguir, a Tabela 3.

Tabela 3 – **Subcategoria 3** - Presenciou alguma situação de *bullying* escolar – Q3

Onde presenciou alguma situação de <i>bullying</i> escolar (Q3.1).	Frequência*	
	3º termo	7º termo
No ensino médio	5	2
No ensino fundamental	6	1
Nos locais de estágio	1	2
Na escola (local de trabalho)	1	0
Na faculdade/ universidade	0	1
Total	13	6

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Na Tabela 3 notou-se uma frequência de 5 e 2 vezes, para o item “ensino médio”; 6 e 1 vez para “ensino fundamental”; 1 e 2 vezes para “locais de estágio”; 1 e 0 vezes para “escola” e 0 e 1 vez para “faculdade/ universidade”. O resultado aponta maior frequência de respostas para ensino fundamental e médio, que vem ao encontro do discurso de Olweus (1998), no qual infere que o *bullying* pode ocorrer em qualquer ambiente escolar, independentemente de classe social, cultural e econômica dos alunos envolvidos e, geralmente, esses estudantes tem idades entre os 10 e 16 anos.

No entanto, o *bullying*, não ocorre somente em ambiente escolar; ele pode ocorrer em qualquer local: no ambiente doméstico, local de trabalho, condomínios; mas, no que se refere ao ambiente escolar, geralmente ocorre em locais que não há

supervisão de um adulto, como mostra Albino e Terêncio (2012, p. 5), “no que tange aos lugares de ocorrência do *Bullying*, indica-se que este é mais comum nos pátios dos colégios e, especificamente, nos horários de recreio, nos quais não se costuma encontrar supervisão de adultos [...]”. A colocação, quanto à supervisão de um adulto, é confirmada pelo depoimento dos participantes A8 e B9, pois referem:

Eu vivenciei situação de bullying escolar ainda na primeira série, uma garota me batia e me xingava quando ela me encontrava sozinha pela escola. (PARTICIPANTE A8, grifo nosso).

Presenciei na escola que eu estudava. Um coleguinha estava batendo e xingando outro coleguinha; na época eu não pude fazer nada porque também era criança. E nem pensei em chamar um adulto. (PARTICIPANTE B9, grifo nosso).

Assim, os depoimentos sugerem que não havia a supervisão de um adulto no momento do suposto ato de agressão e, segundo Avilés Martínez (2013, p. 11) os agressores, “na ausência de uma autoridade que possa vigiar ou castigar, se acham livres para fazê-lo”.

No entanto, Albino e Terêncio (2012, p. 17) esclarecem que “[...] também é frequente o *bullying* diretamente nas salas de aula, inclusive com a presença de professores, situação que indica ser ainda comum a omissão desses profissionais no que se refere ao combate dessa forma de violência.”. Destarte, o *bullying* é um grave problema e precisa ser tratado na escola; para tanto se faz necessário um olhar cuidadoso de um profissional que trabalhe com a formação de pessoas.

A seguir, serão tecidas a discussão sobre a subcategoria 4.

Tabela 4 – **Subcategoria 4** - Implicações do *bullying* nos espaços escolares – Q4

Em sua concepção quais as implicações do <i>bullying</i> nos espaços escolares? Q5	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Baixo rendimento escolar	13	6
Isolamento Social	5	5
Depressão	8	1
Violência/ Agressão	5	3
Problemas psicológicos	4	4
Evasão escolar	3	4
Medo/ insegurança	1	4
Suicídio	2	2
Traumas	0	2
Total	41	31

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à concepção dos estudantes quanto às implicações do *bullying* nos espaços escolares (Q5), os dados mostraram predominância, respectivamente para o 3º e 7º termos, para “Baixo rendimento escolar” 13 e 6 vezes; “Isolamento Social” 5 e 5 vezes; “Depressão” 8 e 1 vezes; “Violência/ Agressão” 5 e 3 vezes; “Problemas psicológicos” 4 e 4 vezes; “Evasão escolar” 3 e 4 vezes; “Medo/ insegurança” 1 e 4 vezes; “Suicídio” 2 e 2 vezes e, por fim, “Traumas” 0 e 2 vezes.

O ambiente escolar é caracterizado como um local onde as relações sociais, o desenvolvimento pessoas e a promoção da cidadania podem se alterar de forma positiva ou negativa. Também, é um espaço privilegiado onde se é possível refletir sobre as relações que envolvem toda comunidade acadêmica e social (MARRIEL *et al.*, 2006). Quando as relações são negativas, podem se refletir em atos de violência contra o outro.

Na visão de Gasparello e Pereira (2016), embasados em estudiosos da área, a prática de *bullying* em ambiente escolar aponta pontos negativos, pois as implicações são sérias e pode fazer com que a vítima tenha dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar e, por isso, pode fazer com que perca o interesse em frequentar a escola. Também, pode agravar problemas preexistentes e conforme aponta Silva (2015, p. 23) “[...] pode abrir quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais que, muitas vezes, trazem prejuízos irreversíveis.”. E é se valendo disso que apresentamos as respostas dos participantes:

Em alguns casos, crianças que sofrem bullying também podem fazer o mesmo com outras crianças. (PARTICIPANTE A5).

Muitas. O aluno perde total vontade de ir para a escola, pode cometer suicídio, entrar em depressão, pode agir de maneira agressiva ou passiva, baixo desenvolvimento escolar, entre muitas outras. (PARTICIPANTE A10).

O bullying leva muitas vezes o aluno a ficar agressivo e em outros casos leva a evasão escolar. (PARTICIPANTE B3).

As implicações são gigantescas, uma vez que os resultados dessa violência chamada bullying podem levar até a morte. (PARTICIPANTE B5).

Muitas são as pesquisas que apontam o bullying como causador do baixo rendimento escolar, evasão escolar, isolamento social e em casos mais graves até mesmo o suicídio por parte dos estudantes que sofrem. (PARTICIPANTE B7).

As implicações do ato de violência gera medo, insegurança, revolta, podendo gerar traumas em que pode gerar na vítima medo de socializar, depressões e muitas, por revolta, pode se tornar alguém agressivo gerando mais violências. (PARTICIPANTE B15).

O bullying escolar pode afetar o aluno em seu rendimento escolar, baixas notas, faltas frequentes, além de gerar problemas psicológicos que acarretam muitas vezes, em mudança de comportamento. (PARTICIPANTE B17).

Fante (2011, p. 79) corrobora a citação de Gasparello e Pereira (2016) e Silva (2015) sustentando que todos os envolvidos, agressor, vítima e espectador sofrem as consequências do *bullying*, no entanto, os efeitos negativos na vítima podem perdurar para além do período escolar. A vítima tomada pelo trauma:

[...] poderá desencadear processos prejudiciais ao seu desenvolvimento psíquico, uma vez que a experiência traumatizante orientará inconscientemente o seu comportamento, mais para evitar novos traumas do que para buscar sua autossuperação. Isso afetará o seu comportamento e a construção de seus pensamentos e de sua inteligência, gerando sentimentos negativos e pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda de rendimento escolar, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, [...] poderá também desenvolver comportamentos agressivos ou depressivos, e ainda, sofrer ou praticar *bullying* no seu local de trabalho. (FANTE, 2011, p. 79).

Outra implicação, apresentada pelos participantes *A10*, *B3*, *B7* e *B17* é a evasão escolar. O ambiente escolar quando circundado pela violência e contaminado pelo medo, torna-se um local negativo e, facilmente, faz com que o aluno não o queira frequentar. A evasão escolar é quando o aluno abandona a escola por tempo indeterminado e como consequência ocorre a exclusão social (FORNARI, 2010). A evasão escolar possui muitas vertentes para sua ocorrência, tais como:

Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc. Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc. (FERREIRA, 2001, p. 33).

Todos os itens citados, tanto pelos participantes, quanto por Ferreira (2001) são sintomas de que algo não vai bem e que, de acordo com Tiba (1998, p. 131) "Quando os sintomas forem muitos e começarem a se repetir, é sinal de que a escola, como processo educacional vigente, está desvinculada do mundo em que o adolescente vive."

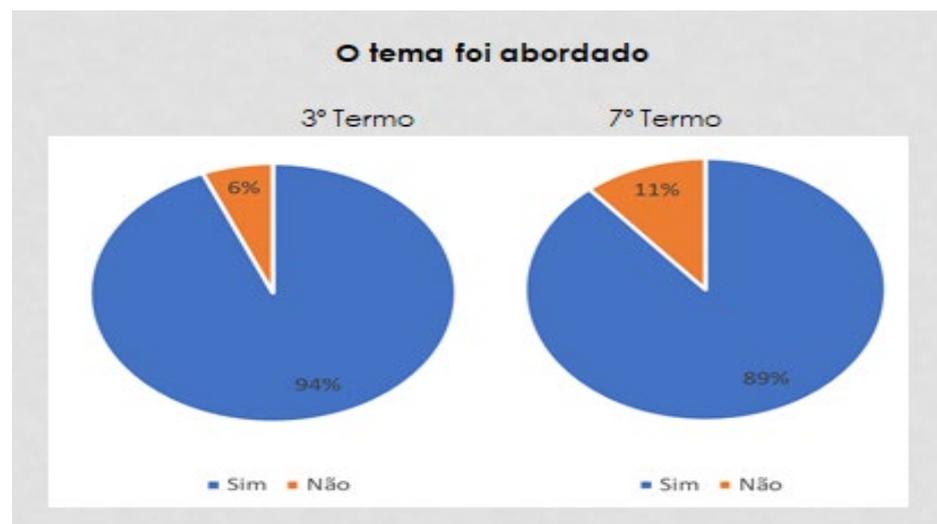
Conforme apresentado nas respostas dos participantes, podemos considerar que as implicações do *bullying* em ambiente escolar são muitas e merecem uma observância mais apurada das causas para que se possa trabalhar na prevenção e na resolução dos problemas.

A categoria 2 – “*Bullying* escolar e formação do professor”, procurou saber se o tema foi abordado em sala de aula pelos professores; qual a importância da abordagem sobre o tema para os alunos de Pedagogia; a opinião dos alunos de como o assunto poderia ser abordada pelos professores na licenciatura em Pedagogia e como poderia ocorrer a abordagem do tema junto às crianças e adolescentes. Para tanto, apresentamos a seguir, as tabelas de 5 a 8 com as questões Q4, Q6, Q7 e Q8.

Os relatos abaixo citados embasam nossos questionamentos: os alunos das licenciaturas estão sendo preparados, em seu curso, para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificar um episódio de *bullying* escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências?

A seguir, a Gráfico 2 mostra a resposta dos participantes quando perguntados se o tema foi abordado em sala de aula.

Gráfico 2 – O tema foi abordado em sala de aula – Q4.



Fonte: O autor.

Pelos resultados obtidos na subcategoria 5 (O tema foi abordado em sala de aula), quando perguntados se “Algum professor já abordou esse tema na sua

formação inicial?” – Q4, é possível observar pelo Gráfico 2, que dentre os participantes do 3º e 7º termo, respectivamente, 94% e 89% responderam que sim.

A abordagem do tema em sala de aula coloca a escola em posição de respeito para com as relações estabelecidas entre ambiente escolar e sociedade. A escola, quando tomada de caráter social e político, é possuída de valores éticos e democráticos (SILVA, 2016). Assim, a Tabela 5 apresenta o resultado quanto às formas de abordagem do tema.

Tabela 5 – **Subcategoria 5** - Formas de abordagem do tema – Q5

Se você assinalou a alternativa SIM, indique de que forma o professor abordou o tema (4.1).	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Na sala de aula, em uma das disciplinas	7	14
Em debates/ seminários/ rodas de conversas/ pesquisas	11	2
Documentários/ filmes/ vídeos	6	2
Em palestras	0	2
Total	24	20

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à forma ao qual o tema foi abordado em sala de aula, a predominância, respectivamente para o 3º e 7º termos, foi de “sala de aula, em uma das disciplinas” 7 e 14 vezes; seguida de “debates, seminários, rodas de conversa e pesquisa” 11 e 2 vezes; “documentários, filmes e vídeos” com frequência de 6 e 2 vezes e “palestras” 0 e 2 vezes.

A atuação do professor frente ao tema é descrito pela participante A8:

O Professor procura abordar sempre o tema de maneira a nos levar a conscientização dos malefícios causados pelo Bullying escolar, além disso, sempre nos apresenta contextos em que o bullying pode ocorrer e em como nós agiríamos diante disto, apresentando as possíveis soluções e intervenções pedagógicas e orientando-nos qual a melhor forma de agir. (PARTICIPANTE A8).

Com o aumento exponencial dos casos de violência no ambiente escolar, o *bullying* passou a ser muito discutido pela sociedade e levado para a sala de aula. Faria e Costa (2011) colocam que os docentes têm dificuldades em compreender e saber como lidar com comportamentos de agressividade, indisciplinas e violência no cotidiano escolar e que isso é fruto de uma formação inicial inadequada. É mister que situações de agressividade e violência sejam profundamente analisadas e discutidas nas universidades.

Assim, destacamos que a abordagem do tema na formação inicial do estudante de licenciatura não se restringe, apenas, à dimensão cognitiva, mas também na esfera atitudinal, reforçando a ideia de que a identidade profissional não se constitui apenas de aspectos técnicos, mas envolve o educador de forma integral (NÓVOA, 1992; CANDAU; SACAVINO, 2013).

Os participantes A5, A6 e B9, relataram uma predominância para a abordagem do tema em sala de aula (uma das disciplinas), mas de forma geral, eles colocam que a abordagem ocorre: A5 – “*Em forma de pesquisa e seminário*”; A6 – “*Na disciplina com textos, aulas expositivas e debates (roda de conversa)*”; B9 – “*Com palestras e comentários, através de aula.*”. O resultado se assemelha ao encontrado por Silva e Rosa (2013, p. 334), já que os estudantes pesquisados relataram “que o assunto foi estudado em forma de debates, seminários ou discussões.”.

No entanto, as autoras, Silva e Rosa (2013, p. 335-336) referem que, os alunos destacam que quando o assunto era tratado por meio de debates ou discussões, foi devido ao fato de eles terem trazido o assunto para a sala de aula em virtude da vivência nos estágios, e não por estar no conteúdo programático; assim, para a formação inicial do professor, é preciso “considerar a experiência docente e os problemas que emergem do cotidiano escolar.” e que, debates ou palestras são, demasiadamente, insuficientes “para que os professores tenham melhores condições de intervir diante da ocorrência de *bullying* na escola.”.

Aqui, destacamos dois relatos dos participantes A7 e B17, pois os mesmos citaram, dentre vários tipos de abordagem, a apresentação da lei sobre *bullying*:

*Trabalhos em grupos com diversos temas e depois levantamento de debate, **leitura das leis** [...] e debate ao final da aula, seminários com apresentação e exposição na frente da turma mostrando assim vídeos e palestras sobre Bullying. (PARTICIPANTE A7). (grifo nosso).*

*O professor apresentou o tema e através de uma roda de conversa relatamos situações diversas vivenciadas por nos em nosso período escolar. Também **estudamos leis** que abordam tal tema. (PARTICIPANTE B17). (grifo nosso).*

As leis aos quais referem os participantes são a implantação da Lei 13.158 de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) (BRASIL, 2015); a Lei 13.277/2016 que cria o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola (BRASIL, 2017) e a Lei 16.663 de 2018 que inclui no art. 12

da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “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.” (BRASIL, 2018, p. 1).

No entanto, importante salientar, em relação à Lei 13.158 de 2015, que apesar de “sua importância e suporte para a efetivação de ações proativas”, por si só, não assegura a prevenção ou eliminação da violência, uma vez que, para isso, é necessário que se constitua uma “cultura antiviolença” que poderá ser estimulada desde as séries iniciais (educação infantil e ensino fundamental) (DIAS; COLOMBO; MORAIS, 2017, p. 189).

Outro relato a considerar, foi o exposto pelo participante B11:

Por meio de uma campanha que foi feita na escola, onde teve palestras, vídeos e atividades em sala abordando esta temática, mas no decorrer do ano e nos anos seguintes não foi falado. (PARTICIPANTE B11).

Tal relato reforça a necessidade de o assunto ser trabalhado de forma constante e interdisciplinar para que o aluno de licenciatura, quando docente, saiba identificar e atuar na prevenção e combate a qualquer tipo de violência, em especial, o *bullying*.

A seguir, serão apresentados os resultados da Subcategoria 6 - Importância da abordagem sobre o tema.

Tabela 6 – Subcategoria 6 - Importância da abordagem sobre o tema – Q6

Você considera que esse seja um tema importante de ser abordado na formação inicial do estudante de Pedagogia? Por quê? Q6	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Precisam saber lidar com o problema	12	12
Saber identificar	5	4
Estar apto a promover ações de prevenção e combate.	2	3
Estar preparados para orientar os alunos	1	2
Total	20	21

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à questão 6 “Você considera que esse seja um tema importante de ser abordado na formação inicial do estudante de Pedagogia? - Q6; pela leitura das respostas dos participantes apresentadas na Tabela 6, sugere-se que 100%, ou seja, todos, consideram a abordagem do tema muito importante na formação inicial

do estudante de Pedagogia. Quando perguntados “Por quê?” essa abordagem é importante, as respostas foram:

Sim, o professor deve estar preparado para abordar o tema em sala. Saber sobre tal problemática muda toda a perspectiva do ambiente escolar, o educador deve orientar e fazer toda a mediação da cultura do amor e respeito ao próximo, fazendo com que o aluno entenda que não é apenas em sala de aula que ele deve ter respeito com o outro, mas, em toda a sociedade, e qualquer meio social. O aluno tendo esse entendimento saberá com toda certeza que ele deve aceitar o outro como ele é, afinal, todos nós somos diferentes e isso que nos torna "iguais". (PARTICIPANTE A6).

Sim, com toda a certeza, é essencial que este tema seja abordado e, frequentemente, tratado durante o decorrer do curso, porque infelizmente, todos os dias nos deparamos com situações de Bullying escolar, e o professor deve ter uma formação que o prepare a lidar de maneira correta, bem como a fazer intervenções significativas para que o problema tenha fim. (PARTICIPANTE A8).

Com certeza, é um assunto extremamente necessário para nós futuros profissionais na área da educação, pois as escolas é um ambiente onde o bullying ocorre frequentemente e muitas vezes, é ignorado, portanto, termos essa visão do que são as consequências e como isso pode afetar uma pessoa para resto da vida, ter um conhecimento, uma sensibilidade para abordar esse tema em sala de aula. Situações que eu presenciarei, mas com minha intervenção adequada poderei promover um resultado diferente. (PARTICIPANTE A13).

Com certeza, pois se percebe que o Bullying vem crescendo cada vez mais e se tornando cada vez mais sério, como por exemplo, as tragédias ocasionadas por ele, como a de Suzano. (PARTICIPANTE A11).

Outros participantes consideraram de suma importância a abordagem do tema na formação inicial do estudante de Pedagogia, pois possibilitará ao professor “consequir identificar casos de bullying na sala para que possa ajudar tanto a vítima quanto o agressor.” (A3); “saber como lidar, se acaso presenciarem alguma cena de bullying.” (B9); “ter um embasamento para conseguir lidar com a situação [...]” (B10); “ter um olhar atento e promover ações de combate e prevenção ao bullying.” (B15), pois a falta de conhecimento sobre o fenômeno pode trazer “[...] repercussões nos modos dos professores planejarem e realizarem suas intervenções pedagógicas neste campo” (SILVA; ROSA, 2013, p. 336) além de favorecer “posturas imobilistas diante das ocorrências da escola” (p. 334).

Ainda, sobre “*saber como lidar, se acaso presenciarem alguma cena de bullying.*” (B9), Silva *et al.* (2014, p. 728), referenciam sobre a importância de o professor criar estratégias para o enfrentamento,

[...] recorrendo àquelas cuja intensidade dependa da cronicidade e/ou da natureza da vitimização/intimidação. Em outras palavras, os professores podem modificar suas intervenções, de acordo com algumas variáveis: a) se é a primeira vez que a violência ocorreu, b) se envolveu outras crianças ou c) se a natureza da agressão foi física, verbal ou psicológica. É claro que, para tanto, são necessárias ações de formação e de suporte para que, após a identificação do *bullying*, possam lidar com ele eficazmente. (SILVA *et al.* (2014, p. 728).

E é por isso que a busca de alternativas para a redução da violência escolar deve ser constante e que, para uma educação de qualidade, é preciso se considerar a importância da “*formação de professores e o trabalho docente*” (BORGES; CECILIO, 2018, p. 182), pois uma educação de qualidade transforma “o sujeito em ser social com seus modos de ser, agir, sentir, pensar, imaginar e inovar” (p. 192).

Outro participante referiu sobre a importância do tema, “*Pois tem muitos professores já exercendo sua função que não sabe lidar com essa situação.*” (A4). Diante desse relato é possível considerar que o professor não nasce professor e que é errônea a ideia de que “qualquer um pode ser professor” apenas por saber o conteúdo da sua matéria; uma aula envolve muitos saberes e reflexões que devem ser embasados durante a sua formação, ou seja, nos cursos de nível superior. A ideia seria “eu aprendo e depois eu aplico”, assim, em situações de conflitos em sala de aula, será possível que o bom professor, instruído e instrumentalizado, saiba quais caminhos devem ser seguidos (CACETE, 2015, p. 3). E assim, Silva e Rosa (2013) alertam sobre “a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de professores para que estes atuem de modo mais eficaz diante de demandas do cotidiano escolar, como é o caso do *bullying*”. (SILVA; ROSA, 2013, p. 335).

Estudo realizado por Gisi, Vaz e Valter (2012, p. 4) confirma a citação de Silva e Rosa (2013) sobre a insuficiência da temática trabalhada na formação de professores e que “a escola hoje se apresenta com um perfil bastante diferente e para tanto os professores requerem uma formação mais abrangente e uma reformulação nos currículos existentes nos cursos de licenciatura”. Destarte, Mello (2016, p. 135) corrobora com a citação de Cacete (2015) quando diz que “A

insuficiente formação e a ausência de conhecimentos sobre a violência escolar, tanto pode limitar o trabalho pedagógico e dificultar a elaboração (planejamento) de atividades preventivas e socializadoras”.

A seguir, na Tabela 7, serão apresentados os resultados para a subcategoria 7.

Tabela 7 – Subcategoria 7 - Opinião dos alunos de como o assunto poderia ser abordado – Q7

Como esse tema poderia ser abordado na formação inicial? Q7	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Roda de conversas/ estudos de casos/ discussões dinâmicas/ práticas/ atividades/ seminários	18	18
Palestras	8	4
Outros (murais, teatro, vídeos, panfletos)	7	1
Pesquisas	3	0
Programas de combate/ projetos	1	3
Total	38	26

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Quanto à forma como o tema poderia ser abordado na formação inicial, a Tabela 7 nos mostra que a predominância, respectivamente para o 3º e 7º termos, foi para “Roda de conversas, estudos de casos, discussões dinâmicas, práticas, atividades e seminários” com frequência de 18 vezes para cada um dos termos; seguida de “Palestras” com 8 e 4 vezes; “Outros (murais, teatro, vídeos, panfletos)” 7 e 1 vezes; “Pesquisas” 3 e 0; e “Programas de combate/ projetos” com 1 e 3 vezes.

A questão aqui discutida (Q7) nos remete à subcategoria 5 - Formas de abordagem do tema – Q4, pois o resultado está próximo da forma como o participante espera que o tema seja abordado na formação inicial, ou seja, por meio de debates, palestras, estudos de casos, rodas de conversas, seminários, vídeos, etc. Outros recursos como documentários, filmes, murais educativos, programas de combate e projetos que envolvam a comunidade acadêmica, também podem ser de grande valia para a formação docente. E assim se apresenta a fala dos participantes quanto às formas de abordagem do tema: *“com estudos de caso para saber identificar e que medidas tomar.”* (B12); *“nos ensinando os caminhos que devemos tomar em uma situação de bullying.”* (B14).

Deveria ser abordado por meio de seminários, rodas de discussão, aulas expositivas, pesquisa sobre essa temática e produzir práticas de conscientização em eventos da universidade. (PARTICIPANTE A12).

Por meio de elaboração de programas de Combate; estudos mais aprofundados a respeito da Lei do Bullying de 2015. (o que trata, quem fica incumbido de que, quais os direitos e outros). (PARTICIPANTE B7).

Uma forma alternativa de abordagem do tema na formação inicial, apresentada por Silva e Rosa (2013, p. 336), seria a inclusão no currículo escolar de “discussões de textos e simulações” objetivando sensibilizar e alertar os alunos sobre fenômeno. Corroborando a ideia de Silva e Rosa (2013), cabe ressaltar que apesar das diversas técnicas para a abordagem da temática *bullying*, os alunos precisam se apropriar do conhecimento científico sobre a mesma.

A seguir, serão tecidos os resultados para a subcategoria 8.

Tabela 8 – Subcategoria 8 - Abordagem do tema junto às crianças e adolescentes – Q8

Pensando na futura atuação profissional, como você abordaria o tema junto às crianças e adolescentes? Q8	Frequência*	
	3º termo	7º termo
Dinâmicas/ Roda de Conversa	9	5
Documentários/ Filmes/ Vídeos	8	2
Projetos	1	8
Palestras	3	3
Envolver Família/ Comunidade	2	3
Total	23	21

Fonte: O autor.

Nota: *Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à forma como o tema poderia ser abordado junto às crianças e adolescentes, a predominância, respectivamente para o 3º e 7º termos, foi para “Dinâmicas/ Roda de Conversa” com frequência de 9 e 5 vezes; seguida de “Documentários/ Filmes/ Vídeos” com 8 e 2 vezes; “Projetos) ” 1 e 8 vezes; “Palestras” 3 e 3; e “Envolver Família/ Comunidade” com 2 e 3 vezes.

Como apontado na seção 4, as práticas morais, por meio das assembleias escolares, os dilemas morais, o *role-playing* (dramatização) e a resolução de conflitos como prática em Educação Moral, são ferramentas que auxiliam o professor na implantação de um ambiente mais educativo e democrático e, conseqüentemente, poderão fazer desse ambiente um local no qual o aluno possa refletir sobre normas e valores, onde ele se sinta inserido em um contexto de justiça, cooperação, igualdade e respeito. Mattos (2012, p. 109) reforça que “as práticas morais levam o ser humano ao desenvolvimento de valores, virtudes, conceitos de

valor, sentido de coletividade, identidade pessoal e ética.”. Dias, Jacon e Vanni (2019) corroboram a citação de Mattos (2012) quando expressam que:

[...] parte das respostas às situações de conflitos presentes na escola mediante comportamentos violentos apontam para a relevância em se trabalhar com práticas morais que promovam a formação ética dos alunos, pois estas compreendem a reflexão sobre valores e habilidades necessárias para a convivência em sociedade. (DIAS; JACON; VANNI, 2019, p. 174).

As atividades propostas pelos professores em sala de aula podem redirecionar pensamentos negativos e, ao mesmo tempo em que a atividade caminha para a busca de conhecimentos pedagógicos, também abre portas para a resolução de conflitos. Nesse momento, a figura de autoridade de um professor que participa da vida do aluno se faz necessária, pois com isso é possível, “[...] transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas.” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64). A figura do professor pode passar a ser considerada modelo de identificação para o aluno (MORALES, 1999).

As assembleias são exemplos de possibilidades que o professor pode propor em sala de aula, pois eles promovem:

[...] um espaço de educação moral, porque nelas introjetam-se valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se capacidades psicomorais, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação. De certo modo, pode-se dizer que as assembleias são um espaço de aprendizagem da democracia, de motivação para o aluno e de educação em valores (ARGÚIS, 2002, p. 28).

O espaço democrático enredado pelas assembleias possibilita a participação de todos e contribui para a formação de valores democráticos que, conforme nos esclarece Tognetta e Vinha (2007, p. 60), culminam “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”.

A essência de um ambiente escolar é constituída por pessoas e por ser naturalmente humano, há a ocorrência de conflitos. Porém, as instituições de ensino não estão cumprindo seu papel de preparar seus alunos para a resolução de conflitos fundamentado na não violência.

A promoção do diálogo e de práticas discursivas têm fundamentado novos paradigmas e vem ganhando espaço, deixando para trás as práticas tradicionais de ensino. Nesse sentido as atividades elaboradas a partir das assembleias escolares

“permite, na prática o conhecimento de valores e princípios que orientam o grupo e, ao mesmo tempo, a formação cultural individual.” (ZUCOLOTO *et al.*, 2019, p. 222).

Dentre as respostas apresentadas pelos participantes, destacamos: *“trabalhando com eles a cultura da paz, o respeito para com o outro.”* (B7); *“trabalharia com projetos envolvendo todos da escola família e comunidade.”* (B13). *“envolvendo a comunidade escolar e não escolar”.* (B14).

Trabalhando as diferenças. Aulas que abordem o tema, que os façam refletir. Trabalhar de forma concreta e não apenas na teoria, ter a aplicação diária no ambiente. Trazer especialistas no tema para ministrar palestras. Todas essas metodologias e outras que possam levar o estudante ao questionamento de suas ações e aprendizado. (PARTICIPANTE A6).

Eu abordaria de maneira mais descontraída, para que todos os alunos pudessem participar e expor seus sentimentos; tentaria mostrar vídeos que os fizessem refletir sobre o assunto, promoveria debates em sala, palestras com pais e alunos para que juntos pudessem fazer um trabalho em equipe, escola e pais unidos fazem total diferença! (PARTICIPANTE A10).

Faria uma roda de conversa com esse tema em aberto e perguntaria o que os alunos têm a falar sobre e se eles já passaram ou cometeram o bullying, a partir das respostas, junto com eles elaborarem um projeto, que envolva a participação de todos [...]. (PARTICIPANTE B12).

Pelas respostas dos participantes percebe-se que esses entendem que deve haver a participação de todos, comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários), família e comunidade social, no processo de promoção de prevenção e de combate ao *bullying*. Essa percepção também foi evidenciada na pesquisa de Francisco e Coimbra (2015, p. 193), pois além de os alunos “ressaltarem a necessidade do apoio social”, “creditam à família, amigos, professores e demais integrantes da esfera escolar as possibilidades de poderem contar com seu apoio na resolução das situações a que são submetidos.”.

Outro método é o *role-playing*, uma técnica originada no psicodrama, mas, tem sido utilizada por pesquisadores e terapeutas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999) para utilização psicoeducativas (SOUZA; ORTI; BOLSONI-SILVA, 2012). Conforme expõe Puig (1988, p. 71), o *role-playing* é um método de dramatização utilizado em educação moral que contribui para as relações sociais e favorecem várias perspectivas sociais na qual possibilita “[...] oportunidade para aprender a

adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal.”.

No entanto, é preciso lembrar que para prevenir e enfrentar o *bullying* ou qualquer outro tipo de violência que ocorre no contexto escolar, não se deve partir de receitas prontas e fechadas, pois cada escola possui uma realidade específica, onde são construídas relações diferenciadas entre os seus membros. Sendo assim, o *bullying* também irá se apresentar de formas diferentes em cada contexto, não devendo, portanto, ser avaliado de modo descontextualizado (FREIRE; AIRES, 2012, p. 57), uma vez que possui fatores multicausais (AVILÉZ MARTINEZ, 2013). Essa ideia também é compartilhada por Dias, Colombo e Morais (2017, p. 205), pois:

Considerando-se que o *bullying* deve ser tratado como conteúdo educativo e curricular, com sistematização e intencionalidade, por meio de um projeto “*antibullying*” inserido em um contexto de Educação em Valores, não há receitas, uma vez que deve ser adaptado a cada realidade e contexto. Não é um problema isolado de um ou outro aluno, que seja o alvo ou o agente de *bullying*, mas sim de todo o grupo, de toda a comunidade educativa, uma vez que aquele contexto está promovendo, de algum modo, esse tipo de relação. (DIAS; COLOMBO; MORAIS, 2017, p. 205).

Dentre as atividades propostas o participante A7 fez referência “*a contação de histórias*” por se tratar de uma atividade lúdica que incentiva a

[...] imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Essa experiência com o imaginário poderá instigar o aluno a compreender “*como a vítima sofre com atos violentos que deixam marcas para toda vida.*” B15.

Ventura, Vico e Ventura (2016, p. 1004) referem que estratégias *antibullying* têm surgido “a nível europeu e mundial.”. Frick *et al.* (2019) nos apresenta em seu estudo sobre estratégias *antibullying* no ambiente escolar, ações que podem ser utilizadas pelos professores para sua prevenção, conscientização e combate e são apresentadas como

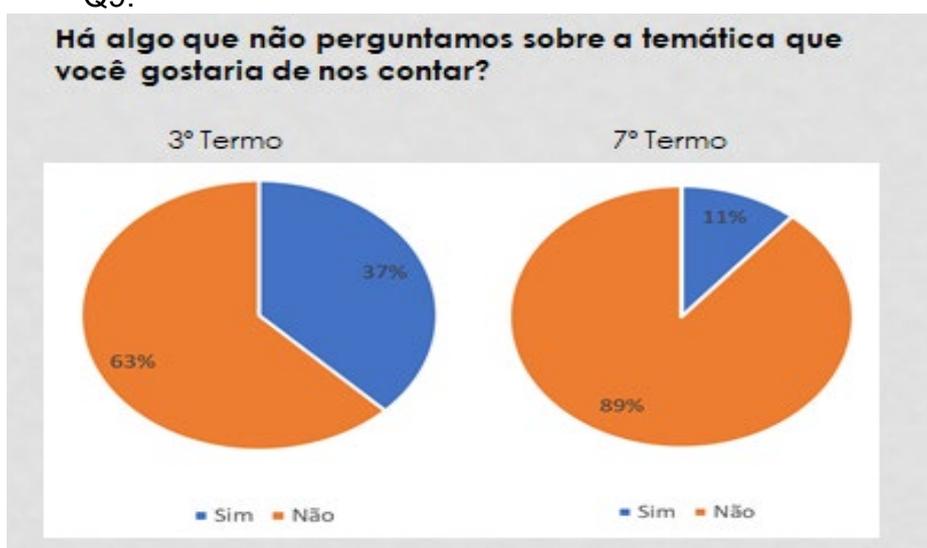
[...] ações de informação, conscientização e sensibilização; ações de identificação (o diagnóstico da realidade escolar); ações que incidem nas relações interpessoais; ações que incidem no desenvolvimento emocional e

na autoestima dos alunos; ações relacionadas especialmente à resolução de conflitos; ações que enfatizam o uso do diálogo; ações para o ensino de valores sociomoraes; ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências; ações que incidem sobre as regras; ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola; ações de capacitação profissional. (FRICK *et al.*, 2019, p. 1157-1158).

Quanto à participação de todos nas decisões que enredam a comunidade escolar, Mendonça (2001, p. 87), afirma que “diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação”; portanto, é indispensável que, esses, coloquem em prática as relações democráticas e conforme aponta Souza (2012), abram mão da dominação e disputa de poder que frequentemente se encontram presentes nos discursos pedagógicos e em reuniões de conselhos.

A seguir apresentaremos a discussão acerca da questão 9 (Há algo que não perguntamos sobre a temática que você gostaria de nos contar?). Essa apresentada pelo Gráfico 3, por entendermos que não se encaixa em nenhuma das 2 categorias, está sendo discutida separadamente das demais. Essa questão deu ao aluno liberdade para expressar aquilo que não foi abordado no questionário.

Gráfico 3 – Percentual de alunos que se dispuseram contar algo sobre a temática – Q9.



Fonte: O autor.

Quando perguntados se “Há algo que não perguntamos sobre a temática que você gostaria de nos contar?” – Q9; é possível observar que dentre os

participantes dos 3º e 7º termos, respectivamente, 37% e 11% responderam que sim, gostariam de contar algo.

O *bullying* atualmente, ainda é um assunto muito delicado, pois causa constrangimento, medo, vergonha de exposição e insegurança. A vítima, por vezes, sofre calada e, dependendo do grau de violência cometida, pode levá-la a problemas psicológicos graves e ao suicídio (NASCIMENTO; VIEIRA; TRINDADE, 2011). A afirmação desses autores corrobora a resposta do participante A10 no qual expõe que:

Eu já sofri bullying no meu ensino médio, [...] na época não implicou em nada, eu só sabia chorar e quando reclamava as pessoas não levavam a sério falavam que era frescura e pra eu não ligar, mas hoje tenho depressão e já tentei suicídio, pessoas fizeram e ainda me fazem muito mal, só quem sofre algum tipo de violência ou opressão sabe como realmente é. Por isso que eu acho esse tema de extrema importância a ser abordado em qualquer lugar, pois quem não tem o conhecimento adequado pode deixar passar e depois isso implicar de forma ruim. (PARTICIPANTE A10).

Em virtude disso, há a necessidade de que familiares e sociedade se unam e sejam orientados (CARNEIRO, 2019) uma vez que, segundo Lopes Neto (2005, p.167) algumas situações adversas podem favorecer nas crianças, o desenvolvimento da agressividade causando desestrutura familiar, um “relacionamento afetivo pobre” e tolerância ou permissividade às práticas de maus tratos. Também, se faz necessário uma formação inicial adequada para que o futuro professor possa trabalhar as relações interpessoais, os valores, a moral e ética para o combate e prevenção do *bullying*.

Por assim ser, destacamos o relato do participante A3:

O professor bem formado, que busca conhecimento e se especializa em seus alunos, faz com que aconteça a troca entre aluno e professor, onde o aluno confia no professor para desabafar sobre possíveis casos que possa estar ocorrendo na escola, entretanto a escola deve estar junto com os professores para fazer campanhas com alunos, com a família, sempre ressaltando a importância do respeito e empatia pelo outro. (PARTICIPANTE A3).

O participante B18 relata que:

[...] hoje se fala muito de bullying, mas nem sempre as pessoas são corretamente instruídas e isso faz com que se torne algo banalizado e até mesmo uma frescura. Meu pai mesmo diz que na época dele não existia isso, e eu penso que existia sim e não foi trabalhado de maneira correta, portanto as crianças cresceram com sentimentos reprimidos e se tornaram

adultos que não souberam educar seus filhos bem. Por isso, temos uma geração tão sem limites que praticam tanto o Bullying e não são corrigidos por isso. Portanto, na minha opinião fica evidente que é necessário conversar mais disso, fazer ações nas escolas, envolver os pais e a comunidade para trabalharem pela educação de qualidade com respeito ao próximo, pois o Bullying não resolvido e conversado na infância acarretará em um adulto com problemas. (PARTICIPANTE B18).

Quando o participante *B18* faz referência a “envolver os pais e a comunidade para trabalharem pela educação de qualidade com respeito ao próximo”, nos remete a pensar em como a violência é desencadeada. O crescimento da violência se dá em virtude de inúmeros fatores dentre os quais a desigualdade social, a globalização, o consumismo, as diferenças étnicas, religiosas e culturais, etc.; também, aos fatores associados a modelos de educação familiar; no entanto, é preciso se considerar o quanto esses fatores influenciam o comportamento dos indivíduos ao ponto de aflorar a sua agressividade (FANTE; PEDRA, 2008).

A agressividade é inerente ao ser humano que, “com o auxílio dos valores morais e sociais”, pode ser canalizado ou suprimido. Entretanto, as transformações ocorridas nos seios familiares, culminaram em dificuldades em estabelecer limites para os filhos e isso pode ser um fator determinante para que a agressividade e a violência se manifestem (FANTE; PEDRA, 2008).

Via de regra, no Brasil, a violência que emana das crianças e dos adolescentes, ocorre por falta de limites, pois, “[...] muitas crianças e jovens aprendem o comportamento agressivo e violento justamente no ambiente familiar, quando precisavam exatamente do oposto, ou seja, de modelos educativos positivos na família para serem imitados [...]”. (FANTE; PEDRA, 2008, p. 98). A partir daí nota-se que

Os jovens estão colocando em xeque o papel educacional da sociedade, da família e da escola. Testemunhamos diariamente a multiplicação e o aumento da intensidade dos comportamentos agressivos e transgressores na população infantojuvenil. As instituições se veem obrigadas a lidar com a prática do *bullying*, que, embora sempre tenha existido nas escolas de todo o mundo, hoje ganha dimensões muito mais graves. Tal fato expõe, não somente a intolerância às diferenças, como também dissemina os mais diversos preconceitos e a covardia nas relações interpessoais dentro e fora dos muros escolares. (SILVA, 2015, p. 65).

Destarte, a agressividade, a violência, o *bullying* e até mesmo, podemos citar, as microviolências, a indisciplina e incivilidade, como problemáticas sociais que

a escola, enquanto ambiente de socialização, de formação de personalidades éticas e moral, deve criar alternativas para uma convivência mais democrática e cooperativa favorecendo uma convivência pautada no respeito e no diálogo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor e respondendo as nossas duas questões: os alunos das licenciaturas estão sendo preparados, em seu curso, para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do *bullying* escolar? Saberão eles, enquanto futuros docentes, identificarem um episódio de *bullying* escolar e intervirem, a fim de evitar maiores consequências?, com base nos referenciais encontrados, percebeu-se que, não somente professores, mas toda comunidade acadêmica é carente de formação profissional que lhe dê subsídios para saber identificar um episódio de *bullying* e distinguir o que é uma brincadeira ou um ato real de violência. É preciso que os professores tenham e conheçam ferramentas que lhes auxiliem na prevenção e no combate ao *bullying* escolar.

Não somente despertar no aluno interesse pelos conteúdos acadêmicos, o professor, como mediador, pode e deve abrir caminhos para a formação de personalidade moral, ética e autônoma enveredando pelas práticas morais uma vez que, durante a busca de referências que embasassem nosso trabalho, identificamos que as práticas morais que envolvem as relações interpessoais, os valores, a moral e ética são fortes aliadas para o combate e prevenção da violência, em especial, o *bullying*, no ambiente escolar. Ressaltamos que a escola além de promover um espaço de construção do conhecimento científico, também é responsável pela construção de valores morais e virtudes que possam promover a formação humana e as relações democráticas.

A BNCC trata da comunhão de princípios e valores e reconhece que a educação é fundamental na formação e no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, seja social, afetiva, intelectual, ética, moral, física etc. Saber reconhecer as diversas formas de violência, saber trabalhar com as inúmeras ferramentas como formas de prevenção, é papel do professor. Preocupar-se com a formação do professor é necessário, pois esse, muitas vezes, não se dá conta que suas atitudes em sala de aula podem desencadear em violência gratuita entre os alunos.

Em relação à inserção da temática *bullying* escolar no PPC do curso de Pedagogia; foram identificadas que a mesma não é tratada de forma direta no curso, mas indiretamente alguns professores abordam o tema e trazem a problemática para a sala de aula; também, uma das disciplinas, “Seminários Integrados”, traz como material de apoio, a obra de Cleo Fante “Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz”, utilizada em muitas pesquisas como referência sobre o tema e também nesta.

Todavia, é mister salientar que a abordagem do tema é importante para todos os cursos do ensino superior, não somente para o curso de Pedagogia, uma vez que, além de trabalhar a socialização entre os graduandos, alguns alunos poderão trilhar o caminho da docência e por isso, deverão saber lidar, não somente com o fenômeno *bullying*, mas com a violência como um todo. Desta forma, sugerimos a revisão do PPC e Plano de ensino das licenciaturas.

Identificamos que o *bullying* entre alunos aparece em quase todas as escolas analisadas com episódios diários ou semanais. Tanto a frequência quanto à complexidade do fenômeno nas escolas requerem intervenções urgentes. Não só intervenção, mas uma reflexão geral sobre o *bullying*, uma vez que se faz necessário a promoção de orientação, discussão e conscientização a respeito do assunto, pois muitas vezes a diferença entre um comportamento abusivo e um não abusivo, às vezes, é imperceptível, e por isso é importante que se avalie cada caso.

Para que uma violência seja considerada *bullying* é necessário que seja evidenciado o desequilíbrio de poder junto ao desejo de causar sofrimento, de ferir, de humilhar, de denegrir a imagem e o ser, de fazer sofrer, de intimidar e machucar o outro repetidamente. Quanto às implicações que a prática do *bullying* pode causar nos espaços escolares, é notório, tanto nas respostas dos participantes quanto dos autores que, todos os envolvidos (autor, vítima, espectador) sofrem com o fenômeno.

A implantação de sistemas de apoio nas escolas são formas de promoção da conscientização e prevenção da violência. Exemplo disso, entre outros, é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GPEM), coordenado pela Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta e Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, criado em 2005, que objetiva a fomentação de pesquisas e sua aproximação com a realidade escolar; também realiza “formação aos profissionais em educação e desenvolvimento de projetos de transformação na escola visando à melhoria da

qualidade da convivência e a implantação de procedimentos da educação sociomoral e emocional”. (GPEM, 2019, não paginado).

Outro grupo de apoio que “se propõe a colaborar com a melhoria da convivência ética, trazendo reflexões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de crianças, adolescentes e jovens.” é o Convivere Mais (CONVIVERE MAIS, 2020, não paginado).

Vivemos em grupo, o sentimento de pertencimento a uma cultura é compartilhado por todos os seres humanos. Este sentimento é responsável por valores importantes como o respeito, a justiça, a solidariedade e a dignidade humana. O grande desafio da sociedade hoje é aprender a conviver valorizando as diferenças (CONVIVERE MAIS, 2020, não paginado).

Um ambiente democrático e cooperativo, quando pautado na comunhão de princípios e de valores, de formação ética e de responsabilidade, culmina na diminuição dos conflitos e na valorização das relações humanas.

Ressaltamos que as instituições de ensino superior são responsáveis pela formação inicial, no entanto, a formação inicial não se esgota nesse espaço. Com a constante evolução tecnológica, os professores precisam estar sempre à busca de novos conhecimentos para seu aprimoramento profissional.

Sabemos que o estudo sobre a temática *bullying* escolar não se esgota aqui; ele abre caminhos para a realização de novas pesquisas. Por fim, esperamos trazer contribuições para o ensino superior e fornecer subsídios para discussão e maior conhecimento sobre o *bullying* escolar, objetivando sua prevenção e enfrentamento, entre professores e alunos, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa em um ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 3-10 (Boletim, 23).
- ABRAMOVAY, M. (org.). **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.
- ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno no *bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEEAF**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p.1-21, 2012. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_03_2010_15.21.10.2af5ca0c78153b8b4a47993d66a51436.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.
- ALMEIDA, M. R. O tempo como moeda de valor na cultura digital. **Contemporânea**, n.12, p. 40-50, 2009. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_05_melissa.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Acesso em: 09 out. 2018.
- ALVES NETO, A. B.; YAEGASHI, S. F. R. As representações sociais de pedagogas sobre indisciplina no ensino médio. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 1, p. 85-106, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17765/1516-2664.2017v22n1p85-106>. Acesso em: 16 nov. 2019.
- AMADO, J. Contextos e formas da violência escolar. 2005. **Revista Portuguesa de História**, n. 37. p. 299-325, 2005. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/44504/1/Contextos_e_formas_de_violencia_escolar.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 31 out. 2018. DOI https://doi.org/10.14195/0870-4147_37_12.
- ANDRÉ, M. E. D. A.. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/211.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/211.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ARAÚJO, U. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.

ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
ASSIS, O. Z. M. Desenvolvimento intelectual da criança. *In:* ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (org.). **PROEPRE – Fundamentos teóricos da educação infantil**. 8. ed. Campinas: Book, 2013. p. 55-77.

AVILÉZ MARTÍNEZ, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AZEVEDO, J. C.; MIRANDA, F. A.; SOUZA, C. H. M. Reflexões a cerca das estruturas psíquicas e a prática do *Cyberbullying* no contexto da escola. **Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 247-265, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442012000200013>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BANDURA, A. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. *In:* BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (org). **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.p. 19-64.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2018.

BBC BRASIL. De Realengo a Goiânia: cinco massacres que chocaram o país. **R7 São Paulo**, 14 , mar. , 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/de-realengo-a-goiania-cinco-massacres-que-chocaram-o-pais-14032019>. Acesso em: 09 set. 2019.

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BLATT, M. M.; KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, v. 4, n. 2, p. 129-161, 1975.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil. [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, Natal, RN v. 34, v. 5, p. 177-194, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: MS, 2005. Disponível em: <https://www.slideshare.net/gersonsouza2016/violncia-um-problema-para-a-sade-dos-brasileiros>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de combate ao bullying completa um ano de vigência**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/07/lei-de-combate-ao-bullying-completa-um-ano-de-vigencia>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 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. Brasília: Casa Civil, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular e Currículos – BNCC**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

CACETE, N. H. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul., 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156907>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr., 2013.

CARNEIRO, N. C. **Enfrentamento do bullying no ambiente escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

CARVALHO, D. F. *et al.* Relações com o saber, com o ensinar e com a aprendizagem em um projeto de formação inicial de professores de matemática no Brasil. **EMP: Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.19, n. 2, set., 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/28050>. Acesso em: 24 nov. 2019. Doi: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i2p119-144>.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2.ed. Brasília: Líder; Unesco, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERIONE, C. Tiroteio em escola de Suzano: tudo o que se sabe até agora. **Revista Exame**, 23 de abr. de 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/tiroteio-em-escola-em-suzano-tudo-o-que-se-sabe-ate-agora/>. Acesso em: 10 set. 2019.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade – bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002,. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17012-A-violencia-na-escola-como-os-sociologos-franceses-abordam-essa-questao.html>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CHAUÍ, M. S. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.211-223.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COGNITIVO. *In*: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=oWIY>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COMTE-SPONVILLE, A.; FERRY, L. **La sagesse des modernes**. Paris: Lafont, 1998.

CONVIVERE MAIS. **Quem somos**. [São Paulo], 2020. Disponível em: <https://conviveremais.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 04 jan. 2020.

COSTA, R. F. S.; LIMA, R. C. P. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência na escola. *In*: FREIRE, N. M. B. (org.). **Educação para a tolerância**: fundamentos teóricos e prática educacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-187.

COSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?** Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova, 2004.

D'ANTOLA, A. Disciplina democrática na escola. *In*: D'ANTOLA, A. (org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1989, p. 49-59.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153309/daud_rp_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2019.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
DIÁZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. **Educação** (UFMS), Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 361-374, jun., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464445062>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S.; MORAIS, A. A convivência na escola e o *bullying* entre estudantes nos ensinos fundamental II e médio. **Revista da FAEEBA. Educação e contemporaneidade**, v. 26, n. 49, p. 187-206, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v26.n49>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DIAS, C. L.; JACON, V. A. B.; VANNI, V. N. Violência na escola: há possibilidade de contribuir e solucioná-la?. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 160-177, set./dez., 2019.

Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13602>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DIAS, E; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104. july/sept., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>. Acesso em: 24 nov. 2019.

DODGE, K. *et al.* Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. **Child Development**, v. 61, n. 5, p.1289-1309, 1990. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1130743?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 10 out. 2018.

ENS, R. T.; SOUSA, F. B. F.; NOGUEIRA, Y. P. A. Não Sei! O que e como fazer... A Vítima de *Bullying* nas representações de alunos da escola básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 3., 2009. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1860_2207.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto, PO: Ed. Porto, 2002.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. *In*: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e educação. Maringá: Eduem, 2009, p. 87-106.

FANTE, C. Brincadeiras perversas. **Viver Mente e Cérebro**, v. 15, n. 181, p. 74-79, 2008. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/brincadeiras_perversas.html. Acesso em: 31 out. 2018.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2011.

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

FARIA, A. C. A.; COSTA, J. B. O. Violência Escolar: O Fenômeno Bullying e a Formação Docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. EDUCERE.10., 2011. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5135_2715.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

FERNANDES, L.; SEIXAS, S. **Plano Bullying**: como apagar o *bullying* da escola. Lisboa: Plátano, 2012.

FERREIRA, L. A. M. **Direito da criança e do adolescente**: direito fundamental à educação. Presidente Prudente: [s.n.], 2001.

FLAVELL, J.H.; MILLER, P. H; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICKR. **Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/agenciasenado/31145797116>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Análise do *bullying* escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3. 184-195, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Notas sobre alguns desdobramentos necessários nos programas de combate ao *bullying* escolar: uma análise histórico-cultural. **Revista - Journal Interações**, v. 11, n. 38, p. 7-27, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8472>. Acesso em: 04 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.8472>.

FRANCISCO, M. V.; COIMBRA, R. M. Bullying escolar e os processos de resiliência em-si sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1. p.145-163, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651418>. Acesso em: 04 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651418>.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying. **Psicologia Escola e Educação**, Maringá, v.16, n.1, Jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006. Acesso em: 04 jan. 2020.

FREEPIK . **Boy student getting bullied in school**, 2019. Disponível em: https://www.freepik.com/premium-photo/boy-student-getting-bullied-school_3427941.htm#page=1&query=bullying&position=29. Acesso em: 28 dez. 2019.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2016. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136467/frick_lt_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2019.

FRICK, L.T. *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3., p. 1152-1181, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 16 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In: SÉMINAIRE DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION? 1.*, 2005, Sion. **Anais [...]**. Sion, França: Institut international des droits de l'enfant, 2005. p. 1-11. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educao_formal_ao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em: 06 out. 2018.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405. set./dez., 2003.

GASPARELLO, G. R.; PEREIRA, C. M. S. *Bullying* no ambiente escolar: a percepção do educando sobre o fenômeno. *In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANA. Secretaria da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor de PDE*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2016. (Caderno PDE, v. 1). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uepg_giovanirafaelgasparello.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

GEPEM. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MORAL. **Somos contra o Bullying**. São Paulo: GEPEM, 2019. Disponível em: <https://www.gepem.org>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GINI, G. Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? **Aggressive Behavior**, v. 32, n. 6, p. 528-539, nov., 2006.

GISI, M. L.; VAZ, F. A. B.; VALTER, C. C. N. *Bullying*: um desafio para a formação de professores. *In: ANDEP - SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL*. 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2268/478>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GOMES, P. B. *Bullying*: um desafio para nossas escolas. 2011. **Revista Querubim**, Niteroi, RJ, v. 7, n. 1, p. 89-95, 2011. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/publicacoes/zquerubim_14.pdf. Acesso em: 07 nov.2018.

GOOGLE. **Práticas democráticas**. 2019. Disponível em: https://www.google.com/search?q=pr%C3%A1ticas+democr%C3%A1ticas+na+escola&tbm=isch&sxsrf=ACYBGNSbbpL91PXvO_H7PoXo82QCQDHCXw:1577566591884&tbas=0&source=Int&sa=X&ved=0ahUKewjkiMbCndnmAhURA9QKHWXaCsQQpw

UIJA&biw=1094&bih=504&dpr=1.25#imgrc=NizO5i-LUm2ELM. Acesso em: 28 dez. 2019.

GUIMARÃES, T. **As idéias infantis a respeito da escola e do professor**: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais construtivistas e ambientes tradicionais. São Paulo: FAPESP, 2007. (Iniciação Científica - Relatório Final de Pesquisa). Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+As+id%C3%A9ias+infantis+a+respeito+da+escola+e+do+professor:+um+estudo+comparativo+acerca+da+constru%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento+social+em+ambientes+s%C3%B3cio-morais+construtivistas+e+ambientes+tradicionais&author=GUIMAR%C3%83ES+T. Acesso em: 12 nov. 2019.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

IGLESIAS, F. Desengajamento moral. *In*: BANDURA; A.; AZZI, POLYDORO, R. G.; (org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 07 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo do professor 1997**: perfil dos docentes de educação básica. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487349. Acesso em: 07 out. 2018.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. *In*: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (org.). **Review of child development Research**. Nova York: Russel Sage Fundation, 1964. v. 1. p. 381-431.

KOHLBERG, L. Estádios Morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *In*: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (org.). **El mundo social em La mente infantil**. Madri: Aliança Editorial, 1989.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
LA TAILLE, Y. O desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. *In*: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. *In*: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. esp., p. 105-114, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>. Acesso em: 2 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**. Manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trillas, 2007.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. ; **Jornal de Pediatria, (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, (supl.), p. s164-s172, nov. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, L. M. *et al.* **Pesquisa em educação**: passo a passo. Marília, SP: M3T, 2007.

MAEKAVA, F. S.; ANDRADE, M.; CAPELLINI, V. L. M. F. O bullying escolar sob a ótica de professores e alunos. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 12, n. 31, p.125-140, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1246/1075>. Acesso em: 02 jan. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARRIEL, L. C. *et al.* Violência escolar e auto-estima de adolescentes. 2006. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 35-50, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100003>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, A. P. **Ética e responsabilidade profissional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e**

Epistemologia Genéticas, v. 8, n. 1, p. 66-97, out., 2016. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/6247>. Acesso em: 24 dez. 2019.

MEGARGEE, E. I.; HOKANSON, J. E. **A dinâmica da agressão: análise de indivíduos, grupos e nações**. São Paulo: Ed. USP, 1976.

MELLO, T. L. **A origem da violência nas aulas de educação física: a prática pedagógica do professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8105>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago., 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>. Acesso: 3 set. 2018.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: ARAÚJO, U.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-103.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 37-104.

MENIN, M. S. S. *et al.* Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 133-155, jun. 2014. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/374/37431490008.pdf. Acesso em: 8 nov. 2018.

MEOTTI, J. P.; PERÍCOLOI, M. A postura do professor diante do bullying em sala de aula. 2013. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 15, p. 66-84, dez., 2013. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/index.php/revistapanoramica/article/viewFile/518/155>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MINIBAS-POUSSARD, J.; SECKIN-CELIK, T.; BINGOL, H. B. Mobbing in Higher Education: Descriptive and Inductive Case Narrative Analyses of Mobber Behavior, Mobbee Responses, and Witness Support. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 8, n. 2, p. 471-494, apr., 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201843.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019. DOI: 10.12738/estp.2018.2.0018.

MISAWA, M. The Color of the Rainbow Path: An Examination of the Intersection of Racist and Homophobic Bullying in U.S. Higher Education. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 173, p. 94-112, nov., 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083426.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MONTEIRO FILHO, L. O que é *bullying*? **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-adolescente/comportamento/bullying-escola-494973.shtml>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MONTOYA, A. O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.p. 157-186.

MORAIS, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>. Acesso em: 03 out. 2018.

MORAIS, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MORAIS, R; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

NASCIMENTO, I. P.; VIEIRA, A. S.; TRINDADE, M. Quero me livrar de você: as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o *bullying*. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 22., 2011, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: UFAM, 2011. Disponível em: http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/index.php?option=com_content&view=article&id=175. Acesso em: 06 set. 2018.

NEEDPIX. **Bully Bullying Boys Free Photo**. 2019. Disponível em: <https://www.needpix.com/photo/306610/bully-bullying>. Acesso em: 28 dez. 2019.

NEUROSABER. **Desenvolvimento cognitivo infantil**: percepções, reações e competências. desenvolvimento infantil e desenvolvimento cognitivo. Londrina: NeuroSaber, [2016]. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/desenvolvimento-cognitivo-infantil-percepcoes-reacoes-e-competencias/>. Acesso em: 02 jul. 2019.

NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. **Impactos da violência na saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, B. Encarando *bullying*, brigas e ansiedade nas escolas: um livro em PDF sobre as socioemocionais. **Nova Escola**, set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12587/encarando-bullying-brigas-e-ansiedade-nas-escolas-um-livro-digital-gratuito-em-pdf-sobre-as-socioemocionais>. Acesso em: 28 dez. 2019.

OLIVEIRA, E. C. O *Bullying* na escola: como alunos e professores lidam com esta violência?. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, p.11-13, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3727>. Acesso em: 02 set. 2018.

OLWEUS, D. *Bullying* or peer abuse at school: Facts and interventions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 4, n. 6, p.196-200, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>. Acesso em: 2 set. 2018.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso o amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, D. *et al.* **The nature of school Bullying** – A cross national perspective. New York: Routledge, 1999.

OMS. **Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP), 2015. Disponível em: <http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

ONU. Nações Unidas no Brasil. Direitos Humanos. **Pesquisa da ONU mostra que metade das crianças e jovens do mundo já sofreu bullying**. Brasília: ONU, 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-do-mundo-ja-sofreu-bullying/>. Acesso em: 02 set. 2018.

OSPINA, H. F. *et al.* Editorial. **Revista Latino americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, Colombia, v.15 , n. 2, jul./dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v15n2/pt_v15n2a01.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101531/pappa_js_dr_mar.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 set. 2018.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. Introdução. *In*: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 7-23.

PERALVA, A. T. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.7-25, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001588263>. Acesso em: 08 set. 2019.

PEREIRA, B. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PEREIRA, S. M. S. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1974.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget- sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.
- POPOV, N. *et al.* **Glocal education in practice: teaching, researching, and citizenship**. Bulgária: Glocal Education in Practice, 2019. v. 17. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596826.pdf> . Acesso em: 24 nov. 2019.
- POPOV, N. *et al.* **Education's role in preparing globally competent citizens**. Bulgária: BCES Conference Books, 2014. v. 12. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597979.pdf> . Acesso em: 24 nov. 2019.
- PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. *In*: ARGÜIS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.
- PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.
- PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. *In*: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981, v. 1. p. 51-75.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p.83-101.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Gallimard, 1990.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

RODRIGUES, M.; FREITAS, M. E. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cadernos. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 284-301, jun., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1679-39518275>.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Ética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

SANTOS, A. P. T. **A presença do bullying na mídia cinematográfica como contribuição para a educação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Mídia e Cultura) - Faculdade de Comunicação e Educação, Universidade de Marília, Marília, SP, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/dbullyngcinemaescola.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

SANTOS, L. P. R. **O papel do professor diante do bullying em sala de aula**. 2007. Projeto de Pesquisa (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007. Disponível em: <https://laracoutouv.files.wordpress.com/2015/07/texto-4-o-papel-do-professor-em-casos-de-bullying.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

SANTOS, V. L. C.; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **HOLOS**, Natal, RN, v. 6, p. 307-328, fev. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936>. Acesso em: 27 nov. 2019.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 49-60, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, A. B. B. *Bullying* escolas privadas são as mais omissas. [set. 2010]. César Fraga. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 7 set. 2010. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2010/09/bullying-escolas-privadas-sao-as-mais-omissas/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, C. S. **As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/836>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Curr%C3%ADculo-g%C3%AAnero-e-identidade-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-as.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é *bullying*? Um tema para a formação docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p.329-338, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a15.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, M. A. I. *et al* . O olhar de professores sobre o *bullying* e implicações para a atuação da enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 723-730. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000400021>. Acesso em: 04 dez. 2019.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, V. A. L. **O hibridismo entre o democrático e o gerencialismo**: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17745>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SNYDER, J. *et al*. Observed peer victimization during early elementary school: continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive. **Child Development**, v. 74, n. 6, p. 1881-1896, 2003. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1467-8624.2003.00644.x>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SOUZA, V. B.; ORTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. Role-playing como estratégia facilitadora da análise funcional em contexto clínico. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 102-122, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452012000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2020.

SOUZA, A. V.; LIMA, A. M. Cyberbullying: violência na rede uma abordagem no ensino municipal de Ministro Andreazza. **Revista Científica da UNESC**, v. 14, n. 1, p. 11-21, 2016. Disponível em:

<http://revista.unescnet.br/index.php/revista/article/view/369>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SPRINTHALL, N. A.; SPRINTHALL, R. C. **Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor – aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Gente, 1998.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**, 2005, p. 1-6. Disponível em: <https://docplayer.fr/3281816-Climat-scolaire-marc-thiebaud-mars-2005.html>. Acesso em: 07 nov. 2019.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464442354>. Acesso em: 04 jan. 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Vencer o *bullying* escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 2012a.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária, 2012b.

TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor**. Americana: Adonis, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do *bullying*: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p369>. Acesso em: 04 jan. 2020.

TORO, G. V. R.; NEVES, A. S.; REZENDE, P. C. M. *Bullying*, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. **Revista psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 1, p. 123-137, 2010. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011. Acesso em: 05 jan. 2020.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. *In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p.151-184.

TREVISOL, M. T. C.; UBERTI, L. **Bullying na escola**: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos “entre” e “dos” alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 275-284, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>. Acesso em: 04 dez. 2019.

VASCONCELLOS, M. M. M. A Universidade e a formação de seus docentes: alguns apontamentos. **Revista Reflexão e Ação. Edunisc.**, v. 17, n. 2, p. 167-172, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v17i2.1058>. Acesso em: 31 jul. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e ensino superior**: projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VENTURA, A.; VICO, B. P.; VENTURA, R. Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 990-1012, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-403620160004000010>. Acesso em: 04 dez. 2019.

VICO, B. P. **Evaluación y mejora de las conductas problemáticas dentro del aula**. Granada, ES: Ed. Universidad de Granada, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Evaluaci%C3%B3n+bullying+mejora+de+las+conductas+problem%C3%A1ticas+dentro+del+aula&author=PEDROSA+B.&publication_year=2012. Acesso em: 05 jan. 2020.

VIDIGAL, S. M. P. Esses adolescentes de hoje ... podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética? *In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. Esses adolescentes de hoje...* O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014. p. 141- 170.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>. Acesso em: 25 set. 2018.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017, v. 1. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 06 nov. 2018.

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança**. 5. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1997.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **A Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 1993.

ZIENTARSKI, C.; SAGRILLO, D. R.; PEREIRA, S. M. O desafio dos professores na construção de uma escola pública democrática no contexto capitalista. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 114-135, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/8166/11309>. Acesso em: 23 dez. 2019.

ZEQUINÃO, M. A. *et al.* Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138354>. Acesso em: 06 ago. 2017.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. *et al.* Atuação do psicólogo escolar crítico frente às queixas escolares: as assembleias escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 217-232, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3039>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ZORZI, A. A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v.11, n. 1, p. 50-72, jan./jul., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11n1.04.p50>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ANEXO
PARECER FINAL

**UNOESTE - Universidade do Oeste
Paulista**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "**O BULLYING ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o número nº **5019** e tendo como participante(s) **GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA (discente)**, **CARMEN LUCIA DIAS (orientador responsável)**, foi avaliado e **APROVADO** pelo **COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI)** e **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)** da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 14 de Dezembro de 2018.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CPDI



Profª Drª Gisele Alborgheti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O *BULLYING* ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO.

Nome do (a) Pesquisador(a): Guilherme de Oliveira Lima Carapeba

Nome do (a) Orientador(a): Carmen Lúcia Dias

1- Natureza da pesquisa: o sr.(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade “Analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor” de uma Instituição de Ensino Superior particular, situada no Interior do Estado de São Paulo.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada em uma Universidade particular do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente 19 mil alunos, 63 cursos de graduação, dentre eles, o curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância. Diante do exposto, serão participantes da pesquisa estudantes do curso Licenciatura em Pedagogia presencial. Visto que a participação destes sujeitos será totalmente voluntária, explicitando aos mesmos a proposta detalhada da pesquisa. O trabalho investigativo que será realizado nesta pesquisa envolverá a utilização e análise de documentações disponibilizadas do curso, como o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) e Planos de Ensino.

3 - Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que o pesquisador Guilherme de Oliveira Lima Carapeba colete dados por meio de questionário com questões abertas (Apêndice B) em 2 (dois) grupos de alunos, sendo que, um será composto de alunos do 2º ano de Pedagogia, terceiro semestre e, o segundo contará com alunos, do mesmo curso, do 4º ano, penúltimo semestre, para que se possa para a investigação sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor.

O questionário é um instrumento que possibilita respostas precisas, sendo estruturado a partir do tema do qual se pretende obter dados. Para Machado (2007), o questionário envolve a observação direta extensiva e, para que haja uma otimização na coleta de dados, coloca que quando se elabora um questionário, deparamo-nos com alguns aspectos favoráveis e outros desfavoráveis e cabe ao pesquisador ponderar as limitações deste tipo de coleta de dados. Nos aspectos favoráveis temos: o fato de proporcionar dados atualizados sobre o tema; um espaço de tempo relativamente curto; não requer pessoal treinado; atinge um vasto número de pessoas; pode favorecer a cooperação, pois respeita o anonimato; o pesquisador pode estar ausente, minimizando distorções dos dados fornecidos. Quanto aos aspectos desfavoráveis temos: baixo índice de retorno do material; respostas incompletas ou em branco; com o pesquisador ausente, fica difícil solucionar dúvidas.

4 - O sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a)

Sempre que julgar necessário o sr.(a). poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5 - Sobre os questionários: A coleta de dados será realizada por meio de questionário com questões abertas com alunos do 1º ano de Pedagogia, e o segundo contará com alunos, do mesmo curso, do 4º ano, penúltimo semestre. O questionário tem o objetivo “Analisar a percepção de estudantes de Licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno *bullying* escolar e a formação do professor”, como também, Analisar a inserção da temática *bullying* escolar no Projeto Político do Curso (PPC) na licenciatura em Pedagogia; Caracterizar a noção de *bullying* escolar do ingressante e concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia; e Verificar as possíveis diferenças na forma de conceituar *bullying* escolar do ingressante e do concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia.

6 - Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, muito menos prejudicará o bom andamento das aulas dos componentes curriculares envolvidos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7 - Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

8 - Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a)sr.(a). não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações e contribuições importantes sobre a aprendizagem baseada em projetos e metodologias ativas, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente dos professores envolvidos, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9 - Pagamento: o sr.(a).não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador (a): Guilherme de Oliveira Lima Carapeba / Fone: (18) 3229- 2079

Orientador (a): Dra. Carmen Lúcia Dias/ Fone: (18) 3229- 2079

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:

Coordenadora: Profa. M.^a Aline Duarte Ferreira

Vice Coordenadora: Dra. Gisele Alborghetti Nai.

Telefone do CEP: (18) 3229- 2079

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES

Título da Pesquisa: O *BULLYING* ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO.

Parte 1: Identificação

()

Curso: _____ Termo: _____.

Idade: _____.

Sexo: _____.

Data: ____/____/____.

Parte 2: Questões

1) Você já ouviu falar em *bullying* escolar?

1.1) Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde ouviu falar.

2) Você sabe o que é *bullying* escolar?

2.1) Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, escreva o que sabe a respeito.

3) Você já presenciou alguma situação de *bullying* escolar?

3.1) Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, indique onde presenciou alguma situação de *bullying* escolar, como foi e qual a sua atitude.

4) Algum professor já abordou esse tema na sua formação inicial?

4.1) Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, indique de que forma o professor abordou o tema.

5) Em sua concepção quais as implicações do *bullying* nos espaços escolares?

6) Você considera que esse seja um tema importante de ser abordado na formação inicial do estudante de Pedagogia? Porquê?

7) Como esse tema poderia ser abordado na formação inicial?

8) Pensando na futura atuação profissional, como você abordaria o tema junto às crianças e adolescentes?

9) Há algo que não perguntamos sobre a temática que você gostaria de nos contar?

9.1) Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, escreva abaixo o que você gostaria de nos contar.

Link para responder ao questionário (Google Formulários):

<https://forms.gle/iUi9m7qSPcGABXBe6>

Obs.: todas as questões do questionário continham asterisco indicando resposta obrigatória.