

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)

MÔNICA TESSARO

ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DO BULLYING E OUTRAS VIOLÊNCIAS:
CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE
ATUAM NA ESCOLA

Joaçaba – SC

2022

MÔNICA TESSARO

ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DO BULLYING E OUTRAS VIOLÊNCIAS:
CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE
ATUAM NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Joaçaba – SC

2022

T338e Tessaro, Mônica.

Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola / Mônica Tessaro. – 2022.

280 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2022.

Bibliografia: f. 232-262.

1. Professores - Formação. 2. Bullying. 3. Violência escolar. I. Título.

CDD 371.78

MÔNICA TESSARO

**ENFRENTAMENTO E PREVENÇÃO DO BULLYING E OUTRAS FORMAS DE
VIOLÊNCIAS: CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA**

Tese de Doutorado, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Aprovado em 25 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



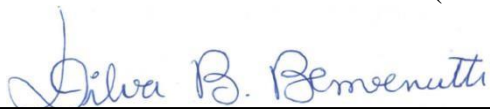
Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz
Universidade Federal do Paraná (UFPR)



Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)



Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)



Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

AGRADECIMENTOS

Optar pela carreira acadêmica é uma escolha precedida por muitas renúncias, (re)organização pessoal, profissional e familiar. Apesar da escolha convicta, o caminho percorrido é marcado por momentos de insegurança e incerteza; nas horas de dificuldade e dúvidas, a compreensão, escuta e acolhimento de pessoas queridas, são elementos essenciais para seguirmos em frente. Por essas razões, no espaço desta página, tentarei traduzir em palavras o meu respeito, admiração e agradecimento às pessoas e instituições que colaboraram na realização desta conquista, cuja presença foi essencial:

À família:

- minha mãe Zulmira e meu pai Adi, agricultores semianalfabetos, não tiveram a mesma oportunidade que eu tive em concluir todas as etapas da educação básica e ensino superior, mas respeitaram minhas escolhas e compreenderam minha ausência. Em especial à minha mãe, pela alegria que contagiava, pela força e coragem que inspira, pela simplicidade que ensina.

- minha irmã Márcia, pela escuta.

- meu irmão Victor (*in memória*), minha fonte de energia.

- meu irmão do coração, Vicente. Por preencher um vazio, por alegrar nossa casa, por permitir que meus pais vivenciassem novamente a experiência materna/paterna (do coração) com alegria, leveza e muitas regalias.

- meu companheiro Junior, quantas mudanças nesse tempo de quase uma década compartilhando vivências, nesta última literalmente! Peço licença para usar as palavras de Freire (1992, p. 30), “acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa gentetude.” Juntos, estamos construindo a nossa pedagogia da convivência que, mesmo salpicada de descompassos, é regada de amor, respeito, cuidado e, lógico, uma pitada de bom humor.

À universidade:

- aos(às) colegas da turma do doutorado 2018/2, pelas reflexões e conhecimento construído. Em especial, Andreia e Aline, pelos chás virtuais e momentos compartilhados. Rosane, pela escuta e pelas sugestões durante o processo formativo. Mirian, pelas ligações.

- aos professores e professoras do PPGEd da Unoesc, especialmente, aos(às) que possibilitaram transcender o espaço-tempo da sala de aula. Professora Fernanda, pela amizade e parceria construída; professoras Nadiane e Neiva, pelas experiências compartilhadas.

- ao Thiago, secretário do PPGEd. Pelo auxílio e compromisso com a formação de todos(as) os(as) pós-graduandos(as).

- aos professores e professoras de outros PPGEs, os(às) quais tive a oportunidade de cursar componentes curriculares complementares.

- à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol, pelas oportunidades de aprendizado, pelo rigor científico, pela confiança e investimento em meu percurso acadêmico.

- às professoras da banca: Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado; Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz; Profa. Dra. Dilva Bertoldi Benvenuti e Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, pela leitura atenta e contribuições à qualificação desta pesquisa.

À Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joaçaba, SC:

- às professoras Eloni, Lucimar, Janete, Ana Cláudia e ao professor Itamar, e em nome deles(as) estendo minha admiração e agradecimento aos(às) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das 24 escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, onde o presente estudo foi realizado.

Ao programa de bolsas universitárias:

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de dedicação exclusiva à pesquisa durante o período de realização do doutorado. Fica aqui o meu muito obrigada e o desejo de que muitas outras pessoas possam experienciar essa oportunidade.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Ele faz parte de um Programa de Pesquisa iniciado pelo grupo de estudos Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, que nos últimos cinco anos vem desenvolvendo pesquisas sobre o *bullying* no contexto das escolas vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Joaçaba, SC. O *bullying* é um fenômeno que está associado, obrigatoriamente, a critérios que o definem: intencionalidade no ato de agredir, repetição, desequilíbrio de força e poder entre vítima e agressor, presença de um público e simetria de poder, ou seja, o *bullying* só acontece em relações paritárias (OLWEUS, 1994; TOGNETTA, 2020b). Os dados das pesquisas desenvolvidas até o momento no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, em relação ao problema do *bullying* e de outras manifestações de violências, indicam a insegurança dos(as) profissionais da educação em lidar com essa problemática, portanto, ressaltam que, entre as estratégias de enfrentamento e prevenção do problema, evidencia-se a necessidade de planejamento de processos formativos envolvendo os(as) profissionais que participam do coletivo escolar. Por essa razão, esta pesquisa foi desenvolvida nas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, tendo como sustentação teórica os referenciais: da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) e da práxis freiriana (FREIRE, 2014, 2015). Tratou-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa que se utilizou do método de pesquisa da Inserção Ecológica (KOLLER; PALUDO; MORAIS, 2016), que teve como objetivo geral: analisar a trajetória teórico-metodológica de um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nas equipes dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, visando contribuir na condição de intervenção destes(as), em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentre eles os relativos às violências, particularmente, a do tipo *bullying*. O Programa de Formação contou com três módulos: i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC; ii) Violências na escola: concepções teóricas; iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do *bullying* na escola: o que podemos fazer? Os(as) participantes da pesquisa foram 46 profissionais da educação que integram as equipes dos NEPREs das 24 escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC. A coleta dos dados aconteceu em etapas: reuniões com a equipe do NEPRE/CRE; instrumento de diagnóstico enviado para as equipes dos NEPREs/Escolas; encontros do Programa de Formação; relatos e reflexões coletados durante os encontros formativos; e instrumento de avaliação final. Como procedimento de análise de dados empregamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A partir da análise do processo vivenciado e de cada módulo do Programa de Formação, emergiram categorias de análise, as quais nos indicam que as problematizações e reflexões promovidas durante nossa intervenção resultaram no reconhecimento da realidade das escolas, como também, implicaram a construção de saberes teórico-práticos que os(as) profissionais integrantes das equipes dos NEPREs precisam considerar no planejamento de suas ações, visando à prevenção e enfrentamento do *bullying*. Além disso, o Programa de Formação promoveu a multiplicação dos saberes, uma vez que priorizamos o engajamento individual e coletivo na discussão dos problemas relativos à convivência escolar. E, ainda, o trabalho realizado enfatizou a necessidade de os(as) formuladores(as) das políticas educacionais, especificamente, os(as) formuladores(as) da política que sustenta o NEPRE, reconhecerem, acompanharem e avaliarem as demandas escolares no que se refere à dinâmica das violências, prioritariamente, a do tipo *bullying*.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Bullying. Relações interpessoais.

ABSTRACT

This study is linked to the Educational Processes research line of the Graduate Program in Education (PPGED) of Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). It is part of a research program initiated by the study group Cognition, Learning, and Human Development, which for the past five years has been developing research on bullying in the context of schools linked to the Regional Education Coordinating Board (CRE) in the city of Joaçaba, SC. Bullying is a phenomenon that is associated, necessarily, with criteria that define it: intentionality in the act of aggression, repetition, imbalance of strength and power between victim and aggressor, presence of an audience, and symmetry of power, that is, bullying only happens in peer relationships (OLWEUS, 1994; TOGNETTA, 2020b). The data from the research developed so far in the context of schools linked to the CRE of Joaçaba, SC, in relation to the problem of bullying and other manifestations of violence, indicate the insecurity of education professionals in dealing with this problem, therefore, they emphasize that, among the strategies of confrontation and prevention of the problem, it is emphasized the need for planning of educational processes involving the professionals who participate in the school community. For this reason, seeking to contribute to the context in which we are inserted, we decided to develop this research in schools linked to the CRE of Joaçaba, SC, having as theoretical support the following references: Bioecological Theory of Human Development (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) and the Freirian praxis (FREIRE, 2014, 2015). This is an exploratory study, qualitative in nature, that used the Ecological Insertion research method (KOLLER; PALUDO; MORAIS, 2016), which had as its general objective: to analyze the theoretical and methodological trajectory of a Training Program for the professionals who work in the teams of the Centers for Education and Prevention of Violence at School (NEPREs), linked to the CRE of Joaçaba, SC, aiming to contribute in the position of intervention of these professionals, in relation to the problems of the school routine, among them those related to violence, particularly bullying. The Training Program had three modules: i) Strengthening the NEPREs teams from schools linked to the CRE of Joaçaba, SC; ii) Violence at school: theoretical conceptions; iii) Strategies of prevention, mediation, and care of bullying at school: what can we do? The research participants were 46 education professionals who make up the NEPREs teams from the 24 schools linked to the CRE of Joaçaba, SC. Data collection took place in stages: meetings with the NEPRE/CRE team; a diagnostic instrument sent to the NEPREs/schools teams; meetings of the Training Program; reports and reflections collected during the training meetings; and a final evaluation instrument. As the data analysis procedure, we used Content Analysis (BARDIN, 2011). From the analysis of the process experienced and each module of the Training Program, categories of analysis emerged, which indicate that the problematizations and reflections promoted during our intervention resulted in the recognition of the reality of schools, as well as implied the construction of theoretical and practical knowledge that professionals who are members of the NEPREs teams need to consider in planning their actions, aimed at preventing and addressing bullying. In addition, the Training Program promoted the multiplication of knowledge, since we prioritized the individual and collective engagement in the discussion of problems related to school coexistence. Furthermore, the work carried out emphasized the need for the formulators of educational policies, specifically the formulators of the policy that sustains NEPRE, to recognize, monitor, and evaluate school demands as to the dynamics of violence, primarily bullying.

Keywords: Public policies. Teacher training. Bullying. Interpersonal relationships.

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 –	Projetos de pesquisa desenvolvidos pelos grupos de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano PPGEd/Unoesc, Anpepp e GEPEM	27
Fluxograma 2 –	Modelagem do fluxo de atividades do processo de atendimentos dos NEPREs.....	92
Fluxograma 3 –	Apresentação das etapas de coleta de dados	150
Fluxograma 4 –	Movimentos do Programa de Formação	186
Fluxograma 5 –	Etapas do MPC.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Conceituando o fenômeno das violências (1980-2010).....	41
Quadro 2 –	Apresentação dos dados bibliográficos referentes às pesquisas nacionais sobre as violências na escola (BDTD).....	43
Quadro 3 –	Pesquisas sobre as violências na escola selecionadas na base de dados BDTD ..	44
Quadro 4 –	Compreensões acerca da temática violências na escola no cenário contemporâneo (2011-2021)	45
Quadro 5 –	Apresentação dos dados bibliográficos referentes às pesquisas internacionais sobre as violências na escola (Scopus e SciELO).....	53
Quadro 6 –	Pesquisas sobre violências na escola selecionadas na base de dados SciELO	54
Quadro 7 –	Pesquisas sobre violências na escola selecionadas na base de dados Scopus...	55
Quadro 8 –	Principais estratégias de prevenção e principais desafios no contexto internacional acerca da problemática das violências nas escolas	56
Quadro 9 –	Conceituação das manifestações de caráter violento e das manifestações de caráter perturbador presentes no contexto escolar	78
Quadro 10 –	As cinco etapas de desenvolvimento de uma política pública.....	84
Quadro 11 –	Tópicos orientadores para subsidiar ações de enfrentamento às violências em contextos escolares catarinenses	95
Quadro 12 –	Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados BDTD.....	108
Quadro 13 –	Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados SciELO.....	109
Quadro 14 –	Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados Ebsco-host.....	110
Quadro 15 –	Perfil pessoal e profissional dos(as) participantes da pesquisa.....	145
Quadro 16 –	Agenda dos encontros do Programa de Formação.....	153
Quadro 17 –	Delineamento do Programa de Formação	161
Quadro 18 –	Planejamento do primeiro encontro formativo	162
Quadro 19 –	Planejamento do segundo encontro formativo.....	164
Quadro 20 –	Planejamento do terceiro encontro formativo.....	164
Quadro 21 –	Planejamento do quarto encontro formativo.....	165
Quadro 22 –	Conhecimento e institucionalização do NEPRE pelo coletivo das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.....	167
Quadro 23 –	Escolas que planejaram plano de ação.....	172

Quadro 24 – Aspectos relacionados aos resultados alcançados no módulo I do Programa de Formação.....	173
Quadro 25 – Planejamento do quinto encontro formativo.....	175
Quadro 26 – Planejamento do sexto encontro formativo.....	176
Quadro 27 – Planejamento do sétimo encontro formativo	176
Quadro 28 – Planejamento do oitavo encontro formativo	177
Quadro 29 – Planejamento do nono encontro formativo	177
Quadro 30 – Planejamento do décimo encontro formativo	178
Quadro 31 – Planejamento do décimo primeiro encontro formativo	179
Quadro 32 – Planejamento do décimo segundo encontro formativo.....	179
Quadro 33 – Avanços teórico-práticos acerca da temática das violências na escola observados durante o Programa de Formação	181
Quadro 34 – Planejamento do décimo terceiro encontro formativo.....	188
Quadro 35 – Planejamento do décimo quarto encontro formativo.....	188
Quadro 36 – Planejamento do décimo quinto encontro formativo	189
Quadro 37 – Planejamento do décimo sexto encontro formativo.....	190
Quadro 38 – Planejamento do décimo sétimo encontro formativo.....	190
Quadro 39 – Planejamento do décimo oitavo encontro formativo	191
Quadro 40 – Planejamento do décimo nono encontro formativo	192
Quadro 41 – Planejamento do vigésimo encontro formativo	192
Quadro 42 – Análise dos planos de ação organizados pelas escolas	201
Quadro 43 – Planejamento de uma atividade realizada pela Professora de Convivência do Ensino Médio	214

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Estrutura da equipe do NEPRE/SED.....	91
Organograma 2 – Estrutura da equipe do NEPRE/CRE	93
Organograma 3 – Estrutura da equipe do NEPRE/Escolas	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Identificação dos trabalhos selecionados.....	107
Figura 2 – Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados Ebsco-host	112
Figura 3 – Representação dos processos proximais no campo da formação de professores(as)	125
Figura 4 – Elementos centrais da práxis	136
Figura 5 – Mapa do estado de Santa Catarina representando os municípios que integram a CRE de Joaçaba, SC	149
Figura 6 – Nuvem de palavras formada a partir das expectativas dos(as) profissionais que atuam nos NEPREs.....	163
Figura 7 – Rede de proteção social	185
Figura 8 – Avanços práticos acerca do uso do MPC, enquanto metodologia para o manejo das situações de <i>bullying</i> nas escolas.....	196
Figura 9 – Passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica	199
Figura 10 – Atividade desenvolvida no componente curricular Projeto de Vida da Escola	1212
Figura 11 – Processo de aprendizagem desenvolvido durante o Programa de Formação.....	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente ao Programa de Formação: pontos positivos	217
Gráfico 2 –	Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente ao Programa de Formação: limitações	219
Gráfico 3 –	Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente à necessidade de continuação do processo de aprendizagem	221

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Divulgação da equipe do NEPRE para os(as) alunos(as) da Escola 4.....	203
Fotografia 2 – Divulgação da equipe do NEPRE para os(as) professores(as) da Escola 14..	203
Fotografia 3 – Divulgação da equipe do NEPRE para as famílias da Escola 14	203
Fotografia 4 – Atividade realizada com os(as) alunos(as) da Escola 4 – Projeto Integrador.	205
Fotografia 5 – Criação da Mascote Olívia realizada pelos(as) alunos(as) da Escola 3	206
Fotografia 6 – Reorganização da estrutura física da Escola 2.....	208
Fotografia 7 – Reforma de uma sala para atuação da equipe do NEPRE da Escola 4	208
Fotografia 8 – Reunião de estudos realizada pela equipe do NEPRE da Escola 14.....	210
Fotografia 9 – Reunião de estudos virtual realizada pela equipe do NEPRE da Escola 1	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Café	Comunidade Acadêmica Federada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EBSCO-host	<i>Business Source Complete</i>
EEB	Escola de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
Gered	Gerência de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPC	Método de Preocupação Compartilhada
NEPRE	Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola
Nuvic	Núcleo Vida e Cuidado
OBPP	<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>
ONG	Organização Não Governamental
Pates	Programa <i>Antibullying</i> de Educação em Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde
PM	Polícia Militar
PPCT	Processo-Pessoa-Contexto-Tempo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador

SED	Secretaria de Estado da Educação
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Scopus	<i>SciVerse Scopus</i>
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1.1	PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	35
1.2	OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
2	AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: COMPREENDENDO O PROBLEMA ...	40
2.1	CONTEXTUALIZANDO PESQUISAS NACIONAIS SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	40
2.1.1	Bloco A: dados da pesquisa bibliográfica referente ao contexto brasileiro ...	43
2.1.2	Bloco B: Análises das pesquisas selecionadas	45
2.2	CONTEXTUALIZANDO PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	52
2.2.1	Bloco A: dados da pesquisa bibliográfica referente ao tema das violências no contexto internacional	53
2.3	<i>BULLYING</i> ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO	64
2.3.1	Implantação das Equipes de Ajuda	68
2.3.2	Melhoramento do clima escolar	71
2.3.3	Teatro do Oprimido e os Círculos de Cultura	73
3	A FORMULAÇÃO E A ESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA	80
3.1	COMPREENSÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	80
3.2	INICIATIVAS DE REDUÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: O CASO DE SANTA CATARINA	86
3.2.1	Estrutura do NEPRE: SED, CREs e Escolas	91
3.2.2	Ações para a implementação das equipes dos NEPREs	94
4	TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH)	100
4.1	APRESENTANDO OS CONCEITOS DA TBDH UTILIZADOS NA PESQUISA	100
4.2	TBDH: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTA PESQUISA.....	105

4.2.1	Compreendendo as violências, particularmente a do tipo <i>bullying</i> , na perspectiva da TBDH	111
4.2.2	Ações preventivas e de diagnóstico da realidade escolar	114
4.2.3	Formação de professores(as) para o manejo e prevenção do <i>bullying</i> na perspectiva da TBDH	118
5	CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA FREIRIANA E DA TBDH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	122
5.1	CONTRIBUIÇÕES DA TBDH NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS QUE INTEGRAM AS EQUIPES DOS NEPRES	125
5.2	CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS QUE INTEGRAM AS EQUIPES DOS NEPRES	131
6	CAMINHO METODOLÓGICO	141
6.1	TIPO DE PESQUISA	141
6.2	INSERÇÃO ECOLÓGICA: O MODELO PPCT, OS PROCESSOS PROXIMAIS E A PRÁXIS	142
6.3	AMOSTRA DA PESQUISA	145
6.4	O CONTEXTO DA PESQUISA	148
6.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	150
6.6	INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	155
6.7	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	157
7	INTERVENÇÃO: TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	159
7.1	PLANEJAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	159
7.2	MÓDULO I – FORTALECIMENTO DAS EQUIPES DOS NEPRES DAS ESCOLAS VINCULADAS À CRE DE JOAÇABA, SC	162
7.2.1	Compreensão acerca do papel e atuação do NEPRE no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC	166
7.3	MÓDULO II – VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS	174
7.3.1	Compreensões teóricas acerca do <i>bullying</i> e outras formas de violências na escola: possibilidades construídas por meio do Programa de Formação	180

7.4	MÓDULO III – ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO, MEDIAÇÃO E ATENDIMENTO DO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA: O QUE PODEMOS FAZER?	188
7.4.1	Método da Preocupação Compartilhada: uma possibilidade de mediação e atendimento dos casos de <i>bullying</i> na escola	193
7.4.2	Protagonismo das escolas: análise dos planos de ação	200
7.4.2.1	Bloco A: atuação da equipe do NEPRE/Escola.....	202
7.4.2.2	Bloco B: Ensino Médio Inovador	211
7.5	PONTOS POSITIVOS E LIMITAÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.....	216
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
	REFERÊNCIAS.....	232
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.....	263
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	269
	ANEXO A – TERMO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	271
	ANEXO B – PARECER CONSUSBTANCIADO CEP	272
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO E DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	275
	ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	277
	ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	278
	ANEXO F – TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC.....	279

INTRODUÇÃO

Nesta seção de abertura são apresentadas as vivências e aproximações da autora¹ desta tese com a temática das violências², prioritariamente, a violência do tipo *bullying*³, fenômeno que inviabiliza a convivência escolar⁴. Na sequência, contextualizamos algumas leis e iniciativas que objetivam a promoção da convivência na escola. Explicitamos os vínculos da temática desta investigação (*bullying* e a formação docente) com estudos do grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e grupos de estudo e pesquisas externos à Unoesc, entre eles, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM). Ao final, manifestamos a opção teórico-metodológica que embasa este estudo, o problema e questões de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, que resultaram nesta tese.

Minha experiência com a temática das violências, especificamente, a do tipo *bullying* na escola, começou cedo, na primeira série de uma classe multisseriada em meados de 1998, quando uma colega indígena era motivo de chacota entre os(as)⁵ demais colegas, lembro-me de frases que diziam mais ou menos assim: seu lugar é na oca, fazendo balaios. E pior, esse não foi/é um caso isolado, arrisco dizer que, durante minha vivência/experiência escolar, não raro

¹ Destaco, que no decorrer deste texto optei pela escrita na primeira pessoa do plural, devido as interconexões estabelecidas com autores(as) que embasam este trabalho, com os(as) profissionais que atuam nas escolas - a amostra deste estudo e as pesquisadoras - doutoranda e professora orientadora - que constituíram a “equipe de pesquisa” (PRATI et al. 2008), desta forma, segui as indicações do método da Inserção Ecológica adotado nesta investigação. Contudo, em algumas passagens do texto utilizou-se a escrita na primeira pessoa do singular - por se tratar de dados do processo cognitivo da autora deste trabalho atendendo aos preceitos indicadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas.

² Gostaríamos de situar a opção em utilizarmos, nesta pesquisa, o termo violência no plural. Pois compreendemos ser um conceito polissêmico, multicausal e multifatorial (ABRAMOVAY et al., 2002a; 2002b; ABRAMOVAY; RUA, 2002).

³ Diante da consideração do contexto de “violências” na escola, decidimos destacar, nesta pesquisa, um tipo em específico - o *bullying*. Portanto, nosso foco é trabalhar com o conceito do *bullying*, mas sem deixar de considerar as outras formas de violências que se manifestam no cotidiano das escolas.

⁴ Nesta investigação, escolhemos tratar sobre os problemas relativos às violências que ocorrem **na escola**, prioritariamente, a do tipo *bullying*, ou seja, “[...] se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares [...]” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168). Contudo, diante da complexidade e multicausalidade dessa problemática é importante citar outros dois modos de violências, a saber: violência **da escola** e violência **contra a escola**. A primeira diz respeito aos “atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio escolar.” E, a segunda, diz respeito a “todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam seus membros.” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

⁵ Esta pesquisa foi redigida visando atender a perspectiva da inclusão de gênero.

presenciava esse tipo de situação – colegas zoando, fazendo chacota, agredindo física e verbalmente seus pares.

Mais tarde, quando ingressei no Curso de Psicologia (2009-2014) e com a possibilidade de participar das atividades de extensão universitária, em especial do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), Projeto Rondon e dos estágios profissionalizantes: Psicologia Escolar e Psicologia Clínica, realizei leituras e intervenções no contexto escolar sobre a temática do *bullying*. Com a finalização do Curso de Psicologia, em 2014, minha caminhada profissional como psicóloga escolar iniciava, com muitos medos, “medo do novo, talvez” (FREIRE, 1992, p. 8), mas com vontade de trabalhar e fazer a diferença; “havia igualmente uma vontade e um gosto do risco, da aventura.” (FREIRE, 1992, p. 8). Novamente, a temática do *bullying* estava presente, no entanto, agora assumindo lugar de uma profissional da educação, que, como gente, “inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50), vi-me cercada de desafios, entre eles, o que mais se destacava era a dificuldade dos relacionamentos interpessoais. As dúvidas dos(as) professores(as) sobre como agir diante das diferentes manifestações de violências e, ainda, outra questão que igualmente me envolvia e desafiava dizia respeito às dúvidas e incertezas dos(as) jovens quanto às perspectivas de futuro, as escolhas profissionais e a relação desses desejos futuros com as contribuições da escola e do estudo.

Motivada por esses desafios, retorno à universidade para iniciar o curso de Mestrado em Educação (2016-2018). Nesse período busquei compreender as perspectivas de futuro dos(as) jovens e o lugar que a escola ocupa nas escolhas futuras desses sujeitos. Os resultados da pesquisa de mestrado perpassam pela formação de professores(as), especialmente, pelas habilidades (ou falta delas) de relacionamento interpessoal desses(as) profissionais com os(as) alunos(as). Ao concluir o curso de mestrado me dei conta, mais uma vez, do inacabamento, da inconclusão, a qual faz parte da natureza humana, “inconclusos somos nós, homens e mulheres.” (FREIRE, 2015, p. 54). E é assim, inconclusa, inacabada, porém, consciente de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre ao longo do ciclo vital (BRONFENBRENNER, 1996), que iniciei minha caminhada no curso de doutorado em Educação, no PPGEd da Unoesc.

O ingresso no doutorado me permitiu diferentes oportunidades, dentre elas destaco a participação e envolvimento direto no grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, coordenado pela professora orientadora Maria Teresa. Assim, temáticas que já possuía interesse e desejo de aprofundamento, como a formação de professores e o *bullying* foram possíveis de serem ampliadas e constituídas do ponto de vista teórico e metodológico.

Nesse sentido, no contexto desta pesquisa, movo-me como pesquisadora que traz na bagagem algumas vivências e experiências como filha, irmã, companheira, aluna, psicóloga, pesquisadora e professora, por isso “me movo como gente.” (FREIRE, 2015 p. 92). Assim, diante dos desassossegos pessoais e profissionais, estou em processo – em constante devir. No campo educacional, meu desejo é o de colaborar com avanços teórico-metodológicos envolvendo a temática do *bullying* e a formação docente.

Após essa breve contextualização sobre minhas vivências e experiências, escolhemos iniciar as reflexões deste trabalho a partir da apresentação de um caso de violência entre tantos outros que já ocorreram e, infelizmente, talvez não seja o último a acontecer no contexto escolar: “Um homem de 18 anos invadiu uma creche na manhã desta terça-feira (04/05/2021) com duas facas e matou ao menos cinco pessoas na cidade de Saudades, no interior de Santa Catarina. Todas as vítimas foram atingidas com, pelo menos, cinco golpes.” (SOUZA, 2021, s/p). E ainda, o jovem, autor do referido massacre, é assim descrito: “Era um rapaz problemático, segundo relatos de pessoas próximas a ele, vinha enfrentando *bullying* na escola, era introspectivo, teve casos de maus tratos aos animais.” (FERREIRA, 2021, s/p).

Casos como esse nos preocupam e nos mostram um cenário de violência dura, presente no contexto escolar, a qual provoca dano e destruição à história de vida das pessoas diretamente envolvidas nesses atos. Curiosamente, as notícias⁶ que divulgam casos de ataques às escolas têm algo em comum – a violência do tipo *bullying* é destacada como uma das características presentes na vida escolar dos(as) jovens agressores(as). Segundo dados da pesquisa de Tognetta, Fodra e Boni (2020, p. 102-105), “certamente, o *bullying* não pode ser considerado uma causa isolada, mas um desencadeador de uma tragédia.” Outro ponto em comum nessas tragédias é “o efeito contágio [...] trata-se de uma manifestação de brincadeiras, ameaças, ou mesmo ações que foram incentivadas pela evidência de quem era antes invisível para se tornar alguém importante.”

Diante desses fatos, pensar e organizar um plano de convivência na escola é o grande desafio dessa instituição e seus/suas profissionais, uma vez que esses problemas têm aumentado substancialmente (TOGNETTA, 2020a). Para isso, de acordo com Gadotti, Freire e Guimarães (1995), a questão da convivência com o diferente requer práticas pedagógicas que possibilitem que as pessoas possam vir a aprender e ensinar sua visão de mundo, portanto, melhorar a convivência escolar “é condição para quem quer educar para uma cultura de paz, como asseguram os documentos brasileiros.” (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020, p. 99).

⁶ Relembre outros casos de tiroteios em escolas do Brasil (ESTADO DE MINAS, 2019).

Nesse sentido, inicialmente, buscamos conceituar o termo convivência⁷, pois estará presente no decorrer deste trabalho. Segundo a concepção de Jares (2008, p. 25), “conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social.” Toda e qualquer forma de relação humana envolve o conviver, portanto, “aprender a conviver [...] é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais.” (JARES, 2008, p. 15).

Em Freire (2015), a convivência é algo inerente ao humano, sobretudo, na relação docente-discente. A convivência, fundamentada nos pressupostos freirianos, parte do princípio de que o encontro entre dois ou mais sujeitos é uma relação que requer respeito e coerência, pautada nos preceitos da amorosidade, diálogo, criticidade e conscientização (SPIGOLON, 2009). Certamente, essas contribuições não são inéditas, mas são pertinentes para o atual contexto da sociedade contemporânea, pois melhorar a convivência entre as pessoas significa despertar ações para a humanização.

Segundo Jares (2008) e Freire (2015), o modelo de convivência democrática fundamenta-se no cumprimento dos direitos humanos, dessa forma, a escola como *locus* de socialização, precisa se organizar enquanto coletivo, visando à promoção da convivência e, conseqüentemente, a educação, prevenção e atendimento dos casos que inviabilizam a convivência escolar, entre eles, o *bullying*. Em síntese, “a carência de aprender a conviver torna-se, pois, uma necessidade inadiável de todo projeto educacional, além de uma requisição formal de nossas leis.” (JARES, 2008, p. 159).

Nesses termos, apresentamos dados de documentos oficiais, de nível federal e do estado de Santa Catarina, que tratam sobre a responsabilidade da escola na promoção da convivência. É válido destacar que outros estados da federação criaram políticas próprias objetivando a promoção da convivência nas escolas. Entretanto, neste trabalho, buscamos trabalhar apenas com dados do estado de Santa Catarina, por ser o contexto onde estamos inseridas e por se tratar de um estado que protagonizou a organização de um Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE) das violências na escola, mas que tem como um de seus desafios promover a convivência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê, no art. 5º, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração,

⁷ Quando nos referimos à convivência, trabalhamos este termo a partir de outras abordagens, entre elas: Pedagogia Freiriana e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner – tais correntes teórico-metodológicas compreendem os conflitos como uma ação essencial para o exercício do diálogo, do desenvolvimento pessoal e coletivo e, conseqüentemente, como situações-problema que colaboram na tarefa do aprender a conviver.

violência, crueldade e opressão [...]” (BRASIL, 1990, p. 11). Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) indica que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, s/p).

E ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que o sistema educacional deve

propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Conforme podemos observar, os indicativos das políticas públicas nos orientam que os serviços educacionais oferecidos pelas escolas e outras instituições sociais devem considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as), mas, de igual modo, os aspectos do contexto onde crianças e jovens estão inseridos(as), como o relacionamento desses sujeitos com a família, professores(as) e colegas, portanto, a convivência é uma questão que deve ser pensada e trabalhada na escola, visando à prevenção das diferentes formas de violências, em especial, a violência do tipo *bullying*.

Os PCNs apresentam que a convivência que acontece na escola se distingue das demais formas de convívio social, como as que acontece na família, por exemplo, pois se constitui uma “ação intencional, sistemática, planejada e continuada para as crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo.” (BRASIL, 1997, p. 34). A escola, enquanto instituição social, tem o compromisso de promover o desenvolvimento e a socialização dos(as) alunos(as), nesse sentido, demonstrando preocupação com o fenômeno das violências, especificamente, um tipo que inviabiliza a convivência entre os(as) alunos(as), o estado de Santa Catarina instituiu o Programa de Combate ao *bullying*, por meio da Lei n. 14.651, de 12 de janeiro de 2009. O artigo 4º institui: “Para a implementação deste Programa, a unidade escolar criará uma equipe multidisciplinar, com a participação de docentes, alunos, pais e voluntários, para a promoção de atividades didáticas, informativas, de orientação e prevenção.” (SANTA CATARINA, 2009, s/p).

Em 2011, o estado de Santa Catarina, pautado no conjunto de ordenamento legal que estabelece os princípios orientadores dos direitos humanos, criou a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola, que instituiu em todas as escolas

estaduais aquilo que a lei estadual n. 14.651/2009 previu, isto é, a criação dos NEPREs, que, entre outras atribuições, preconiza a formação continuada dos(as) profissionais que atuam na rede estadual sobre as temáticas das violências na escola, tendo como objetivo central promover a educação, prevenção, atenção e atendimentos das situações de violências envolvendo os sujeitos que integram o contexto escolar (SANTA CATARINA, 2018b).

Seguindo os acontecimentos que caracterizam a preocupação da sociedade no que se refere à questão da convivência escolar, em nível federal, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, demonstrando preocupação com o fenômeno das violências, especificamente, com a violência do tipo *bullying*. No artigo 5º está instituído que: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*).” (BRASIL, 2015, s/p).

Nessa mesma linha, tivemos a promulgação da Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que “estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.” (BRASIL, 2017, p. 1). Essa lei orienta os(às) profissionais da rede de proteção (família, escola, assistência social e jurídica, centros de saúde entre outras) sobre como ouvir ou abordar uma criança ou adolescente, vítima de violência ou maus tratos.

Também em 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento apresenta um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais aos(às) estudantes brasileiros(as), com o objetivo de contribuir com a “formação integral” do sujeito (BRASIL, 2018b). Entre os novos elementos propostos para o campo da educação, a BNCC incorpora dez competências gerais, que consubstanciam o desenvolvimento e aprendizagem dos(as) estudantes.

Chamamos a atenção para as três últimas competências⁸, as quais estão relacionadas às questões da convivência. A competência 8 indica a corresponsabilidade da escola em criar condições aos(às) alunos(as) para que possam se autoconhecer, compreendendo-se na diversidade humana. A competência 9 evidencia a importância do exercício da empatia, do diálogo e da cooperação entre os(as) alunos(as). Finalmente, a competência 10 destaca a importância de a escola preparar os(as) alunos(as) para agirem de forma autônoma, responsável, flexível e com resiliência na tomada de decisões com base em princípios éticos e democráticos (BRASIL, 2018b).

⁸ Ver p. 10 do documento. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

E ainda, depois da promulgação da lei *antibullying*, tivemos a Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018, que alterou o artigo 12 da LDB, definindo que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas. X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (BRASIL, 2018a, s/p).

Em 2019, a Lei n. 13.819, de 26 de abril, instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, entre seus objetivos, destacam-se a promoção e “articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras.” (BRASIL, 2019, p. 1). Mais uma vez, o contexto educacional aparece como corresponsável na promoção e planejamento de ações de prevenção aos diferentes tipos de violências.

Diante dessa breve revisão documental que delibera a respeito da educação no território nacional e da política que sustenta o NEPRE no estado de Santa Catarina, compreendemos que a proposta de promoção da convivência não é exclusividade apenas da família, essa função é também da escola, isso porque, segundo Knoener, Santos e Souza (2020), a primeira educação é no âmbito privado e a segunda, no âmbito coletivo. Entretanto, apesar das propostas que têm sido apresentadas tanto pelo governo no âmbito federal quanto no âmbito estadual (pelo estado de Santa Catarina – política que sustenta o NEPRE), ainda presenciamos, quase que diariamente, noticiários divulgando problemas de convivência no contexto escolar e social.

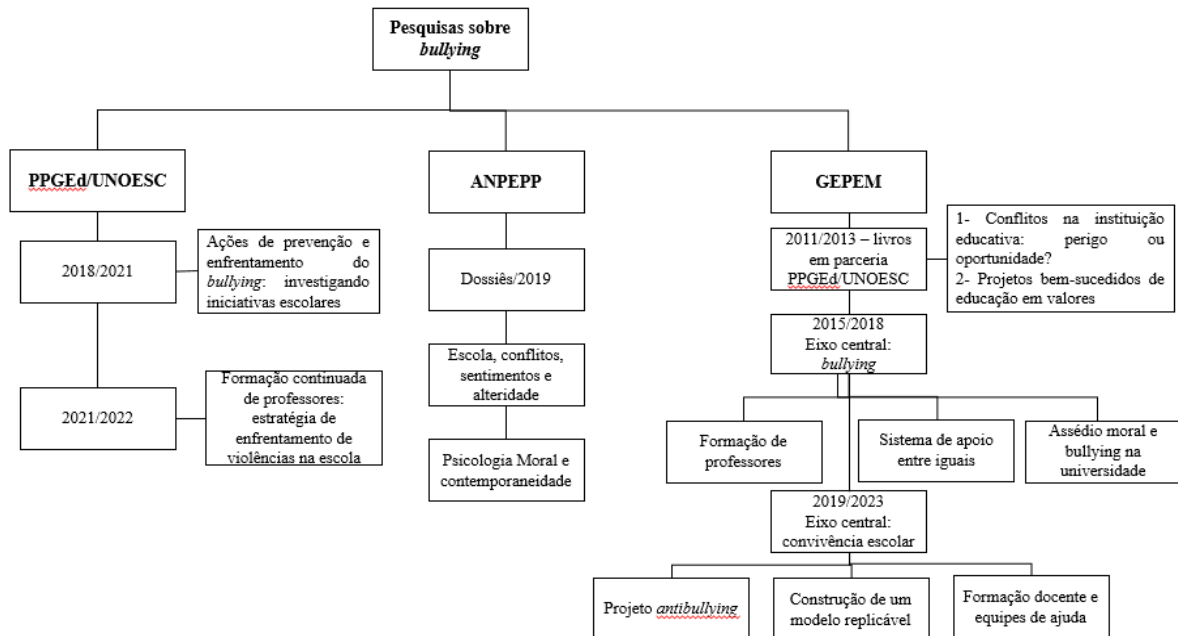
Nesse sentido, para ampliarmos nossas considerações iniciais, apresentamos dados de pesquisas que colaboram com a discussão da prevenção e enfrentamento do *bullying* e outras formas de violências na escola – tema deste estudo. Os referidos dados são resultados de investigações publicadas pelos seguintes grupos de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano vinculado ao PPGEd/Unoesc, Anpepp e GEPEM.

O primeiro grupo de pesquisa abrange o contexto da região oeste de Santa Catarina, especificamente, as escolas públicas vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joaçaba, SC, o qual tem contribuído com as reflexões envolvendo os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs. É a partir das pesquisas desse grupo que nasceu esta investigação e que, portanto, dará continuidade às reflexões promovidas pelo grupo.

O segundo grupo de pesquisa envolve pesquisadores(as) nacionais e internacionais que são membros da Anpepp e do GEPEM, os quais abrangem o contexto de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Esses dois grupos colaboram com esta investigação, pois discutem sobre como podemos promover a prevenção e intervenção das violências na escola,

principalmente quanto a um tipo específico de violência, o *bullying*. No Fluxograma 1 apresentamos os projetos de pesquisa já desenvolvidos pelos referidos grupos de pesquisa.

Fluxograma 1 – Projetos de pesquisa desenvolvidos pelos grupos de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano PPGEd/Unoesc, Anpepp e GEPEM



Fonte: organizado pela autora.

O grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, vinculado ao PPGEd/Unoesc vem desenvolvendo desde 2012⁹ pesquisas relacionadas ao tema *bullying*, as quais serviram como base para o desenvolvimento e continuidade dos estudos que são apresentados neste trabalho. No período de 2018-2021 foi desenvolvido um Programa de Pesquisa, intitulado: *Ações de prevenção e enfrentamento do bullying: investigando iniciativas escolares*, o qual abrangeu as seguintes atividades de pesquisa:

a) Em 2018 - Projeto de Iniciação Científica, intitulado: *Ações de prevenção e enfrentamento do bullying: investigando iniciativas escolares* (TREVISOL et al. 2018a);

⁹ É válido destacar cada uma delas, a saber:

2012 – 2013 *Bullying* na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos entre e dos alunos.

2013 – 2014 *Bullying* no contexto da escola: inquirindo pais e professores sobre as razões promotoras dos conflitos interpessoais.

2012 – 2015 Conflitos interpessoais na escola: alunos, professores e pais se posicionam a respeito do problema.

2015 – 2016 A indisciplina que não vemos: o visível e o invisível das relações interpessoais na escola.

2015 – 2017 *Bullying* na Escola: compreensão de adolescentes portugueses e brasileiros.

2017 – 2018 Efeitos de um Programa de Intervenção contra o *bullying* escolar em crianças com o perfil de vítimas-agressoras.

b) Em 2019 - Projeto de Iniciação Científica, intitulado: Núcleos de Educação, Atenção e Atendimento às Violências na Escola - NEPRE's - vinculados as escolas estaduais da 7ª Gered de Joaçaba: investigando seu papel e atuação no enfrentamento do *bullying*. (TREVISOL; TESSARO; RAMOS, 2019);

c) Em 2020 - Projeto de Iniciação Científica, intitulado: Ações de prevenção e enfrentamento do *bullying* na escola: mapeando possibilidades (TREVISOL et al. 2020a)

d) Em 2021 - Projeto de Iniciação Científica, intitulado: O *bullying* e outras formas de violência: análise de ações de prevenção e enfrentamento (TREVISOL et al, 2021).

Entre 2021 e 2022, organizamos o Programa de Pesquisa: Formação continuada de professores: estratégia de enfrentamento de violências na escola, o qual foi desenvolvido e executado pela autora deste trabalho e abrangeu a seguinte atividade:

a) Projeto de extensão, intitulado: Construção de um programa de formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema (TESSARO; TREVISOL, 2021). Salientamos que os resultados desta iniciativa são apresentados no decorrer desta tese, pois, estão diretamente vinculados a esta investigação.

Por outro lado, o grupo de pesquisa vinculado à Anpepp organizou em 2019 dois dossiês: *Escola, conflitos, sentimentos e alteridade* (DANI; TREVISOL, 2019) e o Dossiê: *Psicologia Moral e Contemporaneidade* (MENIN et al., 2019), nos quais foram publicados artigos que contribuem para as reflexões e análises que se propõe este trabalho.

E finalmente, as pesquisas do grupo GPEM estão apresentadas em três grupos, a saber: 2011/2013, que envolve a publicação de dois livros publicados em parceria entre os(as) pesquisadores(as) que integram os grupos PPGEd/Unoesc, Anpepp e GPEM, a saber: *Reflexões sobre a educação moral* (DANI; FREITAS, 2017), nele contém os capítulos: *A construção de valores na escola: um relato de experiência na educação infantil* (TREVISOL; FOPPA, 2017); e *Educação moral em escolas públicas brasileiras: concepções e práticas* (MENIN; ZECHI; TREVISOL, 2017). Salientamos também a obra *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras* (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), nele estão incluídos os capítulos: *Projeto vivendo valores na escola* (TREVISOL; CORCETTI, 2013); e *Projeto o Bandeirante na construção de uma cultura de paz* (TREVISOL; BEDIN, 2013). Por fim, apresentamos a obra: *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* (TOGNETTA; VINHA, 2011), onde encontramos o capítulo A (in) *disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno* (TREVISOL; VIECELLI; BALESTRIN, 2011). No triênio 2015/2017 as pesquisas estão organizadas em um grande eixo

“*Bullying*: mecanismos psicológicos e intervenção ao problema”, o qual concentra outros três eixos que estão interconectados: Formação de professores; sistema de apoio entre iguais e assédio moral e *bullying* na universidade. Já o período de 2019/2023 tem como eixo central “Convivência escolar: transformação em política pública”, que envolve outros três eixos interconectados: Projeto antibullying; construção de um modelo replicável; e a convivência como valor nas escolas públicas: formação docente e equipes de ajuda¹⁰.

A partir desta apresentação, passaremos a discutir algumas reflexões promovidas pelas pesquisas dos referidos grupos acerca do fenômeno *bullying*, respectivamente.

As investigações e produções realizadas pelo grupo de pesquisa vinculado ao PPGEd/Unoesc (ZEQUINÃO; TREVISOL; PEREIRA, 2018; TREVISOL et al., 2018a, 2020a, 2021; MENEGHINI; TESSARO; TREVISOL, 2019; TESSARO; TREVISOL, 2019; TREVISOL; TESSARO; RAMOS, 2019; TESSARO; TREVISOL, 2020; TESSARO; TREVISOL; PEREIRA, 2021; MIOTTO et al., 2021) evidenciaram que a violência do tipo *bullying* constitui um problema no contexto de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC. Profissionais que atuam na escola e alunos(as) indicam que os espaços em que o *bullying* comumente se manifesta é a sala de aula e os recreios, estando o(a) professor(a) presente ou não.

No que se refere às estratégias de enfrentamento do *bullying*, citadas pelas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, e que participaram das investigações de Trevisol et al. (2018b, 2020b) destacam-se iniciativas pontuais, como: dialogar individualmente com os(as) alunos(as) envolvidos(as); chamar a família/responsável(is) do(a) agressor(a) e da vítima para resolverem o problema; encaminhar o(a) aluno(a) agressor(a) para a secretaria da escola; organizar palestras sobre *bullying* e buscar parcerias com órgãos externos, entre eles: Polícia Civil, Promotoria Pública, Unoesc e Conselho Tutelar.

Considerando a Política de Educação, Prevenção e Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas que resultou na constituição dos NEPREs em todas as unidades educacionais do estado de Santa Catarina, as pesquisas desenvolvidas por Trevisol et al. (2018a; 2019; 2020a; 2021); Trevisol, Tessaro e Ramos (2019) evidenciaram que mesmo que em escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, esse núcleo tenha sido instituído, há processos distintos de concretização dessa iniciativa. Nestes termos, alguns desafios persistem: constituição e atuação das equipes multiprofissionais e, conseqüentemente, a formação dessas

¹⁰ Para maiores informações consultar o *site*: <https://www.somoscontraobullying.com.br/>.

equipes visando à prevenção e mediação do *bullying* e outras violências e, mais do que isso, persiste a necessidade de se instituir a promoção da convivência escolar.

Ao observar esses indicativos, as pesquisas realizadas por Trevisol et al. (2014, 2018a, 2019, 2020a, 2021), Trevisol e Campos (2016), Trevisol, Tessaro e Ramos (2019) e Tessaro e Trevisol (2020), tendo como foco a formação de professores e o manejo de situações de *bullying* na escola, analisaram as diversas perspectivas de formação docente e aspectos importantes para constituir essas formações, entre eles: que oportunizem aos(as) profissionais da educação conhecimentos teórico-metodológicos sobre a temática do *bullying* e outras violências; que utilizem situações-problema do próprio contexto escolar envolvendo o *bullying* e outras violências, visando à mobilização dos processos de ensino-aprendizagem entre os(as) profissionais da educação; que valorizem os momentos de trocas de experiências e vivências dos(as) profissionais no coletivo escolar, possibilitando a ressignificação de conhecimentos.

A partir dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelo grupo PPGEd/Unoesc, os quais nos indicam a presença do *bullying* no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, e a necessidade de formação dos(as) profissionais que atuam nessas escolas, especialmente daqueles(as) que integram as equipes dos NEPREs, emergiu a necessidade de continuação desta investigação.

A seguir, apresentamos nossas reflexões acerca da temática do *bullying* escolar ancoradas nas pesquisas desenvolvidas pelo GEPeM e Anpepp.

Os estudos publicados pelos(as) pesquisadores(as) dos grupos GEPeM e Anpepp ressaltam que os conflitos e situações de violências nas escolas devem ser compreendidos como possibilidades de os sujeitos se conhecerem e se respeitarem (TOGNETTA; VINHA, 2011; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013). As interações sociais envolvendo professores(as), alunos(as), gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais funcionários(as) são, como todas as interações humanas, permeadas por conflitos (DANI; TREVISOL, 2019).

Nesses termos, os conflitos são compreendidos por Tognetta e Vinha (2011, p. 13) como “sinal de mudança, criação, inovação, superação, novo equilíbrio [...] que promova a tão esperada autonomia, contribuindo para que meninos e meninas superem diferenças, respeitem o outro e a si mesmos.” Contudo, entre os resultados dos estudos já desenvolvidos por pesquisadores(as) do GEPeM e Anpepp, é possível afirmarmos que há ainda nas instituições de educação básica “uma lacuna quanto às formas pelas quais educadores, de diferentes níveis escolares, intervêm nos conflitos cotidianos.” (TOGNETTA; VINHA, 2010b, s/p).

Dessa forma, constitui consenso entre os estudos publicados pelos grupos de pesquisa GEPeM e Anpepp a necessidade da formação continuada dos(as) profissionais que atuam no

contexto educacional, considerando as múltiplas demandas do cotidiano. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento de projetos e ações das políticas públicas no campo da formação docente, envolvendo questões relacionadas à promoção da convivência escolar, tem demonstrado “claros limites teóricos em suas elaborações, encaminham cartilhas e campanhas de conscientização, disque denúncias e outras estratégias de terceirização [...] como a indicação da polícia na escola ou [...] encaminhamentos pouco criteriosos ao conselho tutelar.” (TOGNETTA; DAUD, 2018, p. 380).

Corroborando o estudo realizado por Silva I. (2018), de que há lacunas em relação à proposição de programas de formação continuada, de alternativas teórico-metodológicas que possam contribuir com processo contínuo e necessário de aprendizagem docente. Como também, sobre como tornar os espaços formativos desafiadores, por um lado, e motivadores, por outro lado, de forma a cativar os(as) docentes e/ou despertar neles(as) o desejo de continuar aprendendo.

A pesquisa desenvolvida por Frick et al. (2019) contribui para a argumentação em curso. Em um estudo bibliográfico e documental, onde apresentam ações que são desenvolvidas em prol do enfrentamento das situações de *bullying* em escolas de duas realidades diferentes, no Brasil e na Espanha, as autoras identificaram, no caso brasileiro, ênfase nas demandas relacionadas aos seguintes aspectos: a necessidade de promover ações de informação, socialização e conscientização; o desenvolvimento de ações visando à melhoria das relações interpessoais; a criação de regras *antibullying*; a necessidade de formação e capacitação profissional para o trabalho com a prevenção e mediação dessa problemática.

Para melhor formar aqueles(as) que formam, as pesquisas realizadas por Frick et al. (2019) e Frick (2016), apontam para a necessidade de

solidificar um projeto *antibullying* inserido no Projeto Político Pedagógico [...] da escola em que tais ações sejam planejadas, sistemáticas, intencionais, que permitam uma mudança do comportamento desrespeitoso e que contribuam para tornar as relações interpessoais, no ambiente escolar, mais solidárias, justas, cooperativas e respeitadas. (FRICK et al., 2019, p. 1174).

Em consonância com essas reflexões, publicadas acerca da problemática do *bullying* na escola, o grupo de pesquisas GEPEN está desenvolvendo um programa que tem como eixo central a convivência escolar (VIVALDI, 2020; KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020). Trata-se de um programa que tem por objetivo a construção de um modelo replicável de formação de professores(as) e gestores(as), “com intuito de gerar transformações na escola a partir de propostas de ações diferenciadas e inseridas no currículo visando a mediação dos conflitos, a

melhoria da convivência e a conseqüente redução da violência.” (TOGNETTA et al., 2020a, p. 4).

O referido programa envolve três elementos interconectados: a via pessoal; a via curricular e a via institucional, pois segundo Knoener, Santos e Souza (2020), quando se trata de convivência, a escola é responsável por algumas funções, entre elas: a organização e construção de propostas práticas – por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de prevenção e enfrentamento das violências, entre elas, o *bullying*; conhecer o contexto em que os(as) alunos(as) estão inseridos; a mediação de conflitos.

Nesses termos, Vivaldi (2020) considera que a função social da escola envolve reflexões por parte dos(as) profissionais da educação acerca do perfil de pessoas que desejam formar. Sendo assim, a autora enumera valores que devem ser trabalhados também na escola, como: respeito, justiça, solidariedade e honestidade. Contudo, para que os(as) professores(as) possam atuar na construção desses valores e na prevenção e mediação das situações de *bullying* Tognetta et al. (2021) consideram que a formação inicial e continuada desses(as) profissionais considere não apenas a prevenção do *bullying* e outras formas de violência, mas que ofereça subsídios teórico-metodológicos para a promoção da convivência.

Vivaldi (2020, p. 227) defende a ideia de investimentos “[...] para o alcance de Políticas Públicas de Educação, comprometidas com a formação continuada de professores, para uma educação reflexiva, que provoque internamente na escola, o compromisso reiterado com a formação para a vida em sociedade.” Nesse sentido, segundo a autora, os caminhos para a formação continuada dos(as) profissionais da educação visando à prevenção e intervenção do *bullying* e outras formas de violências, podem ser os mais diversos, desde que estejam comprometidos com a educação democrática e humanizadora.

Dessa forma, as pesquisas dos grupos da PPGEd/Unoesc, GEPEM e Anpepp, sobre a temática do *bullying* no campo da formação de professores(as) – tema deste trabalho, permitiram-nos refletir a respeito dos seguintes aspectos:

- a) as pesquisas têm assinalado que as escolas têm se mobilizado com a proposição de iniciativas em relação ao enfrentamento e prevenção das violências, prioritariamente a do tipo *bullying*, entretanto, muitas das ações são pontuais, isoladas, fragmentadas e essa forma de atendimento dos problemas pode estar relacionado à necessidade de continuidade e de atualização da formação dos(as) profissionais;
- b) que os(as) professores(as) precisam ser encorajados(as) a pesquisar, compreender a problemática do *bullying* e outras formas de violências que estão presentes em suas

- classes e, por isso, programas de formação constituem espaços de ação e reflexão, visando à compreensão da práxis desses(as) profissionais;
- c) que é preciso constituir programas de formação pautados na cooperação e colaboração entre os(as) profissionais;
 - d) que devemos considerar a realidade concreta das escolas e seus subsistemas (família, rede de proteção, sociedade como um todo) no processo de desenvolvimento de programas e projetos formativos;
 - e) que apesar do estado de Santa Catarina ter sido pioneiro na implantação de uma política de prevenção às violências na escola (NEPRE), ainda enfrenta desafios em termos de implementação dessa iniciativa;
 - f) as pesquisas revelaram que as equipes dos NEPREs, vinculadas às escolas da CRE de Joaçaba, SC, encontram-se em processo de estruturação e, nesse sentido, constitui-se desafio perspectivar ações, envolvendo os(as) profissionais, visando à ativação dos núcleos e a otimização de sua atuação, considerando os objetivos da própria política.
 - g) que paralelo à promoção de estratégias de enfrentamento do *bullying*, é preciso promover a convivência escolar.

Partindo dessas reflexões iniciais, endossamos que formar para a convivência não ocorre por meio da transmissão de conteúdos, mas pela participação crítica dos sujeitos coparticipes do contexto escolar (FREIRE, 1967).

Considerando a necessidade de esclarecermos a respeito da base estruturante do trabalho realizado, passaremos, na sequência, a contextualizar, brevemente, nossa escolha teórico-metodológica de sustentação desta pesquisa, a saber: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) e a teoria freiriana (FREIRE, 2014, 2015).

Nossa escolha pelas referidas bases teórico-metodológicas encontra-se respaldada na aproximação que evidenciamos entre os autores – Paulo Freire e Urie Bronfenbrenner. Os estudos que efetuamos nos permitiram verificar que: ambas as teorias se fundam em pressupostos sistêmicos, interacionistas e dialéticos, visto que postulam que as atividades e interações entre as pessoas e o meio são como engrenagens do processo de desenvolvimento humano e do ensino e aprendizagem.

Segundo Bronfenbrenner (1996), no que diz respeito ao desenvolvimento humano, há uma relação dialógica entre quatro elementos: Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT), os quais devem ser relacionados uns com os outros no processo de desenvolvimento humano e,

consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem envolvendo professor(a) e aluno(a). Desse modo, o elemento **Pessoa** inclui atributos biológicos e psicológicos circundantes no **Contexto** em que vive (família, vizinhança, escola, rede de proteção, sociedade), presente em forma processual (**Processo**) durante longos períodos de **Tempo**. Portanto, a TBDH “é um marco teórico e metodológico que busca privilegiar não apenas o contexto, mas as múltiplas interações da pessoa com seu ambiente.” (YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004, p. 199).

Desta forma, Bronfenbrenner (1996) endossa que vários sistemas (desde os mais distantes até os mais próximos – micro, meso, exo e macrossistema) influenciam o processo de desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital, consequentemente, aprender a conviver requer interações recíprocas (processos proximais) entre as pessoas com os diversos ambientes sociais na qual estão inseridas direta e indiretamente. Nesse sentido, a escola é um dos contextos que se aprende a respeitar a si e aos outros, ou seja, a escola é um dos ambientes essenciais para o desenvolvimento do ser humano em razão da variedade e complexidade das relações que se desenvolvem nesse meio. Nas palavras de Bronfenbrenner (2011, p. 66), “na sala de aula, existem em geral mais do que duas pessoas: a criança também influencia aquelas que a influenciam [...] e, finalmente, a conduta de todos esses participantes é afetada profundamente por sistemas sociais nos quais eles têm papéis e responsabilidades.”

Portanto, as contribuições da TBDH para esta pesquisa estão centradas, prioritariamente, em alguns dos seus conceitos, entre eles destacamos: Modelo PPCT, os diferentes contextos sociais (micro, meso, exo e macrossistema) e os Processos Proximais (no decorrer do estudo serão citados outros), os quais nos auxiliam tanto na compreensão do *bullying* e outras formas de violências, quanto no desenvolvimento e planejamento de um Programa de Formação docente.

Em consonância, o referencial freiriano nos auxiliou no processo de desenvolvimento e execução desta investigação, por meio de alguns de seus conceitos, especialmente a práxis, a tomada de consciência, a conscientização, o diálogo e a humanização. A teoria freiriana tem, como perspectiva, a formação integral do ser humano, por isso ela nos auxilia tanto em reflexões acerca da temática do *bullying* e outras manifestações de violências, quanto na formação de professores(as).

Em algumas de suas obras, Freire (2000, 2004) nos indica que a educação para o convívio é um dos caminhos para a criação de uma sociedade mais tolerante com as diferenças. Para o autor, o sentido epistemológico da convivência está fundado na relação dialética do escutar-dialogar. Da mesma forma, Freire (2014, 2015) trata da formação de professores(as) como uma ação que deve contemplar as necessidades reais do cotidiano escolar, oportunizando

a observação, o estudo, a atividade conjunta e a relação afetiva entre os *quefazeres* pedagógicos. Nesse sentido, utilizamos, no decorrer desta pesquisa, os princípios da práxis como uma possibilidade (metodológica) formativa dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, escolhemos o método da inserção ecológica (KOLLER; MORAIS; PALUDO, 2016) para compor nosso estudo. Trata-se de uma metodologia qualitativa, fundamentada no modelo bioecológico da TBDH, envolvendo a interação dos quatro elementos que a compõe: PPCT. E ainda, os elementos do método da inserção ecológica foram relacionados aos da práxis freiriana, que corresponde ao processo de ação-reflexão-ação dos(as) profissionais que participaram do Programa de Formação, visando à construção de conhecimentos teórico-práticos acerca da temática do *bullying* e outras formas de violências.

A seguir, apresentamos nosso problema e questões de pesquisa.

1.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

A inserção e participação dos NEPREs, no contexto de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, visando atender, prevenir e mediar a ocorrência de problemas na escola, como as violências, particularmente a do tipo *bullying*, não tem implicado no alcance desse objetivo. Nesse sentido, a construção de um Programa de Formação para os(as) profissionais¹¹ que atuam nesses núcleos pode se constituir uma estratégia para contribuir com enfrentamento e prevenção destes problemas? Em vista disso, de que forma um Programa de Formação pode contribuir na condição de intervenção, planejamento e execução de estratégias de enfrentamento, mediação e atendimento dos(as) profissionais vinculados às equipes dos NEPREs, em relação a estes problemas, como, também, que estrutura de formação poderia colaborar nesse alcance?

Portanto, a proposta desta tese se organizou a partir da construção, implementação, acompanhamento e avaliação de um Programa de Formação¹² para profissionais que atuam nos

¹¹ Salientamos que os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, são em sua totalidade, professores(as), contudo, no contexto de desenvolvimento da pesquisa, esses/essas profissionais estão ocupando o cargo de coordenadores(as) das equipes dos NEPREs e/ou membros dessa equipe, apenas uma minoria continua ocupando o cargo de professor(a) em sala de aula, por isso, nesta pesquisa, referimo-nos aos(às) participantes, como: profissionais da educação. No entanto, sempre que estamos apresentando dados de outras pesquisas, mantivemos a indicação de professores(as).

¹² Os autores referenciam este trabalho: Urie Bronfenbrenner e Paulo Freire consideram que a formação docente deve ser permanente. Para ambos os autores, o processo formativo deve ser e estar em constante devir, ser regular durante longos períodos de tempo e em diferentes espaços. Entretanto, compreendemos que em razão das características específicas deste estudo, trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado, tendo determinado recorte temporal (2018-2022), utilizamos a designação **Programa de Formação**, contudo, mantivemos o termo formação

NEPREs, vinculados à CRE de Joaçaba, SC, sobre as violências, particularmente a do tipo *bullying*.

Como o problema da pesquisa envolve diferentes aspectos, apresentamos algumas questões de pesquisa, a saber:

- a) Qual é o lugar e o papel dos NEPREs, vinculados às escolas da CRE de Joaçaba, SC, no enfrentamento de situações envolvendo as violências na escola e, particularmente, a violência do tipo *bullying*?
- b) Que conhecimentos teórico-metodológicos os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, possuem em relação ao problema das violências, prioritariamente, a violência do tipo *bullying* e formas de manejo dessa problemática?
- c) De que forma os referenciais teórico-metodológicos de Bronfenbrenner e Freire podem embasar e compor um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nos NEPREs de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC?
- d) Em que medida um Programa de Formação pode contribuir na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying* e outras formas de violências dos(as) profissionais que integram às equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC, em relação a estes problemas?

1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Nesse sentido, temos como objetivo geral: Analisar a trajetória teórico- metodológica de um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs, vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, visando contribuir na condição de intervenção destes(as), em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentre eles, os relativos às violências, particularmente, a do tipo *bullying*.

E, como objetivos específicos:

permanente sempre que nos referimos aos nossos autores base, e ainda, mantivemos o termo formação continuada, sempre que discutimos dados de outras pesquisas. Acreditamos que a inserção de um Programa de Formação potencializa a criação de um espaço de reflexões e desenvolvimento da prática pedagógica, quiçá, de uma formação permanente, como preconiza Freire e Bronfenbrenner.

- a) Analisar qual é o lugar e o papel dos NEPREs vinculados às escolas da CRE de Joaçaba, SC, no enfrentamento de situações envolvendo as violências, particularmente, a do tipo *bullying* na escola;
- b) Identificar que conhecimentos teórico-metodológicos os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, possuem em relação ao problema das violências, prioritariamente, a do tipo *bullying*, e formas de manejo dessa problemática.
- c) Descrever e analisar de que forma os referenciais teórico-metodológicos de Bronfenbrenner e Freire podem embasar e compor um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nos NEPREs de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.
- d) Verificar em que medida um Programa de Formação pode contribuir na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying* e outras formas de violências dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, em relação a estes problemas.

Nesse sentido, seguindo os preceitos indicados por Eco (2016, p. 6), a respeito de como elaborar uma tese, seis pontos são destacados, a saber:

(1) identificar um tema preciso; (2) recolher documentação sobre ele; (3) pôr em ordem esses documentos; (4) reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação recolhida; (5) dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; (6) empenhar-se para que o leitor compreenda o que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria.

Elaborar uma tese significa “[...] trabalhar na esteira de uma hipótese científica” (ECO, 2016, p. 31), ordenando os dados da pesquisa e as ideias do(a) pesquisador(a). Pode-se dizer que toda tese, enquanto um trabalho científico, contribui para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico e, de igual modo, tem um valor social, cultural, histórico e político.

Nesses termos, a pesquisa realizada busca compreender e reunir elementos para responder à seguinte tese:

- A construção de um Programa de Formação com e entre os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, quando planejado de modo intencional, a partir de um diagnóstico da realidade escolar e da inserção ecológica das pesquisadoras, ancorado nos pressupostos da práxis de Paulo Freire, do modelo bioecológico – PPCT e dos processos proximais, ou seja, reunindo elementos teóricos acerca

da temática do *bullying* e outras formas de violências e metodológicos sobre os *quefazeres* docentes diante dessas situações, valorizando dimensão cognitiva e coletiva dos(as) profissionais, participantes da pesquisa, constitui uma estratégia que colabora na organização de ações de prevenção, mediação e manejo das violências, prioritariamente do *bullying*, pelos(as) profissionais participantes.

Diante da defesa desta tese, sustentamos, ainda, que um dos aspectos que marca a originalidade da pesquisa encontra-se na relação entre a TBDH de Urie Bronfenbrenner e a práxis de Paulo Freire. Sem deixar de mencionar a organização teórico-metodológica que embasou o planejamento e realização do Programa de Formação.

No que diz respeito à relevância acadêmica e social, consideramos dois principais pontos: o primeiro está relacionado à relevância acadêmica, especialmente quanto à política que sustenta o NEPRE. Em uma busca bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes não localizamos nenhuma pesquisa (dissertação ou tese) que analisasse, exclusivamente, a implantação desse núcleo nas escolas do estado de Santa Catarina. O segundo ponto, que ressalta a relevância social, é a colaboração com a formação dos(as) profissionais que integram esses núcleos. O Programa de Formação se constituiu uma oportunidade de aprendizagem possibilitada pelos processos proximais entre participantes da pesquisa e pesquisadoras, de tomada de consciência e da ação-reflexão-ação (práxis), além de promover a proximidade entre universidade e a comunidade escolar.

Considerando esse conjunto de aspectos introdutórios, apresentamos, a seguir, a estrutura deste trabalho, organizado em sete capítulos, introdução e considerações finais. Na introdução, abordamos as motivações e aproximações, da pesquisadora principal deste estudo, com o objeto de investigação, bem como apresentamos os vínculos da temática pesquisada com outros grupos de investigação: do PPGEd/Unoesc e da Anpepp e GPEM. A partir das contribuições dessas investigações, apresentamos o problema e os objetivos desta pesquisa.

No capítulo dois, exploramos aspectos conceituais das violências na escola, prioritariamente, a do tipo *bullying*. Nele apresentamos a constituição do fenômeno das violências enquanto um tema legítimo de pesquisa tanto no Brasil quanto no exterior, traçamos as principais estratégias de enfrentamento adotadas em diferentes países, visando à prevenção e mediação dessa problemática.

No terceiro capítulo, historicizamos o NEPRE, constituído por uma equipe multiprofissional. Contextualizamos o papel das políticas públicas educacionais e, ainda, apresentamos, por meio de um levantamento de dados realizado no *site* da SED, os objetivos, organização e instituição do NEPRE nas unidades educacionais do estado.

No capítulo quatro, apresentamos a TBDH como um dos referenciais adotados para constituir o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa. Com base nessa concepção teórica, elaboramos uma revisão de literatura que colabora na compreensão do fenômeno das violências, prioritariamente, da violência do tipo *bullying* no contexto escolar e a formação de professores(as).

No capítulo cinco, realizamos um diálogo entre a teoria freiriana e a TBDH, enquanto possibilidade teórico-metodológica de sustentação para o nosso Programa de Formação.

No sexto capítulo, detalhamos os pressupostos metodológicos da pesquisa. Apresentamos o tipo de pesquisa, caracterizamos o método da inserção ecológica, o contexto e os(as) participantes da pesquisa – amostra, os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados e os aspectos éticos que respaldaram nosso estudo.

No capítulo sete, sistematizamos a trajetória teórico-metodológica da nossa intervenção. Apresentamos o planejamento dos três módulos que compuseram nosso Programa de Formação, analisamos e discutimos os dados que emergiram em cada módulo.

No oitavo capítulo, apresentamos as perspectivas futuras à pesquisa a partir de três tópicos, a saber: i) valorização do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão; ii) avançar na construção de relações democráticas e dialógicas entre os microssistemas família e escola; iii) melhorar a condição de eficiência – validade e vitalidade dos NEPREs.

E, por fim, apresentamos nossas reflexões finais, onde retomamos nossos objetivos e questões de pesquisa.

2 AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: COMPREENDENDO O PROBLEMA

O objetivo deste capítulo foi situar e compreender o problema das violências, prioritariamente, a do tipo *bullying* no contexto escolar, considerando os dados de pesquisas nacionais e internacionais. Nele reunimos elementos que contribuem para o entendimento dessa problemática e suas implicações no cotidiano da escola, bem como apresentamos as estratégias que vêm sendo utilizadas na prevenção, mediação e atendimento dessas situações em diferentes países. Tratou-se, portanto, de um capítulo de revisão bibliográfica realizada nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *SciVerse-Scopus* (Scopus) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Justificamos a escolha pelas referidas bases de dados pelos seguintes motivos: i) BDTD é a base de dados com maior representatividade de pesquisas (teses e dissertações) desenvolvidas nas instituições de ensino superior no cenário nacional; ii) Scopus, por ser um banco de dados que abrange pesquisas internacionais; e, iii) SciELO, por ser uma biblioteca virtual que proporciona o acesso completo a estudos e pesquisas publicados em periódicos científicos com avaliação qualificada.

Nesse sentido, dividimos este capítulo em três seções, inicialmente, apresentamos pesquisas nacionais sobre a temática das violências na escola, especialmente, as pesquisas publicadas pela base de dados BDTD, as quais vêm colaborando para a compreensão dessa problemática em nível nacional. Na segunda seção, apresentamos as pesquisas internacionais sobre esse fenômeno na escola, tendo como base as pesquisas divulgadas pela *Scopus*. Na terceira seção, demonstramos dados de pesquisas publicadas na base de dados *SciELO*, onde apresentamos reflexões acerca de um tipo específico de violência escolar – o *bullying*, que é considerado um dos conceitos-chave neste estudo. Optamos por essa forma de apresentação, pois, didaticamente, auxiliou-nos na conceituação do fenômeno das violências.

2.1 CONTEXTUALIZANDO PESQUISAS NACIONAIS SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Iniciamos esta seção apresentando os dados da pesquisa de Sposito (1998), a qual nos indica que a temática das violências entrou aos poucos na agenda das políticas públicas e dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as). A justificativa apontada pela autora é a baixa produção científica publicada. Essa constatação esteve ancorada em um levantamento bibliográfico realizado pela autora, no recorte temporal de 1980 até 1995, com o objetivo de

expressar, por meio da produção acadêmica publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), trabalhos que sistematizam a questão das violências nas escolas públicas. Por meio desse levantamento, Sposito (1998) constatou que dos 6.092 (seis mil e noventa e dois) trabalhos de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidos na área da Educação no Brasil, apenas quatro possuíam como foco a temática das violências no contexto escolar.

Diante disso, organizamos o Quadro 1, tendo como base autores(as) referência nesse campo de pesquisa, que historiciza como foram evoluindo as pesquisas acerca da temática violências na escola: sua conceituação, implicações no contexto educacional e as principais estratégias de prevenção e mediação utilizadas.

Quadro 1 – Conceituando o fenômeno das violências (1980-2010)

Contexto histórico	Conceituação das violências	Implicações no contexto escolar	Principais estratégias de prevenção, mediação e a atendimento de situações de violências
Década 1980-1990	O conceito de violências no campo educacional, entre os anos 1980 e 1990, era assim delineado: “a violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força.” (SPOSITO, 1998, p. 60).	As principais implicações desse fenômeno no contexto escolar eram: ocorrências de depredação e vandalismo contra os prédios escolares, dentre eles, destacavam-se os furtos e invasões nas escolas para roubo de merenda escolar e equipamentos (SPOSITO, 1998, p. 60).	As pesquisas (WASELFIK et al., 1998; SPOSITO, 1998) nos indicam que as instituições educativas apresentavam dificuldades de (auto)questionarem o papel e lugar que ocupavam no processo de socialização das crianças e jovens, por isso, analisavam os episódios de violências na escola como delinquência juvenil, e as estratégias de prevenção utilizadas tinham o objetivo de aumentar a vigilância e a instituição de regras para serem cumpridas pelos(as) alunos(as).
Década 1990-2000	Passa a ser conceituado o termo violência juvenil “como atos que visam causar, e de fato causam, danos físicos ou psicológicos, cometidos por pessoas de idades entre 10 e 21 anos.” (FARRINGTON, 2002, p. 25). E ainda, pesquisadores(as) Debarbieux (2001, 2002), Abramovay et al. (2002a; 2002b), Abramovay e Rua (2002), Farrington, (2002)	Além do vandalismo aos prédios escolares, agora, as práticas de agressões interpessoais se intensificaram no contexto escolar, entre elas destaca-se: i) agressão física de um ou mais indivíduos contra a integridade do outro ou contra si mesmo, envolvendo desde suicídio, homicídio, espancamento, roubos, assaltos, porte de armas visando ferir ou matar; ii) violência	Estudos (DEBARBIEUX, 2001, 2002; ABRAMOVAY et al., 2002a; 2002b, ABRAMOVAY; RUA, 2002; FARRINGTON, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2002; FILMUS et al., 2003; ABRAMOVAY et al., 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) passaram a indicar a necessidade de democratizar a escola, ou seja, no âmbito das pesquisas acadêmicas passou-se a discutir a ideia de valorizar as diferentes pessoas

	Ortega e Del Rey (2002), Filmus et al. (2003), Abramovay et al. (2005), Abramovay e Castro (2006), passaram a considerar a violência escolar um fenômeno plural, complexo, multifatorial e multicausal.	simbólica, envolvendo uso e abuso do poder, violência verbal, intimidação, humilhação, exposição ao ridículo, incivildades, falta de respeito, palavras grosseiras e violência institucional (ABRAMOVAY et al., 2002a; 2002b; ABRAMOVAY; RUA, 2002).	que estão implicadas no processo educativo (pais, mães, alunos(as), professores(as), demais funcionários(as) da escola e a comunidade externa) para desenvolver estratégias de prevenção e mediação das violências.
Década 2000-2010	De acordo com Abramovay, Avancini e Oliveira (2008, p. 30), “o que é caracterizado como violência escolar varia em razão do estabelecimento, de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e provavelmente do sexo. Não existe consenso em torno do seu significado.” Compreendemos por meio dessa afirmação, que o conceito violência escolar envolve diferentes dimensões, entre elas, destacamos: pessoas, contextos, processos e tempos. Nesse sentido, os(as) autores(as) começam a tratar das diferentes manifestações de violências, tais como: violências duras, violências brandas, agressões reativas e <i>bullying</i> .	Entre as implicações das violências apontadas por Abramovay et al. (2002a; 2002b – apresentadas acima) esse tipo de comportamento agressivo que acontece entre os(as) alunos(as), entre alunos(as) e professores(as) impacta na motivação e satisfação das pessoas que frequentam a escola, tendo como principais efeitos “a repetência, a evasão, o abandono escolar.” (ABRAMOVAY, 2015, p. 7).	As pesquisas passam a indicar que as regras e normas impostas pela escola não são discutidas e construídas com os(as) alunos(as) e professores(as). Diante disso, reforça-se a compreensão de “que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, criando um ambiente em que a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidade) se sintam pertencentes àquele universo, restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de sua forma de ser.” (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Fonte: a autora.

Diante dos dados apresentados no Quadro 1, observamos que, com o passar dos anos, algumas mudanças ocorreram na representação dos atos violentos que se manifestavam contra/nas escolas: *do vandalismo para* comportamentos agressivos que se manifestam no cotidiano escolar com e entre os(as) alunos(as), com e entre alunos(as) e profissionais da educação (WAISELFISZ et al., 1998; SPOSITO, 1998, 2001; ABRAMOVAY et al., 2002a; 2002b; FILMUS et al., 2003; ABRAMOVAY et al., 2005; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Diante dessa mudança na compreensão e na manifestação dos atos violentos, as estratégias de prevenção e mediação também passaram a ser questionadas e, aos poucos, modificadas: do endurecimento das regras escolares e aumento da vigilância, para a necessidade de

democratização da escola e envolvimento de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias de prevenção e mediação dessa problemática.

Continuando as análises, verificamos que pesquisas recentes continuam reconhecendo que, ainda, há poucos estudos que tratam da temática das violências na escola. Essa verificação foi efetuada na pesquisa de Blasius (2014), que, ao analisar as publicações na base de dados BDTD, no recorte temporal 1987-2011, usando como descritor o termo: violência*¹³escolar¹⁴, identificou 244 (duzentas e quarenta e quatro) pesquisas publicadas sobre o tema.

Portanto, com objetivo de atualizar esses dados, realizamos uma busca na base de dados BDTD¹⁵ operando com o mesmo descritor utilizado por Blasius (2014): (violência* escolar), no recorte temporal: 2011-2021, selecionadas no campo: assunto. Salientamos que esse processo da pesquisa bibliográfica foi dividido em dois blocos, a saber: No bloco A apresentamos o passo a passo da seleção da amostra. No bloco B realizamos as análises qualitativas das pesquisas selecionadas para compor o nosso *locus* amostral.

Interessa-nos, por meio da análise bibliográfica, situar e compreender o problema das violências na escola no contexto atual, bem como apreender subsídios teórico-metodológicos para pensarmos e construirmos um Programa de Formação – foco da pesquisa em curso.

2.1.1 Bloco A: dados da pesquisa bibliográfica referente ao contexto brasileiro

Iniciamos o bloco A apresentando os dados da primeira etapa da busca bibliográfica, os quais estão ilustrados no Quadro 2.

Quadro 2 – Apresentação dos dados bibliográficos referentes às pesquisas nacionais sobre as violências na escola (BDTD)

Descritor	Número de pesquisas localizadas	Tipo de pesquisa
Violência* escolar	305	225 dissertações 80 teses
“Violência* escolar”	145	108 dissertações 37 teses

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

¹³ O sinal de asterisco (*) é um recurso utilizado na truncagem de palavras para as formas derivadas ou plurais (PIZZANI et al., 2012).

¹⁴ Testamos o par de descritores: *bullying* na escola, contudo, tivemos um número reduzido de pesquisas, por isso escolhemos utilizar o par de descritores: violência* escolar.

¹⁵ O levantamento bibliográfico foi realizado no dia 21 de julho de 2021. Após essa data pode haver alterações no número de trabalhos localizados.

Como resultado da primeira etapa, localizamos 305 (trezentas e cinco) pesquisas (dissertações e teses) que se dedicaram a estudar a temática das violências na escola. No entanto, com a utilização do recurso *aspas dupla* (“”), onde foram selecionadas apenas as pesquisas que possuíam os descritores compostos no texto, acessamos 145 (cento e quarenta e cinco) pesquisas. Diante desses dados, fundamentadas nos critérios da pesquisa bibliográfica, que tem como desafio mapear e refletir sobre a produção acadêmica em determinada área do conhecimento (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006; MOROSINI; FERNANDES, 2014), foi necessário selecionarmos critérios de inclusão dos trabalhos, haja vista que mesmo com a utilização dos descritores e filtros de pesquisa localizamos estudos que não se encaixavam com o nosso objetivo. Nesse sentido, o crivo dos critérios de inclusão dos trabalhos foi o seguinte: i) colaborar com a compreensão do conceito violências na escola; ii) trazer apontamentos sobre as implicações dessa problemática no contexto escolar; e iii) apresentar indicativos teórico-metodológicos sobre estratégias de prevenção, mediação e atendimento dessas situações que têm sido adotadas pelas escolas e profissionais da educação.

Diante desse processo, selecionamos 10 (dez) pesquisas (cinco dissertações e cinco teses) para compor nossa amostra, as quais estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisas sobre as violências na escola selecionadas na base de dados BDTD

Autores(as)	Título	Tipo de trabalho, local e ano de publicação
Maria Cristina Raveloni de Barros O’Reilly Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva	Violência escolar e a formação continuada dos docentes: políticas, programas e ações – as experiências de Minas Gerais	Tese, Universidade Estadual Paulista, 2011.
Leila Oliveira Rodrigues Orientadora: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães	Violência escolar e formação de professores: estudo em uma escola pública de Goiânia	Dissertação, Universidade Federal de Goiás, 2011.
Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva	O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política de prevenção de violência nas escolas	Tese, Universidade Estadual Paulista, 2012.
Ana Carolina Stelko Pereira Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams	Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia	Tese, Universidade Federal de São Carlos, 2012.
Mara Elaine de Lima Elias Orientadora: Profa. Dra. Cristine Jacques Ribeiro	A violência na escola: suas manifestações e ações para minimizá-la em uma escola estadual de Pelotas-RS	Dissertação, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

Juliana Aparecida Matias Zechi Orientadora: Profa. Dra. Maria Suzana de Stéfano Menin	Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?	Tese, Universidade Estadual Paulista, 2014.
Edileuza Donizete Rocha Miranda Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias Prado	Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas	Dissertação, Universidade do Oeste Paulista, 2016.
Adriana Machado Dias Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer	Violência escolar: questões e desafios para a gestão	Dissertação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.
Maria Rosana Fonseca da Silva Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Santaella Gonçalves.	Violência escolar: uma avaliação do programa educação para paz, nas escolas estaduais de município de Macapá-AP	Dissertação, Universidade Estadual do Ceará, 2019.
Mariana Gomide Panosso Orientadora: Profa. Dra. Rachel de Faria Brino Coorientadora: Profa. Dra. Nádia Kienen	Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de <i>bullying</i> escolar	Tese, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Entre as características das pesquisas selecionadas, observamos sua distribuição regional. A região sudeste, representada pelo estado de São Paulo, com 60% (n=6) das pesquisas, seguida da região Sul, representada pelo estado do Rio Grande do Sul, com 20% (n=2) das pesquisas, e as regiões Centro-Oeste (estado de Goiás) e Nordeste (estado do Ceará) representando 10% (n=1) das pesquisas, respectivamente.

2.1.2 Bloco B: Análises das pesquisas selecionadas

Os(as) pesquisadores(as), autores(as) e orientadores(as) das pesquisas selecionadas trazem indicativos em comum quanto à compreensão do conceito violências, seus impactos no contexto escolar e estratégias de prevenção, portanto, por esse motivo, analisaremos os dados a partir de uma única categoria: **Violência escolar: suas implicações e estratégias de prevenção, mediação e atendimento**. No Quadro 4, apresentamos uma síntese dessas compreensões, as quais foram apreendidas das pesquisas selecionadas.

Quadro 4 – Compreensões acerca da temática violências na escola no cenário contemporâneo (2011-2021)

Contexto histórico	Conceituação das violências	Implicações no contexto escolar	Principais estratégias de prevenção, mediação e atendimento
Década	O conceito: violências na escola,	Entre os impactos das	Em razão das características

2011-2021	<p>não é linear, ou seja, as investigações publicadas compreendem que o termo violências sofre alterações a partir dos pressupostos teórico-metodológicos adotados no percurso de cada pesquisa. Contudo, algumas características se repetem: violência escolar são atos que ocorrem no contexto educacional, contemplam ações de violências físicas, verbais e incivilidades que impactam alunos(as), professores(as), gestores(as), demais profissionais e as famílias (DIAS, 2017; MIRANDA, 2016; ZECHI, 2014; O'REILLY, 2011).</p>	<p>violências no contexto escolar, destacam-se: sintomas físicos e psíquicos que podem afetar direta e indiretamente todas as pessoas envolvidas nos casos de violências que se manifestam no cotidiano escolar.</p>	<p>heterogêneas da instituição escolar, “é necessária a ampliação da visão e entendimento sobre esse assunto, pois são vários os agentes envolvidos nessa problemática, não basta apenas se discutir sobre violências na escola e construir políticas públicas voltadas para atender esse problema, é preciso muito mais que isso.” (SILVA, 2019, p. 20). Entre os indicativos para perspectivar estratégias de prevenção, mediação e atendimento das violências, destacam-se: necessidade de formação profissional teórico-prática sobre o tema das violências na escola; é preciso envolver todas as pessoas que fazem parte do processo educacional (comunidade intraescolar e extraescolar) no desenvolvimento de ações de prevenção (O'REILLY, 2011; ELIAS, 2013).</p>
-----------	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

As pesquisas selecionadas para compor este bloco indicam que o conceito violências escolar é plural, portanto, não seguem uma linearidade (PEREIRA, 2012; ELIAS, 2013). Não há, do ponto de vista epistemológico, uma definição absoluta para o termo violências, nesse sentido, O'Reilly (2011, p. 31) afirma:

conceitos se constituem de marcos teóricos que precisam da relatividade dos instrumentos de conhecimento, e estes dependem de contextos sócio-históricos e culturais para se estruturarem. Por esta razão não há como acreditar num conhecimento completo e definitivo sobre a violência, especialmente no caso das instituições educativas.

Rodrigues (2011, p. 23) corrobora, “afinal, a violência não é a mesma em períodos históricos distintos.” Diante disso, localizamos diferentes ações que caracterizam as manifestações violentas na escola, são elas: agressões físicas (empurrões, pontapés, socos, roubos); agressões verbais (xingamentos, humilhações em público, fofocas, espalhar mentiras); agressões não verbais (excluir das brincadeiras, dos grupos); agressões institucionais (negligência das instituições públicas na garantia de direitos das crianças e adolescentes), até

aquelas que causam a morte – suicídios e homicídios (O'REILLY, 2011; RODRIGUES, 2011; SCOTUZZI, 2012; PEREIRA, 2012; ELIAS, 2013; ZECHI, 2014; MIRANDA, 2016; DIAS, 2017).

É possível compreendermos a multiplicidade e pluralidade do termo violências, para Scotuzzi (2012, p. 25), “vemos que em sua etimologia o termo violentar abrange desde situações de emprego de força física contra algo ou alguém até o uso de mecanismos psicológicos como constranger ou torcer o sentido.” Portanto, reconhecemos as diversas manifestações desse fenômeno, as quais impactam diretamente no cotidiano das pessoas que fazem parte do contexto educacional, especialmente, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as).

Entre os principais impactos causados pelas violências no contexto escolar, destacamos a inviabilização do processo de socialização, ou seja, as pesquisas (SCOTUZZI, 2012; DIAS, 2017; PANOSSO, 2019; SILVA, 2019) indicam que as violências prejudicam o desenvolvimento cognitivo e social dos(as) alunos(as), pois podem causar constrangimento, medo, baixa autoestima, evasão escolar, isolamento, desinteresse pelos estudos, além de outros comportamentos, como: “sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social, transtorno de ansiedade, depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno do estresse pós-traumático, esquizofrenia, suicídio e homicídio.” (ELIAS, 2013, p. 65).

Portanto, diante desses dados, Pereira (2012), Dias (2017), Silva (2019) e Panosso (2019) nos indicam a necessidade de os(as) profissionais da educação estarem atentos(as) às características comportamentais que podem estar associadas ao envolvimento das crianças e adolescentes em situações violentas, a saber:

- a) o perfil das vítimas: geralmente são alunos(as) que apresentam fragilidade física, social e emocional, são mais tímidos(as) e retraídos(as) e, ainda, os(as) alunos(as) que possuem algum tipo de deficiência e/ou orientação sexual ou de gênero diferente estão mais propícios a sofrerem algum tipo de violência, conforme apontam os dados das pesquisas;
- b) quanto ao perfil dos(as) agressores(as): estes(as) tendem a apresentar habilidades para manipular seus colegas, as principais características desse grupo, geralmente, são: os(as) alunos(as) mais velhos(as) da classe, possuem autoconfiança e traços narcisistas, são tipicamente os(as) mais populares, levam vantagens em algumas atividades da escola, principalmente em atividades esportivas, estão mais facilmente envolvidos(as) com álcool e outras drogas, possuem dificuldades de relacionamento com seus familiares e

se mostram agressivos(as) com adultos (PEREIRA, 2012; DIAS, 2017; SILVA, 2019; PANOSSO, 2019).

Além disso, localizamos na análise feita por Pereira (2012), a relação entre gênero e envolvimento em situações de violências. Os dados nos apontam que os meninos se envolvem mais em atos de violência física, já as meninas estão mais propícias a se envolverem em situações de violência psicológica, espalhando fofocas e excluindo, porém, podem também se envolverem em agressões físicas.

No diagnóstico participativo das violências nas escolas, estudo coordenado Abramovay (2016), que teve como amostra mais de 8.000 (oito mil) alunos(as) de sete capitais brasileiras, um dos dados nos chama a atenção: pelos menos um terço dos(as) jovens (27,4%) afirmaram já ter sofrido algum tipo de discriminação na escola, principalmente pelo lugar onde moram, racismo, religião, algum tipo de deficiência e por sua orientação sexual. Adicionalmente, ressaltamos que tais características não são determinantes, uma vez que as causas das violências são múltiplas, envolvem características da pessoa e dos diferentes contextos sociais (família, escola e sociedade) em que estão inseridas.

Diante desses indicativos, evidenciamos a importância de ampliarmos os estudos e pesquisas sobre o fenômeno das violências na escola, com o objetivo de oferecer aos(às) profissionais da educação, recursos teórico-metodológicos sobre essa temática, os quais poderão, por meio de suas práticas pedagógicas, promover o enfrentamento e prevenção dessas situações. Segundo O'Reilly (2011, p. 12), “a maioria dos educadores apresenta dificuldades para lidar com manifestações de violência no seu espaço de trabalho”, nesse sentido, “alerta-se para o fato de que a falta de preparo do professor para atender à violência encontra-se, segundo os próprios professores, em sua formação inicial e continuada.” (RODRIGUES, 2011, p. 8). Por essa razão, há de se questionar como os programas/projetos de formação continuada vêm abordando o fenômeno das violências e quais são as estratégias que vêm sendo utilizadas visando frear o aumento dos comportamentos agressivos entre os(as) alunos(as) (O'REILLY, 2011).

Diante dessas indicações localizamos, entre as pesquisas, as seguintes estratégias de prevenção, mediação e atendimento das violências na escola: i) estruturação, por parte de políticas públicas, de programas de formação continuada e projetos de proteção escolar, com o objetivo de capacitar os(as) profissionais da educação para agirem diante das situações de violências nas escolas (O'REILLY, 2011; RODRIGUES, 2011; SCOTUZZI, 2012; PEREIRA,

2012; ZECHI, 2014; MIRANDA, 2016; DIAS, 2017; SILVA, 2019; PANOSSO, 2019); e, ii) ampliação da rede de proteção e atendimento às violências (ELIAS, 2013).

Na sequência, apresentamos as análises dos(as) pesquisadores(as) quanto à condição de eficiência dessas estratégias de prevenção e mediação das violências na escola, bem como as indicações teórico-metodológicas de planejamento e execução desse tipo de atividade. No que diz respeito a programas de formação continuada de professores(as), localizamos na pesquisa de O'Reilly (2011), a análise do Projeto: Escola Viva, Comunidade Ativa, implementado em 102 (cento e dois) municípios do estado de Minas Gerais, tendo como principal objetivo promover a formação continuada de professores(as) da rede pública estadual de Minas Gerais, visando ao enfrentamento das situações de violências no cotidiano escolar.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa de O'Reilly (2011, p. 155), embora o Programa de Formação oferecido ao(às) docentes faça alusão ao tema das violências na escola, “seus preceitos não conseguiram sensibilizar os [...] professores, pois, [...] não abordam de forma clara a questão das manifestações de violência nos espaços escolares, e muito menos oferecem indícios de suporte aos docentes para seu enfrentamento.” A razão pela qual o projeto implantado nas escolas de Minas Gerais não surtiu efeitos, segundo O'Reilly (2011), é em consequência da omissão de estratégias formativas que promovam a ação e reflexão dos(as) professores(as) sobre o fenômeno das violências no contexto escolar. Ou seja, apesar de o programa ser destinado ao aprimoramento da atuação docente frente às situações envolvendo violências, não há como ignorar a manutenção de “uma concepção conteudista e pragmática [...] sem permitir abertura para que sejam abordadas temáticas e problemas emergentes.” (O'REILLY, 2011, p. 154).

Seguindo essa mesma linha, a pesquisa desenvolvida por Silva (2019) também teve por objetivo avaliar a eficiência do Programa Educação para Paz, implantado no estado do Amapá por meio do Projeto de Lei n. 2.282, de 29 de dezembro de 2017 (AMAPÁ, 2017). O objetivo do programa é promover a cultura de paz nas escolas, melhorar a convivência entre os(as) alunos(as) e diminuir os casos de violências que se manifestam no contexto educacional. Para isso, conta com a colaboração de entidades externas para sua efetivação, entre elas: Programa Força do Esporte do Exército; Ministério Público; Conselhos Tutelares; Corpo de Bombeiros; Polícia Militar; Polícia Civil; Polícia Federal, entre outros órgãos públicos do Estado do Amapá.

Apesar de o Programa Educação para Paz ser instituído por meio de uma lei estadual (AMAPÁ, 2017), Silva (2019) nos indica que o referido programa está funcionando em apenas cinco escolas do estado. Conforme os dados da pesquisa, a Secretaria Estadual de Educação do Amapá “não dá apoio para que o Programa funcione efetivamente [...] houve a formação para

os funcionários que iriam formar o núcleo de práticas restaurativas na escola, mais que depois disso a Secretaria Estadual de Educação não apoiou em mais nada.” (SILVA, 2019, p. 43). Além disso, faltam recursos (financeiros e humanos) para o funcionamento do programa, por isso, os dados da pesquisa de Silva (2019, p. 52) revelam o desejo “dos gestores escolares e professores [...] de um acompanhamento mais específico da Polícia Militar, não mais fora da escola e sim dentro dela, um acompanhamento mais de perto e rigoroso.”

Esse desejo está associado ao “despreparo de muitos profissionais [...] para lidar com a violência escolar.” (SILVA, 2019, p. 59). A formação continuada, quando ofertada aos(as) profissionais da educação, tem caráter pontual e tradicional, ou seja, as pesquisas indicam que as estratégias, em formato de programas e projetos, voltados à capacitação docente “tendem a reproduzir concepções e condutas conservadoras e autoritárias [...] continua evidente [...] o uso da modalidade à distância com seus sistemas semipresenciais e tutoriais, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada.” (O'REILLY, 2011, p. 154).

Para Rodrigues (2011, p. 79), perspectivar programas de formação de professores(as) requer a valorização dos “saberes docentes por meio da reflexão crítica e da prática transformadora, práxis, aspecto importante para que medidas de intervenção e prevenção da violência escolar sejam estruturadas.” Além disso, Scotuzzi (2012, p. 182) nos indica a necessidade de fortalecer o trabalho coletivo com e entre os(as) professores(as), onde as dificuldades do cotidiano escolar “sejam tratadas [...] num movimento de reconhecimento, consideração e valorização do outro - único caminho possível para redução da violência [...] no ambiente escolar.”

No que diz respeito à estratégia ligada ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores(as), Pereira (2012, p. 49) acredita que essa ação “deve envolver a solução de dilemas [...] e dramatização de situações de conflito [...] a realização de assembleias na escola para discutir problemas concretos.” E ainda, destaca a necessidade de incorporar ao currículo escolar “discussões que promovam o desenvolvimento moral dos alunos.” (PEREIRA, 2012, p. 49). Essa indicação é endossada na pesquisa de Zechi (2014, p. 7), onde a autora conclui que “a Educação em Valores Morais pode ser um recurso frente à violência e à indisciplina, desde que entendida como uma prática preventiva permeada pela gestão democrática.”

Contudo, Zechi (2014, p. 13) afirma que os cursos de formação docente pouco abordam a temática das violências e do desenvolvimento moral. Além disso, as pesquisas que indicam essa fragilidade formativa, de acordo com a autora supracitada, “não apresentam propostas para superar tal problema.” Para a respectiva autora, entre os principais problemas a serem

enfrentados no contexto da formação docente envolvendo a temática das violências, destacam-se: melhorar as condições de trabalho docente; criar espaços-tempo de formação contínua para que os(as) profissionais da educação construam, coletivamente, ações de prevenção e mediação das violências; aumentar a participação das universidades e das Secretarias Estaduais de Educação nessas ações.

Além disso, os estudos defendem “que a formação docente deve oferecer subsídios que contribuam para que as práticas preventivas da violência sejam incorporadas à prática cotidiana de todos os docentes, não se restringindo a projetos ou ações pontuais.” (ZECHI, 2014, p. 47). Para que as ações formativas não se transformem em ações pontuais, Miranda (2016, p. 117) destaca a importância do “apoio da gestão escolar na consolidação de um trabalho coletivo”, uma vez que, segundo Dias (2017, p. 31), a violência escolar é uma questão complexa, o que torna “imprescindível que os gestores de sistemas de ensino e de escolas incitem o debate sobre esse fenômeno [...] o posicionamento e a ação dos gestores educacionais têm destaque especial na procura pelas soluções” dessa problemática.

As pesquisas de Zechi (2014), Miranda (2016) e Dias (2017) endossam a importância do papel da gestão escolar na articulação interna da escola para o enfrentamento das situações de violências. Essas articulações são chamadas “de redes de proteção, as quais são ações articuladas e integradas por diferentes profissionais [...] essa rede inclui escola, família, saúde, assistência social, conselho tutelar, promotoria e demais serviços públicos.” (ELIAS, 2013, p. 65). A formação de redes de proteção, segundo Elias (2013), tem por objetivo oferecer suporte à saúde mental e bem-estar social às pessoas que integram o contexto educacional, mas, para isso, as redes de proteção necessitam de profissionais capacitados.

As redes de proteção, formadas na escola e em parceria com órgãos externos, contribuem no desenvolvimento de ações de prevenção, mediação e atendimento dos casos de violências que ocorrem nas escolas, uma vez que “combater a violência na escola é uma luta diária que requer esforços de todas as pessoas envolvidas e de políticas públicas que disponibilizem recursos para formação intelectual, técnica, psicológica e pessoal.” (ELIAS, 2013, p. 66). Diante desses indicativos, permanece o desafio da formação dos(as) profissionais que atuam nas escolas e demais órgãos públicos que atendem pessoas vítimas/agressoras/espectadoras de atos violentos.

Portanto, a orientação teórico-metodológica indicada pelas pesquisas (O'REILLY, 2011; ZECHI, 2014; DIAS 2017), visando ao desenvolvimento de programas de formação continuada para professores(as) são as perspectivas que valorizam o diálogo, a ação-reflexão e se utilizam de práticas coletivas, com o uso de situações-problema que fazem parte da rotina

escolar. Essa escolha teórico-metodológica “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (MIRANDA, 2016, p. 98). Tais práticas podem ser viabilizadas por meio das pesquisas participativas e/ou pela pesquisa-ação, as quais são possibilitadas, segundo O’Reilly (2011), Elias (2013), Miranda (2016), Dias (2017) e Panosso (2019) pela teoria freiriana.

Nesse sentido, compreendemos que o problema das violências na escola é amplo, multicausal e multifatorial, que impacta o cotidiano de alunos(as), professores(as) e demais funcionários(as) que atuam no contexto educacional. Entre os desafios apontados pelas pesquisas selecionadas, localizamos a formação de professores(as) como principal indicativo, a qual deve utilizar subsídios teórico-metodológicos que proporcionem a ação e reflexão, o trabalho coletivo e colaborativo, nesses termos, Paulo Freire é apontado como um autor de referência entre as pesquisas.

2.2 CONTEXTUALIZANDO PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE AS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Nesta seção, apresentamos pesquisas internacionais sobre a temática das violências na escola, prioritariamente, a violência do tipo *bullying*. Ressaltamos que nosso objetivo não é realizar comparações entre o que vem sendo pesquisado no Brasil e no exterior sobre esse fenômeno, pois são contextos (políticos, sociais, históricos e econômicos) diferentes. O objetivo, com o mapeamento das produções internacionais, é conhecer o envolvimento dos(as) pesquisadores(as) internacionais em relação à temática e, também, apreender indicações teórico-metodológicas que possam contribuir no planejamento de um Programa de Formação para os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.

Portanto, seguimos com os preceitos da pesquisa bibliográfica, onde mantivemos o mesmo recorte temporal e descritores utilizados na busca bibliográfica das pesquisas brasileiras, a saber: recorte temporal: 2011 a 2021; descritores: (violência* escolar)¹⁶. As bases de dados dessa busca foram o SciELO e Scopus. Mantivemos a mesma organização da seção anterior, no bloco A apresentamos os dados quantitativos da pesquisa bibliográfica e no bloco B faremos as análises dos estudos selecionados para compor nossa amostra.

¹⁶ O levantamento bibliográfico foi realizado no dia 21 de julho de 2021. Após essa data o número de trabalhos pode ter sofrido alterações.

2.2.1 Bloco A: dados da pesquisa bibliográfica referente ao tema das violências no contexto internacional

Iniciamos apresentando os dados da primeira etapa da busca bibliográfica, os quais estão ilustrados no Quadro 5.

Quadro 5 – Apresentação dos dados bibliográficos referentes às pesquisas internacionais sobre as violências na escola (Scopus e SciELO)

Base de dados Scopus			
Descritor	Filtro de pesquisa	Número de pesquisas localizadas	Tipo de pesquisa
Violência* escolar	Utilizamos o filtro: Pesquisar em: título do artigo, resumo, palavras-chave; Língua: português, inglês e espanhol no recorte temporal (2011-2021)	136	Artigo científico
Base de dados SciELO			
Descritor	Filtro de pesquisa	Número de pesquisas localizadas	Tipo de pesquisa
Violência* escolar	Utilizamos o filtro: descritor entre aspas duplas no recorte temporal (2011-2021)	205	Artigo científico

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

De acordo com os dados do Quadro 5, na base de dados Scopus, localizamos 136 (cento e trinta e seis) artigos. E, na base de dados SciELO, localizamos 205 (duzentos e cinco) artigos, totalizando 341 (trezentos e quarenta e um) artigos.

Diante desses dados de pesquisa, seguimos as orientações sobre o desenvolvimento de pesquisas bibliográficas, as quais contemplam a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves dos 341 (trezentos e quarenta e um) artigos selecionados (nas duas bases de dados), onde aplicamos os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa (os quais permanecem os mesmos já citados na seção 2.1). Contudo, com um acréscimo, o que muda, neste item, é que foram excluídos da nossa amostra todos os artigos que apresentavam dados de pesquisas brasileiras.

A partir da utilização dos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 23 (vinte e três) artigos para compor nossa amostra, os quais foram (re)lidos na íntegra. No Quadro 6, apresentamos as pesquisas selecionadas na base de dados SciELO.

Quadro 6 – Pesquisas sobre violências na escola selecionadas na base de dados SciELO

País	Autores(as)	Título	Ano de publicação
Espanha	María Jesus Cava	Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar	2011
Chile	Macarena Morales Verónica López Ángeles Bilbao Boris Villalobos Denise Oyarzún Dayana Olavarría Sebastián Ortiz Claudia Carrasco Paula Ascorra	El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores	2014
México	Ernesto Treviño Ronzón	Atravesar el riesgo: Los docentes frente a la violencia en Veracruz	2017
México	Antonio Gómez Nashiki	Violence and School Management: The Opinion of Elementary School Principals in Colima, Mexico	2017
Portugal	Patrícia Gouveia Isabel Leal Jorge Cardoso	<i>Bullying</i> e agressão: Estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar	2017
México	Claudia Lucy Saucedo Ramos Carlota Guzmán Gómez	La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos	2018
Chile	Verónica López Lorena Ramírez René Valdés Paula Ascorra Claudia Carrasco-Aguilar	Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile	2018
Colômbia	Carlos Alberto Abril-Martínez	Malestar docente y violencia una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad	2020
Colômbia	Víctor Hugo Garcés	Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural	2020
Espanha	José Ruiz-Hernández David Pina Esteban Puente-López Aurelio Luna-Maldonado Bartolomé Llor-Esteban	Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28	2020

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

No Quadro 7, apresentamos as pesquisas selecionadas na base de dados Scopus.

Quadro 7 – Pesquisas sobre violências na escola selecionadas na base de dados Scopus

País	Autores(as)	Título	Ano de publicação
Portugal	Fernando Marcelo Ornelas Melim Beatriz Oliveira Pereira	Prática desportiva, um meio de prevenção do <i>bullying</i> na escola?	2013
Estados Unidos	Jina Yoon Sheri Bauman	Teachers: A Critical but Overlooked Component of <i>Bullying</i> Prevention and Intervention	2014
Espanha	José Casas Rosário Ortega-Ruíz Rosário Del Rey	<i>Bullying</i> : the impact of teacher management and trait emotional intelligence	2015
Espanha	María Natividad Alonso Elvira José María Aviléz Matínez	Caderno de formação das equipas de ajuda: professores e professoras Ensino Fundamental I	2017
África do Sul	Emmanuel Mayeza Deevia Bhana	Addressing gender violence among children in the early years of schooling: insights from teachers in a South African primary school	2017
Estados Unidos	Sonali Rajan Charles Branas	Arming school teachers: what do we know? Where do we go from here?	2018
Estados Unidos	Charlotta Thodelius Hans Olof Sandén	Lethal school violence in Scandinavia: development of an incident typology and suggestions for prevention	2019
África do Sul	Rocio Herrero Romero James Hall Lucie Cluver	Exposure to violence, teacher support, and school delay amongst adolescents in South Africa	2019
Estados Unidos	Chris Curran Benjamin Fischer Samantha Viano	Mass School Shootings and the Short-Run Impacts on Use of School Security Measures and Practices: National Evidence from the Columbine Tragedy	2020
Estados Unidos	Maha Albdour Maher El-Masri Jun-Sung Hong	A descriptive study of <i>bullying</i> victimization among Arab American adolescents in Southeast Michigan middle and high schools.	2020
África do Sul	Pryah Mahabeer	Novice teachers' beliefs and fears on <i>bullying</i> in schools in South Africa	2020
Portugal	Cátia Augusto Vaz	Anti- <i>bullying</i> games. The perception of portuguese teachers and educators	2020
Portugal	Jose Eugenio Rodríguez-Fernández Vânia Pereira Isabel Condessa Beatriz Pereira	Avaliação de um programa de intervenção em escolas: aprender através do jogo	2020

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

De acordo com os dados de pesquisa bibliográfica disponibilizados nas bases de dados SciELO e Scopus, os países que concentram o maior número de pesquisas sobre a temática das violências na escola são: Estados Unidos, Espanha, Portugal, África do Sul, Colômbia, México e Chile.

No Quadro 8, apresentamos uma síntese das principais estratégias de enfrentamento das violências adotadas nos diferentes países que estão compondo nossa amostra, bem como indicamos, por meio das pesquisas selecionadas, os principais desafios a serem superados no contexto educacional desses países sobre o fenômeno das violências nas escolas.

Quadro 8 – Principais estratégias de prevenção e principais desafios no contexto internacional acerca da problemática das violências nas escolas

País	O que os países têm feito visando à prevenção, mediação e atendimento das violências na escola	O que as pesquisas científicas indicam
Estados Unidos	Os(as) autores(as) dos artigos selecionados Rajan, Branas (2018); Thodelius e Sandén (2019), afirmam que enquanto país, os Estados Unidos estão adotando as seguintes estratégias de prevenção às violências: desenvolvimento e criação de sistemas de vigilância nas escolas com monitoramento com câmeras de segurança e algumas instituições estão investindo no treinamento dos(as) profissionais da educação para o uso de armas de fogo.	Aumentar o incentivo e valorização governamental à pesquisa e a divulgação dos dados científicos sobre as violências nas instituições de ensino. Realizar intervenções contínuas e sistematizadas de prevenção e atendimento às violências. Investir na formação teórico-prática dos(as) profissionais que atuam nas escolas (YOON; BAUMAN, 2014; THODELIUS; SANDÉN, 2019; CURRAN; FISCHER; VIANO, 2020).
África do Sul	As principais estratégias utilizadas nas escolas africanas como forma de prevenção, mediação e atendimento das violências é o uso de castigos físicos e expulsão dos alunos (MAYEZA; BHANA, 2017; MAHABEER, 2020).	Para Romero, Hall e Cluver (2019), o desafio é promover relações de confiança entre professores(as) e alunos(as), pois, de acordo com os autores, o apoio e empatia dos(as) professores(as) pode proteger os(as) alunos(as) que estão em situações de vulnerabilidade e sofrimento.
Espanha	Na Espanha, as políticas governamentais em parceria com as instituições de ensino iniciaram um projeto de redes de apoio entre pares, sendo os(as) alunos(as) os(as) principais protagonistas na intervenção das situações de violências e <i>bullying</i> na escola. Essa estratégia recebeu o nome de Equipes de Ajuda, tendo por objetivo priorizar a formação de uma equipe, formada por um grupo de alunos(as) que trabalham juntos(as), atuando de forma cooperativa e colaborativa frente às situações de violências e <i>bullying</i> escolar (ELVIRA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2017).	Avançar na formação e capacitação dos(as) profissionais da educação visando melhorar a convivência escolar e a gestão de conflitos em sala de aula (CASAS; ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2015). Ampliar a formação dos(as) alunos(as) para contribuírem com a prevenção e atendimento de situações de violência na escola (ELVIRA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2017).
Portugal	Pesquisadores(as) destacam a reestruturação dos recreios, por meio do uso de jogos e práticas esportivas, como	Entre os principais desafios, destaca-se a criação de programas com sustentação teórico-metodológica em abordagens bioecológicas para

	alternativas de prevenção e mediação das violências nas escolas portuguesas (MELIM; PEREIRA, 2013; GOUVEIA; LEAL; CARDOSO, 2017).	a prevenção e mediação das violências nas escolas, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte direta e indiretamente do contexto escolar. (GOUVEIA; LEAL; CARDOSO, 2017).
Países da América Latina (México, Colômbia e Chile)	Estudos indicam que os(as) gestores(as) das escolas pressionam os(as) professores(as) para resolverem rapidamente qualquer incidente que ocorre durante as aulas, essa pressão faz com que os(as) professores(as) ajam de acordo com sua intuição. O que tem gerado sentimentos de insegurança e medo nos(as) professores(as) (MORALES et al., 2014; RONZÓN, 2017; GÓMEZ-NASHIKI, 2017; AVILÉS MARTÍNEZ, 2020; GARCÉS, 2020).	Oferecer formação adequada a todos(as) profissionais da educação, principalmente, para os(as) gestores(as), tendo como base pressupostos teórico-metodológicos bioecológicos que valorizem as diferentes vivências e experiências dos(as) profissionais (MORALES et al., 2014).

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 8, vimos, entre os artigos selecionados, que as estratégias de enfrentamento das violências nas escolas dos diferentes países (Espanha, Portugal, Estados Unidos, África do Sul, México, Chile e Colômbia) possuem algumas singularidades, as quais variam de acordo com as condições sociais, históricas, culturais e as políticas públicas criadas em cada contexto. Contudo, no que se refere às indicações das pesquisas, quanto às estratégias que carecem de mais atenção e investimentos, verificamos que a formação dos(as) professores(as) aparece em destaque. Identificamos, ainda, entre pesquisadores(as) de Portugal e dos três países da América Latina, a preferência por pressupostos teórico-metodológicos sistêmicos, os quais citaram a TBDH de Urie Bronfenbrenner para o desenvolvimento de programas e ações de enfrentamento das violências (MORALES et al., 2014; GOUVEIA; LEAL; CARDOSO, 2017).

Iniciamos apresentando os dados das pesquisas referentes ao contexto dos Estados Unidos, país que concentra o maior número das pesquisas publicadas nas bases SciELO e Scopus. Discorremos, inicialmente, alguns dados noticiados pela mídia: em 1966, na Universidade do Texas, um estudante matou 18 (dezoito) pessoas antes de ser alvejado pela polícia (BBC NEWS, 2019). Outra nota, publicada em 1994 pelo Jornal Folha de São Paulo, retratou a realidade enfrentada por escolas americanas, “todo dia nos Estados Unidos 270 mil alunos vão às aulas armados. O motivo mais citado é a proteção pessoal. Detectores de metal passaram a ser usados nas escolas depois que um rapaz de 15 anos matou outros dois na *Thomas Jefferson High School*, Nova Iorque.” (TOROK, 1994, s/p). Outro episódio marcante foi “a tragédia na *Columbine High School*, na cidade de Littleton, Colorado, nos Estados Unidos, em 1999”, e ainda, em 2007, um único estudante protagonizou um massacre ainda maior “ao atirar

contra estudantes do *Virginia Polytechnic Institute and State University*, matando 32 pessoas e se suicidando ao final.” (VIEIRA, MENDES, GUIMARÃES, 2009, p. 493).

Além desses dados que se referem a episódios trágicos, chamamos a atenção para o recente estudo, desenvolvido por Albdour, El-Masri e Hong (2020), no qual os autores examinaram a frequência da violência do tipo *bullying* entre adolescentes americanos com idades entre 12 e 16 anos. Os(as) adolescentes participantes da pesquisa (n=150 participantes) de uma escola no Michigan indicaram a frequência e o local em que o *bullying* frequentemente acontece, bem como se buscaram ajuda de um adulto para enfrentar a situação. Entre os resultados, 30% da amostra afirmou que as vitimizações acontecem no interior das salas de aula e corredores, tendo as características corporais (obesidade) como fator que mais se sobressaiu entre os motivos de vitimização. Sobre a indicação de buscar auxílio de um adulto, apenas uma minoria (5%) indicou que tomou essa decisão.

A partir desses dados (os quais, muito se aproximam com os dados das pesquisas nacionais e regionais, lembramo-nos das pesquisas realizadas na região oeste catarinense, que também indicam a sala de aula como principal local em que situações de *bullying* ocorrem), os desafios enfrentados pelos legisladores(as), pesquisadores(as), educadores(as) e idealizadores(as) de políticas públicas dos Estados Unidos é o desenvolvimento de estratégias preventivas para essa problemática (CURRAN; FISCHER; VIANO, 2020; ALBDOUR; EL-MASRI; HONG, 2020).

Em linha com esses argumentos, nas pesquisas de Curran, Fisher e Viano (2020), Albdour, El-Masri e Hong (2020) e Rajan e Branans (2018) encontramos as seguintes estratégias preventivas que têm sido utilizadas no referido país visando à diminuição das violências e do *bullying* escolar: reforçar a segurança escolar por meio da instalação de detectores de metal, instalação de câmeras de segurança, desenvolvimento de *softwares* de reconhecimento facial instalados no portão de entrada, investimento na compra de coletes e demais materiais à prova de bala, e ainda, alguns estados americanos (como Michigan, por exemplo) estão adotando a prática de armar e treinar professores(as) e demais funcionários(as) para agirem diante de situações envolvendo atos terroristas contra a escola.

Contudo, ainda não foram sistematizados estudos que indicam a eficiência dessas estratégias, “principalmente pela dificuldade de traçar perfis de agressores ou fazer listas de sinais de alerta” (THODELIUS; SANDÉN, 2019, p. 692, tradução nossa), além disso, “a incerteza sobre como as escolas devem operacionalizar esse tipo de proposta perpetua preocupações.” (RAJAN; BRANAS, 2018, p. 860, tradução nossa). O que se sabe é que escolas que já sofreram atentados tinham como principais características sistemas de segurança

altamente tecnológicos e inovadores, porém, não foram eficazes. Por essa razão, cientistas sociais alertam para a necessidade de investir em estratégias para promover a convivência na escola (CURRAN; FISCHER; VIANO, 2020).

Para complementar essas análises, Yoon e Bauman (2014) indicam a urgência de criar estratégias de prevenção e atendimento às violências nas escolas sustentadas em bases teóricas que considerem a complexidade do fenômeno das violências e do *bullying* escolar. As autoras sugerem, ainda, que o treinamento oferecido aos(as) professores(as) deve ser teórico-prático contemplado na formação inicial e continuada, valorizando as experiências concretas dos(as) profissionais a partir do contexto da sala de aula e da escola em que atuam. Nesse sentido, encontramos a indicação de dois elementos primordiais a serem desenvolvidos nos(as) professores(as): o sentimento de empatia e a intencionalidade em suas ações frente às situações de violências que presenciam. Portanto, a formação docente “deve ter como alvo as atitudes e crenças dos professores sobre o *bullying* para aumentar sua confiança em lidar com os comportamentos agressivos e promover uma maior empatia para com as vítimas e agressores.” (YOON; BAUMAN, 2014, p. 312, tradução nossa).

No que diz respeito ao contexto da África do Sul, muitos(as) alunos(as) estão expostos(as) a diferentes tipos de violências: *bullying*, agressões físicas, violência sexual e maus tratos, tanto no contexto escolar quanto familiar, o que para Romero, Hall e Cluver (2019) é resultado da desvantagem socioeconômica do país. Essa problemática tem se configurado um dos principais desafios para os(as) professores(as) africanos(as), fato esse associado às vivências e experiências biográficas desses(as) profissionais, ou seja, para os(as) professores(as) é comum terem passado por situações constrangedoras durante o período escolar e, na vida adulta, ao assumirem a responsabilidade da profissão docente, não se sentem preparados(as) e capacitados(as) para lidar com esse tipo de violência, pois se lembram de suas vivências com o *bullying* na escola. Embora os(as) professores(as) expressem a importância de agir diante desse fenômeno, enfatizam a falta de estratégias formais de intervenção (MAHABEER, 2020).

Em termos de medidas preventivas, as violências nas escolas africanas recebem apoio de Organizações não Governamentais (ONGs). Essas instituições parecem desempenhar um importante papel no apoio a iniciativas para enfrentar as violências, contudo, as estratégias estão concentradas em ações pontuais de conscientização e disseminação de informações sobre a importância dos adultos, especialmente, os(as) professores(as) interferirem em situações de violência envolvendo os(as) alunos(as) sem apresentar alternativas práticas de intervenção. Contudo, destacamos o caráter pontual dessas estratégias, uma vez que os dados das pesquisas

nos indicam que os(as) professores(as) defendem o uso de castigos físicos e suspensões, como estratégias de enfrentamento das violências que acontecem no cotidiano escolar (MAYEZA; BHANA, 2017; MAHABEER, 2020).

Dessa forma, além da necessidade de aumentar os investimentos em programas de formação para os(as) profissionais da educação sobre a temática das violências, é preciso promover relações de confiança entre professores(as) e alunos(as), pois segundo os dados apresentados por Romero, Hall e Cluver (2019, p. 19, tradução nossa), o apoio acadêmico e emocional dos(as) professores(as) “tem potencial de reduzir o impacto da violência e da desvantagem socioeconômica no atraso escolar dos adolescentes.”

Já no contexto Espanhol, o investimento em pesquisas e programas de prevenção às violências nas escolas teve início no século passado e há pelo menos duas décadas pesquisadores(as) espanhóis (ELVIRA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2017) iniciaram, em algumas escolas, um projeto de redes de apoio entre iguais (Sistemas de Apoio entre Iguais), sendo os(as) alunos(as) os(as) principais protagonistas na intervenção das situações de violências e *bullying*. Essa estratégia recebeu o nome de Equipes de Ajuda (ressaltamos que essa é apenas uma das estratégias utilizadas nas escolas da Espanha)¹⁷, tendo por objetivo melhorar a convivência escolar, para isso, prioriza-se a formação de uma equipe formada por um grupo de alunos(as) que trabalham juntos(as), atuando de forma cooperativa e colaborativa frente às situações de violências e *bullying* escolar.

Esse tipo de ação tem indicado que os(as) alunos(as), vítimas de atos violentos, sentem-se mais seguros(as) em contar com a ajuda de um colega do que contar para os(as) adultos (CAVA, 2011). Contudo, em razão da seriedade e complexidade das violências, especialmente do *bullying* escolar, Casas, Ortega-Ruíz e Del Rey (2015) indicam a importância de os(as) professores(as) estarem preparados(as) para intervir nessas situações, o que implica, segundo os referidos pesquisadores, a gestão dos conflitos que ocorrem na sala de aula, nesse sentido, apresentam a necessidade dos programas de formação docente incluírem, em seus cronogramas, reflexões sobre a gestão dos conflitos, portanto, segundo Ruiz-Hernández et al. (2020, p. 2, tradução nossa) “parece haver um problema em relação à metodologia proposta nos programas” de formação docente. Diante dessa afirmação, localizamos, entre as pesquisas espanholas, indicações teórico-metodológicas baseadas na TBDH de Urie Bronfenbrenner, na Teoria das Representações Sociais, para embasar estratégias de formação de professores(as).

¹⁷ Frick (2016) apresenta em sua tese outras estratégias de prevenção e contenção do *bullying* utilizadas pelas escolas espanholas.

Além dessa iniciativa, a Espanha possui outras, entre elas, destacamos as contribuições do professor Xesús Jares, a respeito da importância de se investir em programas de promoção da convivência nas escolas. O autor se refere à necessidade de construção de uma “Pedagogia da convivência.” (JARES, 2008). Toda relação humana implica modelos de convivência que pressupõem a organização cultural de cada relação, nesse sentido, aprender a conviver é inerente aos seres humanos, portanto, é tarefa da família e da escolar auxiliar os(as) alunos(as) nesse processo de aprender a conviver. Por conta disso, Jares (2008) defende a necessidade de as escolas desenvolverem, juntamente com as políticas públicas, um plano de convivência.

Mas, para isso, é preciso investir na formação docente em relação aos temas: convivência e conflitos. É preciso proporcionar uma bagagem metodológica aos(as) professores(as) “para melhorar a convivência e enfrentar os conflitos de forma positiva [...] estamos falando de profissionais que tem entre os objetivos principais o ensino de valores da convivência e a aprendizagem da resolução positiva de conflitos [...]” (JARES, 2008, p. 142-143). Diante desses indicativos, localizamos, na teoria de Jares, pressupostos teórico-metodológicos da pós-modernidade crítica que se aproximam do pensamento freiriano.

Em Portugal, pesquisadores(as) destacam a reestruturação dos recreios, por meio do uso de jogos e práticas esportivas, como alternativas de prevenção e mediação das violências. De acordo com Melim e Pereira (2013), os recreios são espaços vazios, desvalorizados e esquecidos pelos(as) adultos(as), por isso, carecem de atividades lúdicas, educativas e que valorizem o coletivo. Segundo os(as) autores(as), quando os recreios são valorizados na perspectiva da educação socializadora, esses espaços ganham vida, podendo contribuir com a valorização do plural, do diferente, da interação e da aprendizagem. Nele as crianças aprendem a tomar decisões, a compartilhar material, lidar com as emoções, negociar com seus(suas) colegas, desenvolver o sentimento de empatia, entre outras possibilidades de interação e socialização.

Na perspectiva de Rodríguez-Fernández et al. (2020, p. 56), “o recreio é um dos momentos mais favoráveis para a realização de jogos e atividades de forma voluntária e, conseqüentemente, para a melhoria das relações sociais e da prática de atividade física.” Partindo dessa compreensão, a supervisão dos(as) adultos(as) é o elemento essencial na promoção de recreios saudáveis para os(as) alunos. Nesse sentido, para Vaz (2020, p. 56), “a formação dos professores é fundamental, pois são os que podem prevenir e detectar mais facilmente este problema nas escolas.”

O estudo de Vaz (2020), que teve por objetivo verificar se os(as) professores(as) que atuam no pré-escolar e no primeiro ciclo da educação básica de Portugal consideram pertinente

o uso de jogos na prevenção e mediação do *bullying* escolar, indicou que “a maioria dos professores [...] defende que aliar o lúdico (jogos didáticos) à educação pode funcionar como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na educação pré-escolar, quer no 1º ciclo do ensino básico para a problemática.” (VAZ, 2020, p. 51). Contudo, a adoção dessa prática exige formação acadêmica e preparo dos(as) profissionais para atuar de forma preventiva diante do fenômeno das violências e do *bullying*.

Em linha com essas argumentações, o estudo de Gouveia, Leal e Cardoso (2017) destaca que as estratégias de prevenção e intervenção das violências e do *bullying* escolar devem incluir os diferentes ambientes escolares (internos e externos), os quais, aliados à formação e capacitação docente, têm potencial para mediar e atender os conflitos que emergem no cotidiano escolar. Além disso, pesquisadores(as) defendem a criação de programas focados no desenvolvimento do bem-estar biopsicossocial de todas as pessoas incluídas nos processos educativos. Nas palavras de Gouveia, Leal e Cardoso (2017, p. 71),

a compreensão dos fatores preditores da agressão ou *bullying* em contexto escolar pressupõe, assim, uma análise detalhada da complexidade de relações entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia [...]. Este quadro de análise é facilitado em modelos sistêmicos de que é exemplo o modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Portanto, localizamos um indicativo teórico-metodológico de planejamento de programas de prevenção das violências na escola: envolvimento dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as), das famílias e da rede de proteção externa, no desenvolvimento de ações de enfrentamento às violências. Para Gouveia, Leal e Cardoso (2017, p. 82), programas de prevenção às violências, para serem efetivos, devem considerar os indicativos “socioecológicos” da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a qual contempla quatro elementos: Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT).

A abordagem ecossistêmica poderá fomentar mudanças individuais quer nos jovens, quer nos agentes educativos, mas também nas relações interpessoais que estes estabelecem no âmbito da sala de aula. Facilitará a comunicação dos alunos com os pais, mas também a relação dos últimos com a escola. Terá em consideração a articulação e colaboração com a direção escolar, para que se adotem políticas mais integradoras de prevenção deste comportamento, mas também com outras entidades na comunidade. (GOUVEIA; LEAL; CARDOSO, 2017, p. 82).

Portanto, entre as indicações científicas da comunidade portuguesa sobre a temática das violências, prioritariamente, do *bullying*, destacam-se: a construção de redes de contato entre políticas públicas e colegas pesquisadores(as), sujeitos especializados no assunto, capazes de compreender e criticar o que é feito (em termos metodológicos) e o que é dito (modelos publicados); a criação de redes entre as escolas públicas, instituições de ensino superior e as

políticas públicas em relação à construção e desenvolvimento de projetos e iniciativas visando ao enfrentamento das violências; treinamento da equipe educacional, dos(as) alunos(as) e famílias; modificação da estrutura organizacional da escola objetivando a redução do anonimato dos casos de violência; estratégias de prevenção precoce; o melhoramento dos espaços de lazer das escolas e o investimento em atividades lúdicas e recreativas durante os recreios e intervalos dos(as) alunos(as) (MELIM; PEREIRA, 2013; GOUVEIA; LEAL; CARDOSO, 2017; VAZ, 2020).

No contexto da América Latina, pesquisas nos indicam que mais de 50% dos(as) alunos(as) já sofreram algum tipo de violência causada por um(a) colega (MARCOLINO et al., 2019). Segundo Leon Paim (2009, p. 91, tradução nossa), esse fenômeno afeta diretamente o trabalho docente, que incapacitados(as) “de lidar com a estrutura complexa de novas relações sociais e a existência de um sistema escolar altamente padronizado, criou um fardo pesado, que oprimiu sua compreensão e o encheu de angústia.”

Diante dessa afirmação, as pesquisas (MORALES et al., 2014; RONZÓN, 2017; GÓMEZ-NASHIKI, 2017; LÓPEZ et al., 2018; RAMOS; GÓMEZ, 2018; ABRIL-MARTÍNEZ, 2020; GARCÉS, 2020) que apresentam dados dos países da América Latina indicam que os(as) profissionais da educação não possuem preparo nem formação adequada para traçar estratégias de enfrentamento às violências.

Para Ronzón (2017), a insegurança e o risco vividos pelos(as) professores(as) que atuam em escolas dos países da América Latina impactam diretamente na subjetividade docente, ou seja, o(a) professor(a) se constrói sujeito diante das cenas de violência que vivencia e experiencia, contudo, apesar das limitações e, em muitos casos, da ausência do Estado, os(as) profissionais da educação procuram estabelecer um vínculo pedagógico entre a escola e a comunidade. E isso tem se configurado em uma estratégia de prevenção e mediação das violências nas escolas dos países da América Latina.

Segundo Gómez-Nashiki (2017), a gestão escolar, principalmente, a figura do(a) diretor(a) desempenha um importante papel na promoção e manutenção de ações preventivas, em razão do papel de liderança que ocupa. Destacamos que os(as) gestores(as) das escolas deveriam ser os(as) primeiros(as) profissionais a receberem formação e treinamento adequado para atuarem diante dos conflitos do cotidiano escolar. Nesse sentido, para Ramos e Gómez (2018), o trabalho da direção e equipe pedagógica deve ser permanente quando se trata do problema das violências no contexto escolar.

Assim, a indicação teórico-metodológica para o desenvolvimento de programas e ações de prevenção e mediação das violências no contexto das escolas da América Latina é considerar

os determinantes sociais que marcam a vida das pessoas, ou seja, é preciso “partir da perspectiva socioecológica de Bronfenbrenner.” (MORALES et al., 2014, p. 219). Entendemos que a abordagem bioecológica possibilita a criação de pontes analíticas entre as pesquisas científicas (Universidades), as políticas públicas (Estados e Municípios) e a educação básica (Escola).

Diante dos dados apresentados nas duas seções deste capítulo, é possível destacar que as pesquisas nacionais apresentam reflexões que colaboram com a conceituação das violências na escola, já as pesquisas internacionais apresentam elementos que caracterizam um tipo específico de violência – o *bullying*. Diante disso, consideramos a necessidade de avançarmos nessa conceituação, por isso, na próxima seção, continuaremos as reflexões a respeito da violência do tipo *bullying*.

E ainda, enfatizamos a importância de se continuar pesquisando e estudando estratégias de prevenção e mediação das violências no contexto educacional, principalmente, a criação de ações que possam colaborar com a qualificação dos(as) profissionais da educação para que possam melhor atender os problemas que fazem parte do contexto escolar. Localizamos, tanto nas pesquisas nacionais quanto internacionais, indicações teórico-metodológicas que podem embasar programas de formação. No Brasil, as pesquisas enfatizam a preferência por abordagens que oportunizem a ação-reflexão dos(as) profissionais da educação, por meio da pedagogia freiriana. Já no contexto internacional, localizamos a indicação da TBDH, que considera o espaço escolar um contexto de participação, interação e constantes (re)construções que contribuem com o processo de desenvolvimento e formação dos(as) profissionais da educação.

2.3 BULLYING ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Nesta seção tivemos como objetivo analisar quais são as principais estratégias de enfrentamento do *bullying* que diferentes autores(as) têm destacado como eficazes, bem como os desafios que permanecem diante dessa problemática no cenário educacional. Nesse sentido, apresentaremos dados da pesquisa bibliográfica realizada na base de dados SciELO utilizando a composição de descritores: *bullying* AND escola, tendo como recorte temporal os anos de 2011 a 2021, onde localizamos 129 (cento e vinte e nove) trabalhos¹⁸.

Diante desses resultados, optamos em selecionar, nesta seção, os estudos cujos(as) autores(as) possuem maior número de pesquisas publicadas sobre a temática do *bullying* e/ou

¹⁸ A busca bibliográfica foi realizada em julho de 2021. Após essa data, o número de trabalhos localizados pode ter sofrido alterações.

foram os(as) mais citados(as) entre os trabalhos localizados. Em seguida, ampliamos nossa busca bibliográfica em livros e/ou capítulos de livros, artigos publicados em anais de eventos e/ou publicados em periódicos científicos indexados em outras bases de dados.

Em vista disso, entre os(as) autores(as) com maior número de estudos publicados acerca do fenômeno *bullying*, destacamos: i) um grupo de pesquisadores(as) vinculados(as) à Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação/coautoria da professora Dra. Marta A. Iossi Silva; ii) um grupo vinculado ao grupo de pesquisas GPEM da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp), cujas professoras pesquisadoras em destaque são: as professoras Dra. Telma P. Vinha (Unicamp) e Dra. Luciene P. Tognetta (Unesp); e iii) um terceiro grupo que tem como referência uma pesquisadora da Universidade do Minho-PT, Dra. Beatriz de Oliveira Pereira, que, em parceria com pesquisadores(as) brasileiros(as), tem mantido publicações em periódicos brasileiros.

De acordo com Olweus (1994, 1997, 2011, 2013) foi a partir dos anos de 1970 que o fenômeno *bullying* se tornou objeto de estudos mais sistemáticos, sendo que as primeiras pesquisas acerca dessa problemática estavam concentradas nos países localizados ao norte do continente europeu, os chamados países Escandinavos (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia). Mais tarde, entre a década de 1980 e início dos anos 1990, Olweus (1997) viu os problemas de intimidação crescerem consideravelmente em outros países do mundo, por isso, foi nessa época, que o autor definiu o *bullying* como uma agressão interpessoal que ocorre, prioritariamente, entre pares ou entre iguais.

Uma ação é considerada *bullying* quando alguém mal-intencionado(a) afeta, fere, ou desconforta outra pessoa. Essas ações podem ser realizadas por meio do contato físico, verbal, por mímicas ou gestos obscenos, ou ainda, excluindo de forma intencional a vítima de um grupo. Nesse sentido, o termo *bullying* associa-se obrigatoriamente a três critérios: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de força e poder entre a vítima e o agressor. É uma forma de violência cometida por um(a) ou vários(as) alunos(as) sobre seus pares, sem aparente provocação por parte da pessoa que está sendo alvo das intimidações (OLWEUS, 1994, 1997, 2005, 2011; OLWEUS; LIMBER, 2010; OLWEUS; SOLBERG; BREIVIK, 2018).

Para Tognetta (2011), na língua portuguesa não temos uma expressão/conceito que contemple a complexidade que o fenômeno exige, por isso, na literatura nacional, encontramos os termos intimidação, maus-tratos, vitimização como expressões sinônimas ao termo *bullying*. De acordo com Tognetta (2011, p. 140),

o prefixo inglês *Bull* remetendo-se a touro simboliza a força física ou psicológica daquele que é o *Bull* ou autor. Este escolhe um alvo frágil para passar por situações

constrangedoras, batendo, xingando, inventando mentiras a seu respeito, roubando, deixando de lado em grupo de trabalhos ou times, usando a *internet* para enviar comentários maldosos.

Todas são ações que caracterizam o *bullying* e, ainda, há, na literatura atual, algumas evoluções no que se refere à conceituação do *bullying*:

refere-se à prática de atos agressivos que tornam patente o esquema domínio-submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno “multicausado”, com seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e simetria do poder instituído (pares). (TOGNETTA, 2020b, p. 33).

Nesses termos, o *bullying* é um tipo de violência que se manifesta em relações paritárias, ou seja, entre pares. Para os(as) pesquisadores(as) Tognetta (2011), Pereira et al. (2015), Marques et al. (2018), Oliveira et al. (2019), Silva et al. (2019), e Zequinão et al. (2020), as situações de *bullying* envolvem três grupos, respectivamente: agressores, vítimas e espectadores. É para este último grupo, espectador/público/testemunhas, que Tognetta (2011) chama a atenção dos(as) profissionais da educação, pois embasada em pesquisas que já realizou, afirma que esse é o grupo representado pela maioria dos(as) alunos(as) – os que assistem essas situações e permitem a promoção do(a) autor(a) de *bullying*. Para a referida autora, “o *bullying* é um fenômeno escondido aos olhos do professor, os quais estão mais atentos a situações que os afetam diretamente.” (TOGNETTA, 2011, p. 144).

Essas informações iniciais que colaboram com a conceituação do *bullying* são indispensáveis na busca de estratégias para a redução desse fenômeno escolar, além disso, buscamos localizar entre as pesquisas indicações que representam as características (classe social, gênero, etnia, entre outras) dos alunos envolvidos nessas situações. Na pesquisa de Zequinão et al. (2016b), os(as) autores(as) relatam que o *bullying* se manifesta em diferentes contextos sociais, podendo envolver crianças e adolescentes que possuem diferentes características, entretanto, apresentamos alguns dados que podem ser representativos dos(as) alunos(as) que ocupam o lugar das vítimas.

De acordo com os dados da pesquisa de Zequinão et al. (2016b), as vítimas geralmente constituem o menor grupo, são alunos(as) com poucas amizades, inseguros(as), envergonhados(as), apresentam medo e desesperança quanto à possibilidade de se sentirem aceitos(as) no contexto escolar. Diante disso, os(as) autores(as) chamam a atenção para algumas características específicas dos(as) alunos(as) que estão mais propensos(as) a sofrerem algum tipo de intimidação durante o percurso escolar: pessoas com deficiência física e mental; com diferentes orientações sexuais; e, com sobrepeso.

Além disso, as pesquisas de Senra, Lourenço e Pereira (2011) e Silva e Pereira (2007) indicaram fatores ligados à vulnerabilidade social como características que podem favorecer o envolvimento em casos de *bullying*, dentre eles, destacamos: baixa escolaridade dos pais/mães/responsáveis; baixo nível cultural e socioeconômico da família; a exposição das crianças em situações de violência; crianças desassistidas e/ou negligenciadas socialmente estão mais propensas em se envolverem em situações de *bullying* na escola.

Os dados da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2009) realizada em 501(quinhetas e uma) escolas de 27 (vinte e sete) estados da federação, indicam-nos que 32,4% dos(as) alunos(as) com necessidades especiais; 26,1% dos(as) alunos(as) homossexuais, 25,1% dos(as) alunos(as) pobres e 22,9% dos(as) alunos(as) negros(as), afirmaram já terem sido vítimas de intimidações na escola. Ou seja, o perfil das vítimas reflete as desigualdades socioeconômicas, o racismo estrutural e outras formas de preconceitos presentes no contexto da sociedade brasileira (VINHA, 2021).

Além desses dados que caracterizam as vítimas de *bullying*, um estudo de Tognetta, Fodra e Boni (2020) nos apresenta qual é o perfil predominante dos(as) alunos(as) envolvidos(as) em incidentes envolvendo vítimas fatais (*mass shooting*), como, por exemplo, os casos que aconteceram em 2011, na escola Tasso da Silveira em Realengo, RJ; em 2012, na escola Enéas Carvalho em Santa Rita, PB; em 2017 no colégio Goyases em Goiânia, GO; em 2018, no colégio João Manoel Mondrone em Medianeira, PR; em 2019, na escola Raul Brasil, em Suzano, SP; em 2021, na creche Aquarela em Saudades, SC (ESTADO DE MINAS, 2019).

Segundo a autora, os agressores

são jovens brancos, do sexo masculino, com uma característica que os distingue: a masculinidade tóxica – homens que se sentem superiores às mulheres e desprezam qualquer sinal de fraqueza ou sensibilidade manifesta pelos homens. Eles exaltam a violência, cultuam armas e mantêm-se em isolamento social ou em pequenos grupos. [...] abandonaram a escola porque não encontram sentido no que era oferecido por ela ou por que sofreram algum evento traumático no ambiente escolar, como retenções, *bullying*, preconceito, alguma situação que consideraram injusta [...] outra característica marcante é a dificuldade em estabelecer uma relação afetiva com as mulheres. (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020, p. 101-102).

Embora a literatura aponte essas características que ajudam na identificação dos papéis das vítimas e agressores, é importante destacar que, no contexto escolar, a identificação dos(as) envolvidos(as) configura-se um desafio, principalmente pela multicausalidade do fenômeno *bullying*. Nesse sentido, qualquer abordagem profissional, de cunho preventivo ou de intervenção, para ser efetiva deve ser planejada de modo interdisciplinar e intersetorial,

configurando-se um trabalho com e entre a rede de proteção: família, escola, secretaria de assistência social, secretaria de saúde e educação, conselho tutelar, polícia, ministério público entre outros órgãos institucionais.

Diante da gravidade das situações de *bullying* consideramos que os programas de intervenção devem ser incluídos na agenda das políticas públicas. Entretanto, construir programas de intervenção não é tarefa fácil, visto a característica social e singular do *bullying*, ou seja, “faz parte de uma determinada cultura e que reflete os aspectos do meio onde ocorre [...] não é possível definir propostas de trabalho estruturadas se não se tiver em conta a realidade específica de cada escola.” (PEREIRA et al., 2015, p. 536). Nesses termos, as propostas de intervenção necessitam de um diagnóstico da realidade escolar antes de serem executadas.

A partir desses indicativos, apresentamos com base no levantamento bibliográfico realizado para compor esta seção, três diferentes estratégias de enfrentamento, prevenção, mediação e manejo do *bullying*, que já foram aplicadas e analisadas no Brasil, a saber: i) Implantação das Equipes de Ajuda; ii) O melhoramento do Clima Escolar; e iii) Teatro do Oprimido e os Círculos de Cultura. É importante frisar que essas estratégias estão apresentadas em categorias para facilitar a organização dos dados, entretanto, elas são interconectadas, uma não anula a outra, sendo que todas destacam a importância de garantir aos(as) profissionais da educação, uma formação de qualidade para agir de maneira mais assertiva diante das situações envolvendo *bullying*.

2.3.1 Implantação das Equipes de Ajuda

Trata-se de um modelo espanhol desenvolvido pelo pesquisador José Maria Avilés Martínez, da Universidade de Valladolid (Espanha), e adaptado à realidade brasileira pelos(as) pesquisadores(as) que integram o grupo de estudos e pesquisa GPEM. A primeira fase de implementação das Equipes de Ajuda no Brasil ocorreu em 2015, contemplando dois pilotos em duas escolas privadas do interior de São Paulo. Entretanto, de acordo com Tognetta (2019), a implementação das Equipes de Ajuda não seria suficiente se fosse aplicada de forma isolada, por isso, essa estratégia faz parte de um Programa de Convivência¹⁹ que contempla um conjunto de ações formativas para os(as) alunos(as) e professores(as) (VINHA et al., 2016; LAPA, 2019).

¹⁹ As indicações localizadas nas pesquisas desenvolvidas pela Profa. Dra. Luciene Tognetta sobre a necessidade de criação de um programa de convivência na escola se aproximam, de algum modo, da defesa de Jares (2008), sobre a necessidade da criação de uma Pedagogia da Convivência.

A primeira etapa de institucionalização dessa estratégia contou com a formação dos(as) professores(as) das duas escolas que fizeram parte do projeto-piloto sobre a questão da convivência escolar. Os(as) professores(as) passaram por uma formação sobre as diferentes formas de violências presentes no contexto educacional, bem como foram formados(as), juntamente com os(as) alunos(as) a respeito da implementação das Equipes de Ajuda. Houve a inclusão de uma disciplina no currículo das escolas, intitulada Viva a Ética, com frequência semanal, tendo por objetivo a formação e capacitação dos(as) alunos(as) (TOGNETTA, 2019; TOGNETTA et al., 2020a; VINHA et al., 2016; LAPA, 2019).

Concomitante à formação docente e discente, a comunidade escolar respondeu a um questionário de clima escolar (VINHA et al., 2016; LAPA, 2019). Esse instrumento possibilitou à equipe gestora de cada escola conhecer não somente a frequência das situações de *bullying* e outras violências envolvendo os(as) alunos(as), mas também os locais de ocorrência mais frequentes, nas salas de aula, nos corredores, banheiros, recreios, quadra de esportes, ou ainda, por meio virtual. A partir dessas ações formativas voltadas à comunidade escolar (docentes e discentes) lançou-se o desafio de preparar os(as) alunos(as), à luz dos pressupostos da psicologia moral, contemplando as seguintes ações: a caracterização do *bullying*; o reconhecimento dos valores da escola; a identificação dos problemas da escola; e, finalmente, a dinâmica de escolha dos(as) alunos(as) que fariam parte das Equipes de Ajuda (LAPA, 2019; TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019).

Entre as principais características da constituição das Equipes de Ajuda, destacamos: a escolha é realizada entre os pares, ou seja, os(as) próprios(as) alunos(as) elegem um(a) colega que lhe transfira confiança para integrar a equipe; outra característica é a atividade em grupo, o que faz com que os(as) alunos(as) fortaleçam-se no coletivo, procurando solução para os problemas de relacionamento interpessoal. Nesses termos, os(as) alunos(as) eleitos(as) por seus pares atuam de forma colaborativa frente às situações envolvendo *bullying* escolar (TOGNETTA, 2019; TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019).

O que se sabe a respeito da implantação dessa estratégia nas escolas é que há uma melhoria na qualidade das relações interpessoais em escolas que instituíram as Equipes de Ajuda, ou seja, o espírito colaborativo e cooperativo tem ocupado o espaço que antes era palco de situações de sofrimento envolvendo os(as) alunos(as), nesse sentido, essa estratégia se configura uma boa ferramenta de prevenção do *bullying* na escola (LAPA, 2019; BOMFIM, 2019; TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019; TOGNETTA et al., 2020a, 2020b).

Entretanto, para a implementação das Equipes de Ajuda há a necessidade de formação continuada envolvendo toda a comunidade escolar, isso porque a atuação das pessoas que

integram as equipes não poderá ocorrer de forma isolada (LAPA, 2019). Outro ponto a ser destacado é o fato de que essa estratégia não isentará a escola de todos os problemas relacionados às violências e ao *bullying*, trata-se de uma estratégia necessária que a escola precisa ter, mas ela sozinha não resolve nenhum problema. Para Bomfim (2019, p. 157), por trás das Equipes de Ajuda existe um projeto maior, “que comporta ações e intervenções, baseadas numa nova concepção sobre o desenvolvimento, sobre a construção de valores morais e, também, sobre a convivência ética.”

Diante dos desafios impostos pelo *bullying* escolar urge a necessidade de evidenciar estratégias de enfrentamento e prevenção que têm gerado resultados positivos por meio de processos que priorizam a formação moral e a convivência ética, como é o caso das Equipes de Ajuda. A literatura atual (TOGNETTA; SOUZA; LAPA, 2019; TOGNETTA et al., 2017; 2020a, 2020b) indica que a viabilidade de tais processos somente se concretizará se estes forem intencionais, sistematizados e contínuos, proporcionando o desenvolvimento do protagonismo juvenil, visando à melhoria das competências sociais, participando na construção de normas e regras justas, exercitando a negociação e o diálogo.

Nesse sentido, mesmo constatando a melhoria da convivência entre os(as) alunos(as) por meio da implantação das Equipes de Ajuda, as pesquisas em curso de Tognetta et al. (2020a; 2020b) nos alertam que temos pela frente um longo caminho, pois, no contexto brasileiro a implantação das Equipes de Ajuda se configura trabalho artesanal, pois abrange um número reduzido de escolas. Embora a lei antibullying (BRASIL, 2015) tenha sido incorporada à LDB em 2018 (BRASIL, 1996), “ainda estamos bastante distantes de equacionar a prática dessas leis de forma a organizar, em nossas escolas, estruturas de trabalhos que sejam intencionais, planejados e sistematizadas para a melhoria do clima relacional.” (TOGNETTA et al., 2020b, p. 1518).

Nesses termos, a defesa de Tognetta et al. (2020a, 2020b) é de que a convivência seja um valor na escola. Para a viabilização de um programa de convivência, Tognetta, Santos e Fodra (2020) indicam a necessidade de substituir o olhar disciplinador pela criação de vínculos afetivos, dessa forma, as Equipes de Ajuda são excelente estratégia em virtude do princípio da promoção das relações entre pares para o desenvolvimento dos(as) alunos(as), pois a prevenção do *bullying* requer, entre outras práticas de manejo, envolver aqueles que vivem juntos (AVILÉS MARTÍNEZ; TOGNETTA; DAUD, 2020).

Essa estratégia que visa à promoção da convivência é, segundo Tognetta et al. (2021), o fio condutor para outras pesquisas que se interessam pela temática da formação continuada e superação das violências, prioritariamente, do *bullying*. Por isso, destacamos a necessidade de

construção de estratégias preventivas e interventivas, com foco na importância da atuação de um adulto (profissionais da educação) e apoio entre pares: Equipes de Ajuda. Trata-se, portanto, de uma estratégia com potencial para minimizar os problemas de convivência escolar.

2.3.2 Melhoria do clima escolar

Na literatura, localizamos diferentes conceituações sobre o clima escolar, no entanto, entre as pesquisas selecionadas para compor esta seção perdura uma ideia em comum sobre o termo – clima escolar: “como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas, nesse contexto [...] normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física.” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8). O clima escolar é constituído por avaliações subjetivas das pessoas que integram a escola: alunos(as), professores(as) e equipe gestora, as quais interferem diretamente na qualidade de vida, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações inter e intrapessoais, por isso, é importante que cada escola conheça seu clima, para, a partir disso, traçar estratégias de enfrentamento dos seus problemas.

Nesse caso, a estratégia desenvolvida pelos(as) pesquisadores(as) diz respeito ao desenvolvimento de um manual orientador para aplicação do questionário de clima escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), que tem como principal objetivo orientar o planejamento de intervenções, visando à melhoria da qualidade do clima escolar, significa dizer, que a avaliação do clima escolar não é um fim em si mesma, mas mais um meio a serviço de um projeto, de uma estratégia de intervenção continuada, objetivando a promoção da convivência escolar.

O ponto de partida é a necessidade e o desejo da escola em querer saber mais de si e dos relacionamentos interpessoais que a constituem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017; MORO; VINHA; MORAIS, 2019). Por isso, o manual do clima escolar nos indica oito²⁰ dimensões de avaliação, a saber:

- 1) As relações com o ensino e com a aprendizagem;
- 2) As relações sociais e os conflitos na escola;
- 3) As regras, as sanções e a segurança nas escolas;
- 4) As situações de intimidação entre os alunos;
- 5) A família, a escola e a comunidade;
- 6) A infraestrutura e a rede física da escola;
- 7) As relações com o trabalho; e
- 8) A gestão e participação. (MORO; MENIN; FODRA, 2020, p. 120).

²⁰ Ver Manual do clima (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Considerando essas dimensões, as quais constituem o clima escolar, é possível ter um diagnóstico sobre o todo da escola, pois se considera as percepções dos(as) alunos(as), professores(as) e equipe gestora. Segundo os dados da pesquisa de Vinha et al. (2016), o melhoramento do clima escolar faz parte de um Programa de Convivência, idealizado e desenvolvido pelos(as) pesquisadores(as) que integram o grupo de estudos e pesquisa GPEM junto à rede de escolas estaduais de São Paulo.

Entre as ações que já foram desenvolvidas, no contexto das escolas estaduais de São Paulo, tendo como base os resultados obtidos com o diagnóstico de clima escolar, destaca-se: “a inserção de uma disciplina semanal na grade de horários dos alunos; implantação de procedimentos para mediação de conflitos; propostas de protagonismo juvenil; e formação continuada dos profissionais da escola.” (VINHA et al., 2016, p. 96). Entretanto, Moro, Vinha e Moraes (2019, p. 330) nos alertam que “a escola é um universo complexo, composto de diferentes e inter-relacionadas dimensões”, por essa razão, torna-se imprescindível o estabelecimento de parceria escola-universidade (pesquisados(as) e pesquisadores(as)), tendo em vista a necessidade de novos estudos e novos procedimentos para melhorar o que não vai bem, só assim, por meio do coletivo de profissionais, o clima escolar poderá contribuir no desenvolvimento de espaços educacionais coletivos e coparticipativos.

Reafirmamos, com base em Vinha, Moraes e Moro (2017), que cada escola possui seu próprio clima, por isso, entre as estratégias que já foram desenvolvidas e que estão sendo apresentadas neste item como exitosas, foram definidas a partir da singularidade de cada escola, ou seja, a partir dos resultados do questionário de clima, aplicado e analisado individualmente. Uma das transformações que se destacou nas duas escolas que participaram, por meio de um projeto-piloto, da implementação do Programa de Convivência com aplicação do questionário de clima escolar (VINHA et al., 2016) e das Equipes de Ajuda (TOGNETTA et al., 2017), foi o melhoramento da disponibilidade de escuta envolvendo adultos e crianças, e ainda, observou-se uma tentativa por parte dos(as) professores(as) de transpor para a prática os conhecimentos teóricos construídos durante as intervenções (VINHA et al., 2016).

Outras pesquisas, como é o caso da desenvolvida por Melo e Moraes (2019), que teve como objetivo investigar a relação do clima escolar e o desempenho escolar dos(as) alunos(as) matriculados no Ensino Médio de escolas públicas de São Paulo a partir da percepção de professores(as), gestores(as) e dos(as) próprios(as) alunos(as), constatou que o clima escolar, quando considerado positivo, contribui no desempenho acadêmico dos(as) alunos(as). Além disso, o clima escolar tem se revelado um fator de proteção do ambiente escolar, fazendo com que os membros da escola se sintam acolhidos(as) e protegidos(as).

Esses dados de pesquisa encontram respaldo nos resultados do estudo publicado por Ferreira e Vivaldi (2020), no qual as autoras sustentam a afirmação de que a escola é um *locus* privilegiado de construção do saber, entretanto, a responsabilidade de aprender não pode ser atribuída apenas aos(as) alunos(as). O aprender está relacionado a ações possibilitadas pela escola envolvendo toda a comunidade escolar, ou seja, o aprender está diretamente ligado ao clima da escola. Por isso, é importante instituir uma cultura da convivência no ambiente escolar, pois além de melhorar os relacionamentos interpessoais, melhora o desempenho acadêmico e as condições de trabalho dos(as) profissionais.

Nesses termos, vimos, nesta seção, que embora ainda pouco estudado no Brasil, o melhoramento do clima escolar é uma estratégia que vem sendo utilizada por pesquisadores(as) em parceria com escolas públicas e privadas, tendo gerado resultados positivos, uma vez que oportuniza à escola (re)conhecer-se, visando à resolução dos seus problemas mais imediatos, sejam eles de aprendizagem, de relacionamento, de capacitação dos seus profissionais ou de estrutura física.

2.3.3 Teatro do Oprimido e os Círculos de Cultura

O grupo de pesquisa coordenado pela pesquisadora e professora Dra. Marta A. Iossi da Silva, abrange pesquisadores(as) da área da saúde, especialmente, da Enfermagem, Psicologia e da Educação Física, portanto, as pesquisas publicadas por esse grupo estão associadas a periódicos científicos dessa área. Entretanto, as estratégias de enfrentamento e prevenção do *bullying* são multidisciplinares, interdisciplinares e multidimensionais, as quais, quando aplicadas no campo educacional, podem gerar resultados positivos.

Em uma revisão integrativa da literatura sobre as intervenções *antibullying* desenvolvidas em escolas com a participação de Enfermeiros(as), Silva et al. (2017) nos apresentam um panorama nacional e internacional dessas estratégias. Entre as ações que prevaleceram, destaca-se as que se utilizam das técnicas de *role-play* envolvendo dramatizações e teatros e, em proporção menor, as que investem na constituição de grupos de apoio especialmente entre alunos(as) e em programas de formação dos(as) profissionais que fazem parte da escola. Dentre essas estratégias, optamos, portanto, em dar ênfase à estratégia que se utiliza das técnicas do *role-play*, a qual contempla os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia freiriana.

Dessa forma, apresentaremos as pesquisas que têm como foco as contribuições do teatro do oprimido e dos círculos de cultura no desenvolvimento de estratégias de prevenção e

enfrentamento do *bullying* escolar. Apesar de serem apresentadas como experiências de intervenção positivas, consideramos importante destacar que para Silva et al. (2017), nenhuma estratégia de intervenção do *bullying* trará bons resultados sem antes ter um diagnóstico da realidade escolar, “a esse respeito, ressalta-se que a leitura da realidade dos territórios é fundamental para o planejamento de ações visando o desenvolvimento de ambientes saudáveis.” (SILVA et al., 2017, p. 556).

Nesses termos, além de partir da situação concreta do ambiente escolar, a abordagem freiriana privilegia a atuação de diferentes sujeitos: famílias, profissionais da educação, demais profissionais da escola, estudantes e comunidade externa. Em termos práticos, esse tipo de intervenção prioriza o uso de metodologias ativas e que possuam como eixo central a participação e o estímulo do protagonismo daqueles que estão vinculados aos programas e/ou estratégias de intervenção (SILVA et al., 2017).

Acrescenta-se a essa compreensão os dados de uma revisão da literatura realizada por Brandão Neto, Pereira e Monteiro (2015), na qual os autores evidenciaram que propostas de intervenção multidimensionais que priorizem o diálogo, a problematização, conscientização e a reflexão das situações-problema contidas no ambiente escolar, são instrumentos que podem ser utilizados em programas *antibullying*, entretanto, ainda são pouco utilizados no cenário nacional. Por essa razão, os(as) autores(as) sustentam a tese de que a metodologia freiriana poderá oferecer oportunidades de diminuição das práticas agressivas manifestadas no cenário escolar.

Embora não tenham apresentado os resultados, pois o ensaio publicado por Brandão Neto, Pereira e Monteiro (2015) trata-se de um recorte da tese de Brandão Neto (2018), ao acessarmos esse trabalho completo tivemos contato com os resultados da pesquisa, os quais confirmam a hipótese sustentada pelos(as) referidos(as) autores(as). Após realizarem dois círculos de cultura com 30 (trinta) professores(as) e quatro encontros com 12 (doze) alunos(as) de determinada comunidade escolar, Brandão Neto (2018) confirma que a abordagem educativa, fundamentada nos círculos de cultura de Paulo Freire, fomentou um processo de conscientização e reflexão dos sujeitos participantes da pesquisa para a elaboração e implementação de um programa *antibullying*, o qual possibilitou uma melhoria nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as).

Além disso, Brandão Neto (2018) afirma que a utilização do modelo de intervenção pautado nos círculos de cultura subsidiando programas e estratégias de enfrentamento e prevenção do *bullying* é considerada inovadora para esse campo do conhecimento. Essa perspectiva permite trabalhar com recursos interdisciplinares valorizando os diferentes saberes,

estimulando o respeito consigo e com o outro, buscando estabelecer relações amistosas e recíprocas, mobilizando o processo de construção do conhecimento.

E ainda, para Brandão Neto et al. (2015, p. 623),

o círculo de cultura, por ser um método participativo, [...] abriu inúmeras possibilidades de aprendizagem e reflexão crítica da realidade [...] com a conquista de espaços de descobertas, trocas, construção de vínculos e corresponsabilidades, permitindo modificações na percepção diante da realidade social.

E para Brandão Neto et al. (2020, p. 5-6):

os círculos de cultura, em sua perspectiva educacional, direcionaram a superação de uma primeira consciência ingênua sobre a percepção do *bullying* para uma consciência crítica quanto à pluralidade e aos desdobramentos dessa prática. [...] Os Círculos de Cultura produziram um conhecimento vivo, com apreensão da realidade concreta, em um movimento crescente de diálogo que gera a inquietação para a transformação do contexto.

Sumarizando, os círculos de cultura proporcionam o desenvolvimento da ação educativa por meio da recriação e ressignificação do conhecimento, tendo como fio condutor a tomada de consciência visando à libertação dos sujeitos, não apenas na dimensão cognitiva, mas essencialmente nas dimensões política e social. Intervenções educacionais mediante a utilização dos círculos de cultura são consideradas um caminho profícuo na viabilização de novas faces para a produção do conhecimento, do cuidado e autocuidado.

Outra estratégia de intervenção que vem sendo utilizada frente às situações de *bullying* é a dramatização empregando as técnicas do teatro do oprimido, metodologia criada por Augusto Boal alinhado ao pensamento de Freire no campo educacional a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014). A partir das contribuições da pesquisa realizada por Alencastro et al. (2018, p. 92), entende-se que

o teatro do oprimido é considerado uma metodologia teatral que induz o participante a refletir sobre os seus conflitos reais, estimula à participação ativa dos envolvidos, melhora a expressão dialógica e corporal, como também estimula a autonomia dos participantes, possibilitando, quando usados na pesquisa, a construção coletiva de conhecimento entre o pesquisador e os pesquisados. [...] Além destas questões, o conceito do teatro do oprimido relaciona-se fortemente com as relações construídas no *bullying* de oprimido-opressor.

Frente a essa compreensão, Alencastro et al. (2018) afirmam a originalidade desse tipo de intervenção, visto que não identificaram, na produção científica brasileira, nenhum outro estudo que abordasse tal instrumento de intervenção frente ao *bullying* escolar. Diante disso, os(as) autores(as) se questionaram: “uma intervenção educativa, com a metodologia teatral do Teatro do Oprimido, tem efeito na redução do *bullying* entre adolescentes escolares?”

(ALENCASTRO et al., 2018, p. 93). Com base nessa indagação, desenvolveram um estudo quase-experimental, tendo como amostra dez turmas de estudantes do 1º ano do ensino secundário de duas escolas públicas da cidade de Cuiabá, totalizando 231 (duzentos e trinta e um) participantes da pesquisa. Após a aproximação dos(as) pesquisadores(as) com os(as) pesquisados(as) para apresentar a pesquisa, houve, com cada uma das turmas participantes, a criação de uma peça de teatro baseada nos pressupostos do teatro do oprimido, mostrando diferentes situações de *bullying*.

Por meio dessa técnica, foi possibilitado a todos(as) os(as) participantes da pesquisa, experimentar os diferentes papéis envolvidos em uma situação de *bullying* (vítima, agressor e espectador). Assim, os(as) alunos(as) que compuseram a amostra da pesquisa de Alencastro et al. (2018) puderam apresentar diferentes ideias e indicações sobre como agir diante dessa problemática, pois o que interessa nessa técnica não é encontrar uma única solução ou resposta para enfrentar o problema, “mas descobrir o maior número possível de alternativas [...] objetivando quebrar as opressões.” (ALENCASTRO et al., 2018, p. 93). Os resultados indicaram que a intervenção foi exitosa na redução do *bullying* direto (agressão verbal e física), esses resultados podem ser explicados pela premissa de o teatro do oprimido validar ações concretas do cotidiano dos sujeitos que integram as peças teatrais, significa dizer que tanto vítimas e agressores quanto espectadores do *bullying* são encorajados a compartilhar seus sentimentos e percepções, tendo a possibilidade de mudar seu comportamento e sua compreensão em relação a este tipo de violência que ocorre na escola.

Tais resultados vão ao encontro do que Freire (2014, p. 39) preconiza,

desafiados pela dramaticidade da hora atual [...] descubrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmo, e se inquietam por saber mais. [...] Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível.

A partir dessa contribuição de Freire (2014), compreendemos que o teatro do oprimido pode ser utilizado para representar os movimentos juvenis atuais, que, ao se unirem questionam as violências, as desigualdades sociais, a falta de recursos para suas escolas (entre outras lutas), todos esses movimentos refletem no sentido mais antropológico do que eurocêntrico.

Além disso, por se tratar de uma metodologia descontraída que alimenta o entusiasmo dos(as) participantes e desenvolve a dimensão criativa, o teatro do oprimido tem despontado como uma técnica de intervenção que pode ser incorporada no repertório dos(as) profissionais que lidam diariamente com situações-problema como a do *bullying*, uma vez que promove a

conscientização individual e coletiva, exercendo efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais dos(as) escolares, possibilitando o reconhecimento da desumanização em um contexto real (ALENCASTRO et al., 2020).

Em linha com essas observações, compreendemos a importância de apresentarmos e analisarmos estratégias de enfrentamento e prevenção do *bullying* que têm gerado resultados positivos entre as pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, entre elas:

- a) valorização do protagonismo juvenil para agir diante de situações de *bullying*;
- b) desenvolver nos(as) alunos(as) o sentimento de pertença à comunidade educacional da qual faz parte;
- c) construir e instituir regras e normas escolares com o auxílio dos(as) alunos(as);
- d) conhecer a realidade concreta de cada escola;
- e) estabelecer e fortalecer a parceria entre as instituições educativas: escola-universidade;
- f) proporcionar aos(às) profissionais da educação formação e capacitação adequada para o enfrentamento desse fenômeno.

Por meio da contextualização e análise das pesquisas apresentadas neste capítulo, que teve como foco a questão das violências na escola, e desta seção em questão, que buscou contextualizar o *bullying* escolar, justificamos nossa escolha em operar, neste estudo, com os conceitos “violências e *bullying* na escola”. Compreendemos as inúmeras formas de violência que estão instituídas no contexto educacional, sobretudo, histórico e socialmente, e a necessidade de atribuir importância social e científica a esse problema que vem impactando o cotidiano das escolas, a vida e a convivência entre e das pessoas, e a qualidade dos processos educativos. Portanto, mesmo considerando o *bullying* uma das formas de violência que permeia a escola, não podemos deixar de considerar a importância de no campo científico em que estamos inseridas, continuar e ampliar as pesquisas considerando as demais formas de violências que permanecem presentes nas instituições e no cotidiano dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação.

Antes de finalizarmos este capítulo, gostaríamos de destacar que as estratégias, descritas nesta seção, a saber: Implantação da Equipes de Ajuda; Melhoramento do clima escolar; e Teatro do oprimido e os círculos de cultura, foram desenvolvidas para serem utilizadas na prevenção e manejo do *bullying* escolar. Contudo, Martins, Machado e Furlanetto (2016) têm indicado que há nas escolas uma confusão sobre a compreensão dos problemas de convivência, em suas múltiplas manifestações e a presença de situações perturbadoras ou indisciplinadas.

Segundo os dados da pesquisa de Vinha et al. (2017, p. 93), os(as) profissionais da educação “parecem desconhecer a existência de tipos diferentes de problemas de convivência, com naturezas distintas, que requerem intervenções também diferenciadas: violência, *bullying*, incivildades, indisciplina.”

Por essa razão, antes de qualquer tipo de estratégia de prevenção e/ou intervenção das situações-problema presentes no contexto escolar, os(as) profissionais precisam saber diferenciar uma ação da outra, nesse caso, apresentamos no Quadro 9 exemplos conceituais que diferenciam os problemas de convivência das situações perturbadoras na escola, os quais requerem estratégias de intervenção também diferenciadas.

Quadro 9 – Conceituação das manifestações de caráter violento e das manifestações de caráter perturbador presentes no contexto escolar

Manifestações de caráter violento		
Problemas de convivência: manifestações agressivas	Conceito	Exemplos
Violência Dura	Caracteriza-se por atos agressivos, intencionais, dirigidos diretamente à instituição escolar e aos que fazem parte dela. São aqueles regulados pelo código penal.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furtos, depredações.
Violência Branda	Caracteriza-se por atos agressivos, intencionais, dirigidos diretamente à instituição escolar e aos que fazem parte dela. São aqueles regulados pelo código penal.	São ações de menor significância, insultos, atos que objetivam humilhar e bolinar o outro.
Agressão	São ações intencionais que visam provocar dano a alguém, afetar a autoestima, o <i>status</i> social e as relações de amizade.	Insultos, manipulação, fofocas, exclusão.
Agressão reativa	São agressões que causam dano a alguém, no entanto, caracterizam-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Revide, ameaças, insultos.
<i>Bullying</i>	Trata-se de um fenômeno multicausal, com características: agressão intencional sem motivo aparente, agressões recorrentes tendo a mesma vítima, desequilíbrio de força e poder entre vítima e agressor, presença de público.	Ameaças, exclusões, zombarias, menosprezo, humilhação, ridicularização, fofocas, apelidos pejorativos.
Manifestações de caráter perturbador		
Manifestações perturbadoras ou indisciplinadas	Conceito	Exemplos

Indisciplina curricular	Diz respeito à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares.	Ficar conversando durante a explicação do(a) professor(a)
Indisciplina social	Diz respeito à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação.	Andar pela sala, tirar a atenção dos colegas, comportamentos irritantes, provocações entre outros.
Indisciplina regimentar	Diz respeito à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para a boa organização institucional.	Uso de celular, chegar atrasado, ficar fora da sala.
Indisciplina passiva	Diz respeito à ruptura do contrato social da aprendizagem ocasionado pelo desinteresse acadêmico.	Apatia, indiferenças, desmotivação para o estudo.

Fonte: adaptado de Vinha et al. (2017) e Tognetta (2020b, p. 33-34).

Lembramos, que nosso estudo não tem por objetivo refletir sobre todas as formas de prevenção e intervenção das situações-problema presentes no contexto escolar, nosso foco é tratar de uma das formas de violências – o *bullying*, pois demanda estratégias de prevenção, intervenção e manejo mais sofisticadas em razão de sua complexidade, visto que as manifestações de caráter violento, prioritariamente, o *bullying* na escola não deve ser compreendido como brincadeira.

Portanto, ao finalizarmos este capítulo, no qual apresentamos dados de pesquisas nacionais e internacionais sobre a problemática das violências e do *bullying* na escola, localizamos duas indicações teórico-metodológicas que colaboram com o desenvolvimento deste estudo: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, e a pedagogia de Paulo Freire, as quais foram assumidas como embasamento teórico-metodológico desta pesquisa.

3 A FORMULAÇÃO E A ESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO, ATENÇÃO E ATENDIMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NA ESCOLA

Neste capítulo apresentaremos a política da rede estadual (Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola) de Santa Catarina que sustenta o NEPRE e que, nesta pesquisa, é assumida como um elemento de análise, investigação e proposição de um Programa de Formação aos(as) profissionais inseridos(as) nas equipes dos NEPREs/Escola vinculadas à CRE de Joaçaba, SC. Para isso, na seção 3.1 descrevemos algumas compreensões acerca da temática das políticas públicas para, em seguida, apresentarmos as iniciativas de redução das violências nas escolas: o caso de Santa Catarina (item 3.2). Na seção 3.2.1 discorremos sobre a estrutura das equipes dos NEPREs. Por fim, ao apresentarmos as ações para implementação das equipes dos NEPREs (seção 3.2.2) analisamos, com base no ciclo de constituição de uma política pública apresentado por Baptista e Rezende (2015), a vitalidade e a validade da política do NEPRE, tendo como base as contribuições de Bronfenbrenner (1996).

Destacamos que os dados sobre o NEPRE foram identificados por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada no *site*²¹ da Secretaria de Estado de Educação (SED).

3.1 COMPREENSÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando que o objetivo deste capítulo é situar a história e institucionalização da política que sustenta o NEPRE, vemos como primordial tecer reflexões a respeito da temática das políticas públicas, pois se trata de um assunto transversal a esta investigação. É sabido que o NEPRE é uma iniciativa da SED e está ancorado na Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, abrangendo as escolas estaduais de Santa Catarina, por conta disso, é considerado uma política da rede estadual de educação. Nesse sentido, trata-se de uma política com algumas características peculiares – não pode ser considerada uma política de estado, pois não abriga as escolas privadas e municipais; tampouco se trata de uma política pública, pois não reúne elementos suficientes para ser tratada como tal. Também não se trata de uma política de governo, pois desde sua criação teve continuidade, independentemente das bandeiras políticas que passaram a representar o estado após cada período eleitoral.

²¹ Este levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de setembro a novembro de 2020 (<https://www.sed.sc.gov.br/NEPRE>).

Por isso, considerando que o *locus* desta pesquisa é descrever e analisar a trajetória teórico-metodológica de um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs, vinculados à CRE de Joaçaba, SC, vemos como primordial refletir sobre o que são políticas públicas e qual sua importância para a construção e manutenção de um programa de prevenção às violências na escola – como é o caso do NEPRE, compreendida aqui como uma política de redução das violências no contexto das escolas estaduais. Dessa forma, inspiradas na pesquisa de Santos (2021), apresentamos, inicialmente, os conceitos de análise sobre o termo políticas públicas e, por fim, refletiremos sobre as iniciativas de redução das violências nas escolas: o caso de Santa Catarina.

Para compreendermos a constituição de uma política é fundamental olharmos para as “[...] questões de fundo, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.” (HOFLING, 2001, p. 30). Essas características são constituídas pelo contexto político, social, histórico, jurídico e institucional, as quais desenham um desejo de governo em promover políticas sociais, como as de educação, contudo, os fatores que determinam o sucesso ou o fracasso de uma política são complexos, os quais exigem, por parte de quem os analisa, um grande esforço.

Segundo Hofling (2001), para iniciar o processo de análise sobre uma política é preciso traçar elementos de diferenciação entre Estado, governo e política pública. O Estado é formado por um conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, entre outros, que não formam um bloco monolítico. Já o governo é um conjunto de programas e projetos que desempenham as funções de Estado por determinado período. As políticas públicas são de responsabilidade do Estado – o Estado em ação – da implementação à manutenção, criada a partir de um processo que envolve diferentes órgãos públicos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (MULLER; SUREL 2002).

Em vista disso, Hofling (2001, p. 31) chega à conceituação de políticas sociais: “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.” Nesses termos, a autora compreende a educação como uma política social que é de responsabilidade do Estado, mas, também, é pensada por outras instituições e organismos.

Muller e Surel (2002, p. 11) compreendem que “uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa, a qual, por isso coloca problemas difícil de identificação e interpretação [...]” Portanto, segundo os autores, a política é produto do trabalho

interpretativo do(a) pesquisador(a) e da ação dos atores políticos. Souza (2006, p. 26), ao reunir elementos da literatura, sintetiza o conceito de políticas públicas “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).” Nessa mesma linha, Baptista e Mattos (2015, p. 97) definem as políticas públicas “como respostas dos governos às demandas, problemas e conflitos que afloram de um grupo social, sendo produto de negociação entre os diferentes interesses, mediados pela racionalidade técnica, com vistas à manutenção de uma ordem social.”

Significa dizer que os(as) pesquisadores(as) se defrontam com algumas dificuldades ao realizarem análises sobre o que é uma política pública devido ao caráter polissêmico do conceito. Mainardes (2018, p. 187) corrobora, “quando nos referimos [...] a pesquisa de/sobre políticas, nos referimos a um campo abrangente, complexo e em permanente expansão.” Para Baptista e Mattos (2015), as políticas são consideradas elementos de embate e conflito de interesses, que produzem acordos momentâneos e fluídos e, em última instância, representam um modelo historicamente construído de viver em sociedade. Por essa razão, diferentes campos do saber contribuem nas análises sobre as políticas públicas, especialmente, a sociologia e a sociologia social, a economia e o direito.

Diante desses dados iniciais, Muller e Surel (2002, p. 10) nos apresentam três diferentes funções associadas ao termo política pública, a saber: “a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*).” A primeira diferencia o mundo da política e a sociedade civil, sendo que a fronteira entre os dois mundos é fluída, podendo variar de acordo com os contextos e épocas. A segunda designa a atividade política em si, ou seja, trata-se dos debates partidários e das competições para assumir cargos políticos. Por fim, a terceira função corresponde aos processos pelos quais os programas de ação pública são implementados.

Portanto, na perspectiva de Muller e Surel (2002), uma política pública é formada sob a égide de três rubricas: i) um quadro normativo de ação; ii) um quadro que combina elementos de força pública e elementos de competência (*expertise*); iii) a partir disso, objetiva construir um quadro de ordem local. Entretanto, para garantir sua concretização, uma política pública requer o pleno desenvolvimento das principais engrenagens que a constitui, a saber: recursos financeiros, recursos de pessoal (intelectual), recursos reguladores e recursos materiais.

Os recursos financeiros são os créditos que devem ser concedidos pelo Estado aos ministérios visando à promoção das políticas. Os recursos intelectuais são o investimento de pessoal para mobilizar as ações necessárias para colocar em prática as políticas. Os recursos reguladores dizem respeito às novas regulamentações apresentadas e que os tomadores de

decisão terão a função de considerar. E ainda, os recursos materiais são os produtos (financeiros, físicos, programas e instrumentos de pesquisa) para que haja o desenvolvimento da política. Todas essas ações constituem, segundo Muller e Surel (2002, p. 14), um conjunto heterogêneo que reúne diferentes “atores pertencentes a múltiplas organizações, públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis.”

A pesquisa de Souza (2006, p. 24) sintetiza elementos importantes que contribuem para a compreensão das políticas públicas. Segundo a autora, as “análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê, e que diferença faz.” Portanto, o campo das políticas públicas é holístico, que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e, quando necessário, propor mudanças nessas ações. Nesse sentido, quando desenhadas e formuladas, as políticas públicas “[...] desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.” (SOUZA, 2006, p. 26).

Desse modo, o processo de construção e implementação de uma política pública está condensada, segundo Baptista e Rezende (2015, p. 227), em, pelo menos, cinco etapas:

- a) montagem da agenda;
- b) formulação da política;
- c) tomada de decisão;
- d) implementação;
- e) avaliação.

Nesses termos, apesar das críticas em virtude do caráter funcionalista e racional sobre o processo político dividido em etapas, a ideia de ciclo na constituição de uma política pública é, segundo Baptista e Rezende (2015), a perspectiva mais utilizada entre os estudos atuais sobre esse tema, em razão do caráter didático dessa perspectiva que contribui para a compreensão de que existem diferentes momentos no processo de construção de uma política, o qual aponta para a necessidade de reconhecer as particularidades de cada uma dessas etapas.

No Quadro 10 detalhamos, a partir das contribuições de Baptista e Rezende (2015), o ciclo de formação de uma política pública.

Quadro 10 – As cinco etapas de desenvolvimento de uma política pública

Etapa de desenvolvimento da política	Questões pertinentes à cada etapa	Elementos complementares à cada etapa
i) Montagem da agenda – também denominada – Reconhecimento de um problema	<p>O ponto de partida para a geração de uma política pública são os problemas, portanto, as questões que fazem parte dessa etapa são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas que problemas são reconhecidos pelos governantes como relevantes? - Como ocorre este processo de reconhecimento? 	<p>O processo de montagem da agenda se altera devido às modificações dos cenários políticos, sociais e econômicos, por isso, localizamos, pelos menos três diferentes <i>status</i> dos problemas no âmbito de constituição de uma política, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) a agenda sistêmica ou não governamental: diz respeito à lista de problemas do país, que por algum motivo não despertaram a atenção dos formuladores de política e, por conta disso, ficam aguardando espaço para entrar na agenda governamental. ii) agenda institucional ou governamental: corresponde aos problemas que chamam a atenção dos formuladores de políticas, mas ainda não se apresentam na mesa de decisão. iii) agenda decisória ou política: inclui a lista de problemas que serão considerados e trabalhados nos processos decisórios de elaboração de uma política.
ii) Formulação da política e iii) Tomada de decisão (as duas etapas se complementam)	<p>Constitui o momento de escolha pelo governo de uma solução específica ou um conjunto de soluções para a resolução do problema. Algumas questões que orientam essas duas etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como as alternativas políticas foram formuladas? - Como determinada proposição foi escolhida entre as demais? - Quem participou do processo de formulação e decisão da política? 	<p>Trata-se de um momento de diálogo entre intenções e ações dentro do governo envolvendo outros atores da sociedade.</p> <p>Em ambas etapas, a fase da formulação da política ganha destaque, pois nela se definem os princípios para o desenvolvimento da ação.</p>

iv) Implementação	<p>Na fase da implementação de uma política, questiona-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara? - Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação? - O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? - Exige mudança organizacional? - Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada? 	<p>É a etapa administrativa da política, ou seja, o momento de colocar em prática a solução para o problema. Essa etapa conta com o auxílio de uma série de elementos da administração pública: o sistema gerencial, os sistemas de informação; os agentes implementadores da ação; os sistemas logísticos e operacionais; os recursos humanos e financeiros.</p>
v) Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - A ação política implementada trouxe mudanças positivas ou negativas para as condições prévias das populações? - Qual(is) os impactos gerados? - As ações previstas foram realizadas? - As metas definidas foram alcançadas? - Os instrumentos e recursos previstos foram empregados? - As ações propostas utilizam os diferentes recursos com eficiência? 	<p>A avaliação não se restringe à última etapa de implementação da política, discute-se, na literatura, que essa etapa serve para subsidiar a tomada de decisões que ocorrem ao longo das etapas de desenvolvimento e implementação de uma política.</p>

Fonte: adaptado de Baptista e Rezende (2015, p. 253-254).

Ao trabalharmos com a proposta de análise de políticas na perspectiva de ciclo, algumas considerações precisam ser feitas, primeiro, não há, na literatura atual, um modelo único e fechado de análise das políticas, isso porque nenhuma teoria ou modelo consegue explicar a complexidade que envolve a definição de uma política pública (MAINARDES, 2018). Mas, localizamos a existência de um consenso entre os(as) pesquisadores(as) desse campo do conhecimento: “a ideia de que a política segue um curso que envolve problemas, escolhas, decisões, ações, controle e retorno.” (BAPTISTA; REZENDE, 2015, p. 254).

A ideia de ciclo no campo de análise das políticas serve como um recurso metodológico, contudo, não podemos deixar de considerar a existência “de um pano de fundo” que perpassa a constituição das políticas, quer seja, o jogo de poder e disputas entre os(as) formuladores(as) das políticas, a implicação do contexto (suas especificidades) e dos processos políticos.

Nesse sentido, lembramos das contribuições de Bronfenbrenner (1974, 1996, 2011), que considera as políticas públicas macrossistemas que visam proporcionar bem-estar das pessoas.

Para o autor, os(as) formuladores(as) das políticas públicas precisam considerar as contribuições da ciência e vice-versa, uma vez que a inter-relação entre esses dois campos do saber integra diferentes saberes (multidisciplinariedade), os quais podem ser destinados a promover o desenvolvimento humano. Nas palavras do autor,

Em discussões da relação entre ciência e políticas públicas, o primeiro axioma entre os cientistas sociais é de que as políticas públicas devem ser fundamentadas na ciência. Essa proposição não apenas em lógica, por um aspecto, mas, o mais relevante, ela reconhece a importância fundamental e própria da ciência no planejamento dessas políticas. [...] em poucas palavras, as políticas públicas e sociais necessitam da ciência. (BRONFENBRENNER, 1974, p. 1, tradução nossa).

Destacamos, com base nas contribuições de Bronfenbrenner (2011, p. 38), “que os processos de desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelos eventos e condições do meio ambiente concedendo maior importância às políticas públicas e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente.” Significa dizer que as políticas públicas promovem implicações diretas, reais e potenciais sobre os processos de desenvolvimento humano, por isso, cabe aos(as) pesquisadores(as) e formuladores(as) das políticas compreenderem como essas ações influenciam na capacidade das escolas, famílias e outras instituições de socialização de funcionarem de forma eficaz.

Diante dessas contribuições, seguimos nossas análises (apresentadas na seção 3.2.2) acerca da compreensão das políticas públicas – nesse caso, acerca da política que sustenta o NEPRE, buscando elucidar dois elementos essenciais dessa ação: a vitalidade e a validade (BRONFENBRENNER, 1974). A primeira diz respeito à capacidade de sobrevivência das políticas, e a segunda busca investigar se a política está considerando os objetos e atividades da vida cotidiana em relação ao problema que está sendo investigado.

3.2 INICIATIVAS DE REDUÇÃO DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: O CASO DE SANTA CATARINA

Para esta seção, objetivamos apresentar a constituição e objetivos do NEPRE, para isso, utilizamos o descritor NEPRE como filtro de pesquisa no *site* da SED para localizarmos o que já foi publicado sobre esse tema. Não houve delimitação temporal, uma vez que nosso objetivo, nesta seção, é historicizar a constituição e os objetivos do NEPRE.

De acordo com dados bibliográficos coletados no *site* da SED, evidenciou-se que desde a década de 1980 essa instituição vem se preocupando com temáticas que chamam a atenção

dos(as) profissionais da educação em razão de sua gravidade, entre elas destaca-se o uso de substâncias psicoativas, educação sexual, atenção aos maus-tratos na infância e adolescência. Essas temáticas protagonizaram programas e ações nas escolas da rede estadual de Santa Catarina por meio de formações oferecidas aos(às) profissionais da educação e da saúde, bem como formação de equipes multidisciplinares envolvendo o trabalho de órgãos públicos, entre eles, o Ministério Público, o Conselho Tutelar e a Universidade Federal de Santa Catarina (USFC) (SANTA CATARINA, 2011). Dessa forma, o NEPRE foi instituído em 2002, porém, sem uma política formalmente escrita.

A partir desses dados iniciais, que caracterizam as primeiras ações realizadas pelo NEPRE, corrobora o estudo de Gonçalves e Sposito (2002) que, no Brasil, durante os anos 1980 e 1990, as políticas de redução das violências no contexto escolar se originaram a partir de iniciativas estaduais e municipais. Essas ações foram motivadas, preliminarmente, por dois aspectos do macrossistema: o tema das violências ganha notoriedade na sociedade brasileira a partir do processo de democratização do Estado e, de forma secundária, o fenômeno das violências no meio escolar passa a ser visto como uma continuidade da violência social que atinge os estabelecimentos públicos.

Ao examinar as primeiras iniciativas com vistas a minimizar as violências no contexto escolar, empreendidas pelo poder público, Gonçalves e Sposito (2002) destacam que foi na década de 1990, devido à ênfase da mídia demonstrando o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas, como no episódio que culminou na morte do pataxó Galdino, no ano 1977, na cidade de Brasília. Diante desse e outros eventos, o Ministério da Justiça condicionou uma série de ações que foram desdobradas em nível estadual e municipal.

Criou, em junho de 1999, uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais. Os primeiros resultados dessa parceria podem ser traduzidos no Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 106-107).

A partir do Programa Paz nas Escolas, o Ministério da Justiça firmou parceria com organizações não governamentais, estados e municípios, dessa forma, as atividades desenvolvidas seguiram uma dinâmica própria de cada contexto. Alguns estados investiram em campanhas visando ao desarmamento da população, outros desenvolveram ações de formação e capacitação de profissionais da educação e da segurança pública, objetivando a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

É importante frisar que nos treze anos (2003-2016) de governo do Partido dos Trabalhadores, importantes conquistas sociais foram alcançadas, principalmente no que diz respeito à democratização das escolas (LAVINAS; GENTIL, 2018). Segundo Gonçalves e Sposito (2002), de um lado resultou no aumento do acesso à educação formal, mas, de outro, trouxe à tona a ampliação dos conflitos sociais, exigindo do poder público novas ações de educação e prevenção às violências na escola. No entanto, é somente a partir da Lei 13.185/2015 (BRASIL, 2015) que fica claro a necessidade de as instituições educativas (públicas e privadas) desenvolverem medidas de prevenção ao *bullying*.

Contudo, apesar desses avanços a respeito das violências que acometem o contexto escolar, especialmente o *bullying*, ainda permanecem desafios a serem enfrentados pelo Estado brasileiro, principalmente quanto aos procedimentos específicos a serem adotados em cada caso de violência (JOSUÉ, 2017). Significa dizer que estados e municípios acabam desenvolvendo programas e projetos de caráter disciplinador e controlador sobre as crianças e jovens, propondo ações fragmentadas, sem qualquer garantia de continuidade, como: instalação de detectores de metal no portão de entrada do estabelecimento de ensino, instalação de câmeras nos corredores e pátios, especialmente das escolas particulares (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

O estado de Santa Catarina, por sua vez, trabalhou na perspectiva dos temas transversais ao currículo escolar, entre eles, destacam-se: violências, orientação sexual, uso e abuso de álcool e outras drogas. Por conta disso, a SED, em parceria com o Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC), ligado ao Departamento de Educação da UFSC, realizou, em 2010, um curso de especialização “Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege”, capacitação gratuita, semipresencial destinado aos(as) educadores(as) das redes públicas de ensino de Santa Catarina, com o objetivo de viabilizar uma articulação teórico-metodológica entre a gestão do cuidado em sala de aula envolvendo reflexões em torno das violências (SANTA CATARINA, 2011, 2018b).

Também em 2010, a SED realizou uma pesquisa envolvendo as 1.350 (mil trezentas e cinquenta) unidades escolares da rede pública estadual, objetivando o mapeamento de informações sobre episódios de violências e uso/abuso de substâncias psicoativas no contexto escolar. Essa pesquisa apresentou deficiências “na articulação em rede para o atendimento a crianças e adolescentes, trabalhadores da educação e famílias que sofrem violências, além das dificuldades da própria escola em trabalhar o fenômeno.” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 13).

A partir desses dados e iniciativas da SED, o NEPRE está alinhado ao Plano Estadual de Educação e, ainda, recebe amparo na legislação estadual por meio da Lei n. 14.408, de 10 de abril de 2008 (SANTA CATARINA, 2008) e da Lei n. 14. 651, de 12 de janeiro de 2009

(SANTA CATARINA, 2009), consolidando-se enquanto núcleo da rede estadual de educação em 2011. Nesse mesmo ano, foi publicada a primeira edição do caderno da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (SANTA CATARINA, 2011), estando fundamentada em um conjunto de ordenamentos legais para a promoção dos direitos humanos:

Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição Federal de 1988; Constituição do Estado de Santa Catarina; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Programa Nacional de Direitos Humanos; Lei Estadual n. 14.651/2009; Resolução n. 4/2010; Resolução n. 7/2010; Lei n. 11.340/2006; Lei n. 11.525/2007; Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009); Plano Nacional de Educação; Plano Nacional de Educação. (SANTA CATARINA, 2011, p. 16-17).

Com base nisso, o NEPRE é instituído formalmente em 2011 nas 1.350 (mil trezentas e cinquenta) unidades escolares, distribuídas, na época, em 36 (trinta e seis) CREs (atualmente são 21 CREs e 14 Unidades de Atendimento e Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis), que compõem a rede estadual de educação, em formato de equipes multidisciplinares, envolvendo pais, mães, alunos(as), professores(as) e demais funcionários(as) de cada escola pertencente ao estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2011).

Decorridos quatro primeiros anos da primeira edição da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas, foi apresentada às escolas da rede estadual de Santa Catarina a segunda edição da política do NEPRE, ajustando-se à nova estrutura da SED por meio da Lei Complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015 (SANTA CATARINA, 2015b). A partir desse trabalho, o NEPRE objetiva “implementar novos saberes, novas metodologias, com o envolvimento de todos os segmentos sociais no compromisso de cuidar da escola, como espaço social e educativo” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 11), potencializando o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, por meio dos saberes da ciência e da cultura acessadas no contexto do estado de Santa Catarina.

Nesse sentido, a política do NEPRE integra ações de **educação, prevenção, atenção e atendimento**, articuladas em rede intersetorial. A cartilha disponibilizada pela SED (SANTA CATARINA, 2018b) nos apresenta uma definição conceitual para cada uma dessas ações. Vamos aqui apresentar cada uma delas.

A **educação**, compreendida como um direito inalienável do ser humano, prescrita na Constituição Federal, é compreendida pelos idealizadores do NEPRE como um “processo de construção de um indivíduo que forma sua subjetividade na relação com os outros sujeitos e

com o meio.” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 30). Nesse sentido, a responsabilidade social da escola é colaborar com essa construção, visando qualificar as relações coletivas.

A **prevenção**, voltada às violências na escola, tem o sentido de evitar a ocorrência desse fenômeno. Mais uma vez, a função da escola é indicada na prevenção desse fenômeno devido à diversidade de gênero, étnica, cultural, política, econômica e social que concentra, pois, somando essas características, é comum o surgimento de conflitos. Entretanto, o que a cartilha recomenda é que os conflitos sejam mediados, pautados no respeito, na tolerância à diversidade, utilizando-se de estratégias dialógicas. Outra recomendação é que a escola, por meio do currículo, trabalhe com os(as) alunos(as) o problema das violências, bem como que organize espaços que priorizem a aprendizagem e o convívio coletivo (SANTA CATARINA, 2018b).

Para melhor compreensão de como deve ocorrer o processo de prevenção, o estado de Santa Catarina (2018b) lista dez passos para essa abordagem, a saber: i) reconhecer a escola como *locus* do conhecimento, assim, é imprescindível estudar a temática das violências; ii) realizar um diagnóstico na escola para identificar os tipos mais comuns de violência; iii) além do diagnóstico para verificação do problema dentro da escola, é preciso um diagnóstico do entorno dela; iv) construir uma cultura de proteção, envolvendo pais, mães, alunos(as), professores(as), equipe pedagógica e demais profissionais; v) construir parcerias para realizar um trabalho de prevenção em rede; vi) formar o(a) aluno(a) para que seja multiplicador(a) das ações antiviolências; vii) realizar mediação pedagógica; viii) construir diferentes estratégias de prevenção pacíficas; ix) qualificar a convivência por meio de espaços físicos acolhedores; e x) socializar a ideia de que as diversidades fazem parte da escola.

Já no que diz respeito à palavra **atenção**, está calcada em dois sentidos, o primeiro refere-se à concentração da escola no problema das violências, e o segundo à atenção dada aos atos ou palavras que demonstram ou caracterizam situações violentas. O estado (SANTA CATARINA, 2018b, p. 32) salienta que “a atenção na educação se configura com metodologias de olhar, de escuta, de acolhimento, e de diálogo na relação professor-aluno, criando-se assim, um ambiente de afetividade e confiança.”

Sendo que é no **atendimento** que se busca solucionar os fatos que já ocorreram, “onde a educação, a prevenção e a atenção não foram efetivas.” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 32). Nessa ação recomenda-se a implementação de parcerias externas, ou seja, o atendimento na escola deve ocorrer em primeira instância, possibilitando o entendimento entre os(as) envolvidos(as), sendo a equipe do NEPRE a indicada em realizar o atendimento, pois, segundo os dados coletados, os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs recebem uma formação no âmbito de metodologias de conciliação e mediação de conflitos. Contudo,

dependendo da gravidade da situação, a equipe do NEPRE da escola encaminha o problema para outra entidade que faz parte da rede de atendimentos multisetorial.

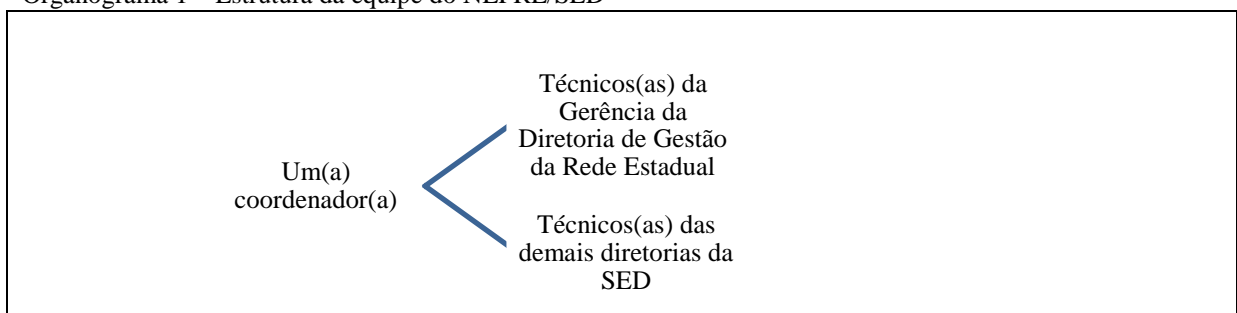
Em síntese, desde sua primeira edição, já se passaram dez anos, dado os compromissos assumidos pelo NEPRE, portanto, destacamos nosso interesse em investigar se a referida política vem promovendo transformações e mudanças teórico-práticas na forma de as escolas e de seus(as) profissionais agirem diante de situações envolvendo violências e *bullying*. Consideramos que o NEPRE se instituiu a partir de pesquisas e abordagens teóricas que o sustentam, entretanto, alguns questionamentos permanecem: Como está, no cotidiano escolar, em nível de estado, a aplicação prática dessa política? Apresentamos dados referentes a esta questão na próxima seção.

3.2.1 Estrutura do NEPRE: SED, CREs e Escolas

Nesta seção, apresentamos os dados coletados a partir da leitura e estudo da cartilha: *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimentos às violências na Escola* (SANTA CATARINA, 2018b).

De acordo com a cartilha disponibilizada pelo estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2018b), o NEPRE é um núcleo formado por um grupo de representantes da comunidade escolar em forma de equipes multidisciplinares na SED, nas CREs e nas unidades educacionais (escolas), sendo que cada equipe possui uma estrutura de pessoal e atribuições próprias. No Organograma 1, ilustramos a constituição da equipe do NEPRE em nível de SED.

Organograma 1 – Estrutura da equipe do NEPRE/SED

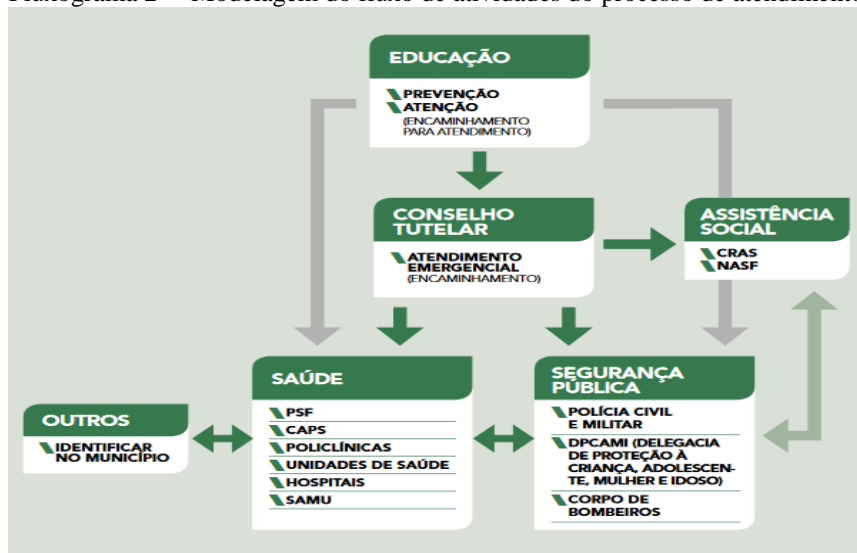


Fonte: elaborado pela autora com base em Santa Catarina (2018b).

De acordo com a cartilha (SANTA CATARINA, 2018b), a equipe é composta por um(a) coordenador(a), técnicos(as) da Gerência da Diretoria de Gestão da Rede Estadual e técnicos(as) das demais diretorias da SED, deve executar as seguintes atribuições: tornar-se referência de diagnóstico e ações de prevenção às violências nas escolas; firmar parcerias com

instituições governamentais e não governamentais (entidades da Saúde, Segurança Pública, Assistência Social, Habitação e Justiça) para encaminhar situações de violências que não podem, por algum motivo, serem resolvidas na escola, com vistas a garantir ampla cobertura e atuação no atendimento em rede; implantar e orientar o NEPRE nas CREs e unidades escolares, por meio da elaboração de documentos e promoção de encontros formativos (contínuos), campanhas educativas e palestras sobre a temática das violências destinados a esses profissionais; promover o protagonismo dos(as) alunos(as) e a inclusão das famílias no enfrentamento das violências na escola; definir e elaborar procedimentos para o encaminhamento das ocorrências na escola visando um acompanhamento em rede, os quais sugerem uma modelagem de atendimento apresentada no Fluxograma 2.

Fluxograma 2 – Modelagem do fluxo de atividades do processo de atendimentos dos NEPREs

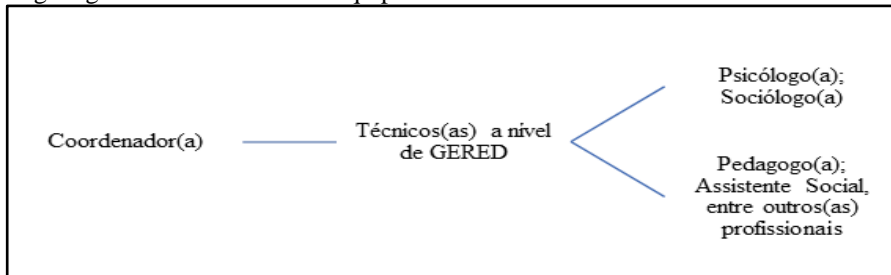


Fonte: retirado de Santa Catarina (2018b, p. 37).

Como podemos observar nas indicações do Fluxograma 2, o NEPRE, em nível de SED, orienta as unidades educacionais a formalizar parcerias, por meio de um termo de cooperação, com entidades do entorno da escola, entre elas: o conselho tutelar, os serviços públicos de saúde, assistência social e segurança pública, como forma de agilizar e melhorar o atendimento inicial às vítimas de violência (SANTA CATARINA, 2011, 2018b).

Já no que diz respeito às equipes do NEPRE presentes nas CREs, essas são compostas, de acordo com a cartilha (SANTA CATARINA, 2018b), pelo Organograma 2.

Organograma 2 – Estrutura da equipe do NEPRE/CRE

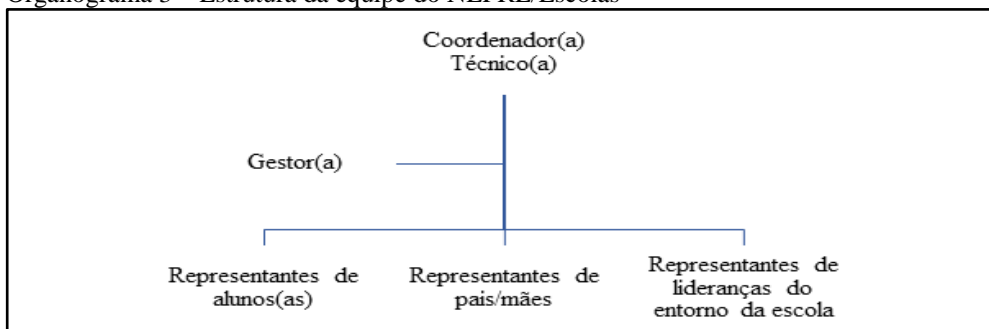


Fonte: elaborado pela autora com base em Santa Catarina (2018b).

Conforme o Organograma 2, as equipes dos NEPREs/CREs são formadas por um(a) coordenador(a), técnicos(as) em nível de CRE, psicólogo(a); sociólogo(a), pedagogo(a); assistente social, entre outros(as) profissionais, com as seguintes atribuições: implementar e avaliar o NEPRE; firmar parcerias com instâncias governamentais e não governamentais; constituir as equipes dos NEPREs nas escolas; acompanhar e monitorar os atendimentos; constituir grupos permanentes de estudo envolvendo temáticas que tratam das violências; orientar e acompanhar os NEPREs/escolas; identificar e divulgar materiais de referência; encaminhar para a SED, trimestralmente, dados quantitativos e qualitativos referentes às violências nas escolas de sua região e/ou manter atualizadas as informações em outros instrumentos disponibilizados pela SED; elaborar plano de ação anual para implementação do NEPRE (SANTA CATARINA, 2018b).

No Organograma 3, podemos visualizar como são formadas, em termos de hierarquia, as equipes dos NEPREs nas unidades escolares.

Organograma 3 – Estrutura da equipe do NEPRE/Escolas



Fonte: elaborado pela autora com base em Santa Catarina (2018b).

De acordo com as indicações da cartilha (SANTA CATARINA, 2018b), as equipes dos NEPREs formadas em cada escola devem contemplar um(a) coordenador(a); um(a) gestor(a); representantes de alunos(as); representantes de pais/mães; representantes de lideranças do entorno da escola. As principais atribuições das equipes das escolas são: articular as ações do NEPRE com as entidades democráticas da escola (Grêmios estudantis, Conselho Deliberativo,

Associação de Pais); criar na escola espaços para promover a inclusão das temáticas violências no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; criar parcerias com entidades do entorno da escola visando à constituição de rede de atendimento; envolver os estudantes em ações coletivas, promovendo o protagonismo juvenil, com o objetivo de prevenir e mediar situações de *bullying* e outras violências (SANTA CATARINA, 2018b). Além dessas orientações previstas na cartilha que apresenta a política que sustenta os NEPREs, é importante citar o compromisso das equipes dos NEPREs em promover a formação dos(as) alunos(as) para atuarem nas equipes NEPREs/Escolas de maneira ética e democrática.

Após a criação da política do NEPRE e estruturação (inicialmente no papel) das equipes multidisciplinares (CREs e escolas), a SED iniciou ações formativas oferecidas aos(às) profissionais que fazem parte dessas equipes, as quais serão apresentadas na próxima seção.

3.2.2 Ações para a implementação das equipes dos NEPREs

Nesta seção, apresentamos ações que subsidiam a implantação dos NEPREs (SED; CRE e escolas). Para isso, usamos o descritor “NEPRE/processos de formação” como filtro de pesquisa no *site* da SED. No total, localizamos cinco encontros formativos destinados aos(às) profissionais que desempenham a função de coordenadores(as) das equipes dos NEPREs, tanto em nível de CREs quanto das escolas. Ao final, apresentamos nossa compreensão acerca da política do NEPRE.

Embora tenha sido lançado enquanto política de estado em 2011, localizamos na busca bibliográfica a publicação de ações formativas oferecidas aos(às) coordenadores(as) das equipes a partir do ano 2013. Entre essas ações, localizamos um fôlder lançado em 2013, o qual divulgava o *1º Encontro dos Coordenadores dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola* (SANTA CATARINA, 2013a). O objetivo desse encontro foi subsidiar os(as) profissionais da educação em relação à prevenção, atenção e atendimento às violências na escola, o qual foi realizado presencialmente no auditório da SED em Florianópolis, SC, entre os dias 06 e 07 de maio de 2013. Em sua programação, destacamos algumas das atividades: metodologia de mediação de conflitos; a articulação da escola com a rede de proteção (Polícia Militar (PM), Conselho de Segurança, Centros de Atenção à Saúde); trabalho em grupo com as equipes participantes (SANTA CATARINA, 2013a). De acordo com o que observamos no fôlder, os dois dias de formação contemplaram atividades teóricas e práticas.

Entre os anos 2013-2016 não localizamos nenhum encontro formativo oferecido para as equipes dos NEPREs mediado pela SED, o que vimos foram encontros promovidos pelas

CREs buscando reunir os(as) coordenadores(as) dos NEPREs/Escolas, com o objetivo de disseminar a ideia de institucionalizar a referida política. No que se refere às ações da SED nesse período (2013-2016), localizamos em 2013 um documento disponibilizado em *Word*, no *site* da SED, o qual reforça a necessidade de criação e fortalecimento do NEPRE onde ainda essa política permanecia no papel, bem como oferece alguns encaminhamentos, como: reafirmar a necessidade de criação e fortalecimento dos NEPREs/CREs e NEPREs/Escolas; criar sistema de avaliação e registro das ações dos NEPREs/CREs e NEPREs/Escolas; incentivar os(as) profissionais das equipes dos NEPREs a realizarem cursos disponibilizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Ministério da Educação e Saúde, os quais tratam de temas afins da política; além disso, foi solicitado, no respectivo documento, que cada equipe do NEPRE acrescente as peculiaridades do seu contexto educacional, visando à ampliação do planejamento de ações a serem desenvolvidas (SANTA CATARINA, 2013b).

Com os dados coletados a partir do documento emitido pela SED em 2013, dois anos depois, foi criado um caderno pedagógico com o objetivo de subsidiar a implementação da política do NEPRE nas unidades escolares da educação básica do estado de Santa Catarina (2015a). Trata-se, portanto, do *1º Caderno Pedagógico: reflexões para a implementação da política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola* (SANTA CATARINA, 2015a), que inicia fazendo referência ao painel Guerra e Paz do artista Cândido Portinari. Nessa perspectiva, os(as) idealizadores(as) do caderno pedagógico convidam os(as) profissionais da educação vinculados(as) à SED de Santa Catarina, para juntos(as), implementarem a mensagem que emana da referida obra de arte, ou seja, para lutarem pela paz nas escolas catarinenses.

O principal objetivo desse caderno foi apresentar subsídios aos(às) profissionais vinculados(as) às equipes dos NEPREs/CRE e NEPREs/Escolas, para que possam desenvolver, de forma permanente e sistemática, estratégias de prevenção e mediação das violências e do *bullying* escolar. Entre as questões contidas nesse caderno destacamos: “De que maneira a escola poderá promover a transição de uma cultura de violência para uma cultura de paz?” (SANTA CATARINA, 2015a, p. 10). A partir dessa questão são apresentados oito tópicos que podem subsidiar respostas, bem como auxiliar na implementação das equipes dos NEPREs.

No Quadro 11, apresentamos cada um dos tópicos e seus respectivos objetivos.

Tópico	Objetivos
I) Conflitos na escola: aprendendo com eles	Este tópico apresenta reflexões sobre a presença dos conflitos na escola, considerando-os inerentes às relações sociais, ou seja, a indicação é de que a escola o incorpore no planejamento das práticas pedagógicas preventivas.
II) A escola como mediadora de conflitos	Aborda a importância da utilização de instrumentos de diagnóstico visando detectar o conflito em sua fase embrionária, podendo, assim, evitar situações de violências que possam evoluir para situações muito mais graves.
III) Violências na escola: lidando com elas	Reflete sobre o fenômeno das violências que pode ser sistêmico, endêmico e epidêmico.
IV) Caracterizando as práticas de violências na escola	Tipifica as manifestações de violências presentes no contexto educacional.
V) Procedimentos da escola para o enfrentamento às violências	Representa possibilidades metodológicas de atuação educacional frente às situações-problema de cada contexto.
VI) Escola e famílias, parceria fundamental no enfrentamento das violências na escola	Aborda a importância da relação família-escola.
VII) Para saber mais: um olhar para o <i>cyberbullying</i>	Disponibiliza informações para a prevenção dessa modalidade de violência.
VIII) Sugestões de estratégias para a prevenção das violências	Sugere diferentes formas de ação e manejo visando contribuir com a prevenção e enfrentamento do fenômeno das violências no contexto educacional.

Fonte: adaptado de Santa Catarina (2015a, p. 11).

Consideramos que o caderno pedagógico traz importantes contribuições teóricas para o preparo e capacitação dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, faz indicação de leituras complementares, traz *links* para visualização de pequenos vídeos educativos, contextualiza a temática das violências a partir de alguns referenciais, entre eles destacam-se as autoras Miriam Abramovay e Cleo Fante, bem como os autores Leonardo Boff e Paulo Freire, indicando a escolha por um embasamento teórico crítico libertador para com a contextualização das ações e práticas preventivas e interventivas dos problemas escolares.

Após a divulgação desse caderno, houve entre os dias 21 e 22 de março de 2016 na cidade de Florianópolis, SC, o segundo encontro formativo envolvendo os(as) coordenadores(as) que integram as equipes dos NEPREs promovido pela SED. De acordo com os registros localizados na busca bibliográfica, esse encontro teve por objetivo abordar a importância da institucionalização das equipes dos NEPREs nas CREs e nas escolas, por esse motivo contou com a participação de duas palestrantes: Rocha (2012) apresentou os principais

desafios do NEPRE, trazendo uma contextualização macrossocial sobre o aumento dos casos de violência no mundo, na ocasião apresentou alguns resultados preliminares de sua dissertação de Mestrado, cujo tema de pesquisa foi: *A violência nas escolas – registros em delegacia de polícia do estado de Santa Catarina* (ROCHA, 2012). Na sequência, Camargo (2012) trabalhou com os(as) profissionais que participaram desse encontro os seguintes temas: justiça restaurativa e comunicação não violenta. De acordo com os materiais disponíveis no *site* da SED, esse momento foi caracterizado por teorizações e atividades vivenciais entre os(as) participantes.

Nesse sentido, o terceiro encontro envolvendo os(as) coordenadores(as) dos NEPREs foi realizado entre os dias 17 e 18 de outubro de 2017, na cidade de Laguna, SC. Nesse encontro foram lançados alguns instrumentos de apoio para a implementação e institucionalização dos NEPREs: a ferramenta NEPRE *on-line* (a qual iniciou em 2017 como um projeto-piloto em 27 (vinte e sete) unidades escolares do estado) e o *Caderno Orientativo sobre Adolescentes e Drogas* (SANTA CATARINA, 2017), este último, até o período de conclusão desta pesquisa, estava em fase de desenvolvimento.

O NEPRE *on-line* é um módulo incorporado no sistema da SED que tem como objetivos: oferecer apoio e suporte às escolas para efetuarem o registro das ocorrências de violências; viabilizar a atuação dos NEPREs; integrar o trabalho interinstitucional entre o NEPRE/Escola, o NEPRE/CRE e o NEPRE/SED; e possibilitar assessoria *on-line* aos NEPREs das escolas em situações de violência complexas (SANTA CATARINA, 2017). Além disso, Rosa (2017) realizou uma retrospectiva sobre os avanços dos NEPREs e as ações que já foram desenvolvidas em nível das CREs e em algumas escolas do estado, indicando a necessidade de continuar avançando para a institucionalização dessa política.

Seguindo uma regularidade dos encontros formativos, entre os dias 3 e 4 de maio de 2018 houve o quarto encontro com os(as) coordenadores(as) das equipes dos NEPREs, realizado em Florianópolis, SC. Nesse encontro, a ferramenta do NEPRE *on-line*, lançada em 2017 como um projeto-piloto foi um dos assuntos comentados, mas o foco do evento foi a reflexão sobre os temas: gravidez na adolescência e violência de gênero (SANTA CATARINA, 2018a). A partir desse encontro foi disponibilizada no *site* da SED uma série de textos e vídeos com caráter de apoio e conscientização aos(às) profissionais e também aos(às) alunos(as) sobre a questão da violência de gênero e gravidez na adolescência, indicando caminhos para a efetivação de denúncias nas escolas e estratégias de prevenção. Entre as estratégias ganhou destaque as que priorizam a dramatização e teatralização com os(as) alunos(as). Observamos que nesse encontro foram resgatados alguns indicativos do Teatro do Oprimido, de Paulo Freire.

Já o quinto encontro ocorreu em julho de 2019, teve como principal objetivo oferecer subsídios teóricos e sugestões práticas aos(as) profissionais para: “dirimir os conflitos escolares (educação, prevenção, atenção e atendimento); promover uma educação *em e para* os direitos humanos; fomentar ações em rede intersetorial.” (SANTA CATARINA, 2019a, s/p.). Essas indicações visam contribuir para a melhoria do clima escolar por meio de resoluções dialógicas dos conflitos, em uma perspectiva de justiça restaurativa. Apesar dessas indicações, não encontramos materiais que pudessem contribuir com a construção de estratégias práticas para minimizar os conflitos escolares, apenas indicações teóricas acerca da necessidade de melhoramento do clima escolar. Também não localizamos materiais de apoio para compreendermos qual é o entendimento de clima escolar da SED de Santa Catarina.

Para fechar esta seção, reconhecemos o esforço da equipe do NEPRE/SED para auxiliar na formação e desenvolvimento das demais equipes dos NEPREs/CREs e NEPREs/Escolas. Há um movimento de construção de conhecimentos teóricos acerca da temática das violências, particularmente, da violência do tipo *bullying* nesse contexto. Há, igualmente, uma valorização e incentivo por parte da SED para que cada equipe do NEPRE se constitua a partir de sua realidade concreta, considerando os saberes e estratégias já desenvolvidas nesses microssistemas, bem como se apresenta uma preocupação de alinhamento com os demais sistemas que contribuem com o desenvolvimento da escola e das pessoas que a integram.

Do ponto de vista do ciclo de constituição de uma política, apresentado e discutido por Baptista e Rezende (2015), podemos inferir que a política que sustenta o NEPRE segue uma ordem, a saber:

- a) Montagem da agenda: considerando que os problemas relacionados à temática das violências passam a chamar a atenção no Brasil em meados da década de 1980, estados e municípios iniciaram ações de prevenção desse fenômeno a partir de sua realidade. Dessa forma, o estado de Santa Catarina, por meio da SED, reconhece a existência desse problema e passa a desenvolver ações visando à prevenção das violências na escola;
- b) Formulação da política: o tema das violências na escola desperta a atenção dos formuladores das políticas públicas em Santa Catarina em meados dos anos 2000, por meio da formulação de duas leis: Lei n. 14.408, de 10 de abril de 2008, e Lei n. 14.651, de 12 de janeiro de 2009 (SANTA CATARINA, 2008, 2009), as quais amparam a política que sustenta o NEPRE;
- c) Tomada de decisão: sobre os princípios definidos para o desenvolvimento da política localizamos ações formativas oferecidas aos(as) coordenadores(as) das equipes dos

NEPREs/CREs organizadas pela SED, em parceria com a rede de proteção da escola. No entanto, os demais membros das equipes dos NEPREs/CREs e os(as) integrantes das equipes dos NEPREs/Escolas não receberam formação;

- d) Implementação: identificamos que a política apresenta objetivos e metas, contudo, não possui os recursos necessários para sua implantação, especialmente os ligados à estrutura pessoal, intelectual e financeira;
- e) Avaliação: não localizamos, até o presente momento, estratégias de avaliação da política visando subsidiar novas tomadas de decisão, por isso, muitos dos desafios reconhecidos no início dos anos 2000, relacionados às violências nas escolas de Santa Catarina, permanecem sem respostas.

Por conta disso, consideramos que a política que sustenta o NEPRE possui validade, mas carece de vitalidade. Significa dizer que, do ponto de vista legislativo, consideramos que a forma como a política que sustenta o NEPRE está organizada constitui-se uma política da rede estadual de educação, uma vez que possui uma estrutura mínima para tal – recebe incentivos formativos da SED (embora os consideremos pontuais e fragmentados) e busca estabelecer parceria com a rede de proteção que faz parte da escola. Entretanto, compreendemos que, apesar de o NEPRE ser considerado um núcleo sustentado por uma política, essa ação encontra-se, até o presente momento, em um limbo, ou seja, faltam incentivos públicos, falta um calendário definido de ações e investimentos financeiros, de estrutura física e de pessoal, falta diálogo com e entre as escolas, CREs, SED e demais instituições que fazem parte da rede de proteção social.

4 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH)

De acordo com os dados de pesquisas e discussões até o momento apresentadas, o estudo das violências e do *bullying* na escola demanda formas de intervenção e prevenção de diferentes naturezas e envolvendo dimensões: psicológicas, educacionais, sociológicas, entre outras, que favoreçam o entendimento da complexidade que envolve o comportamento humano, bem como o entendimento da singularidade de cada tipo de violência escolar.

Nesses termos, a partir das contribuições das pesquisas nacionais e internacionais que tratam da temática das violências na escola, localizamos a indicação de que os modelos teórico-metodológicos contextualistas/interacionistas podem nos auxiliar na compreensão da natureza multifacetada dessa problemática, diante disso, nesta pesquisa, acreditamos no potencial da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) para compreensão das violências e do *bullying* na escola e para a construção de um Programa de Formação para os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.

Portanto, este capítulo está assim delineado: inicialmente descrevemos alguns dos conceitos da teoria TBDH com base em Bronfenbrenner que serão utilizados nesta pesquisa. Na segunda seção, apresentamos as contribuições de pesquisas que têm utilizado esse referencial para a compreensão dos problemas das violências, particularmente, da violência do tipo *bullying* escolar e como essa abordagem pode auxiliar na composição de um Programa de Formação aos(as) profissionais da educação.

4.1 APRESENTANDO OS CONCEITOS DA TBDH UTILIZADOS NA PESQUISA

Bronfenbrenner (1996) afirma que a construção da TBDH foi influenciada por outros(as) pesquisadores(as), chamados por ele de “gigantes”, entre eles(as) destaca George Herbert Mead, Sigmund Freud, William I. e Dorothy S. Thomas, Edward C. Tolman, Lev Vygostky, Alexander Luria, Jean Piaget e Ronald Ficher. Por essa razão, não podemos deixar de considerar a existência de outras correntes teórico-metodológicas capazes de explicar os processos de desenvolvimento humano no contexto escolar, especialmente, no que diz respeito à questão da prevenção e enfrentamento das violências, prioritariamente a violência do tipo *bullying* e a formação dos(as) profissionais da educação.

Antes de apresentarmos os conceitos da TBDH que serão utilizados nesta pesquisa, a saber: modelo PPCT; processos proximais e validade ecológica, vamos contextualizar, brevemente, como ocorreu o desenvolvimento da TBDH (PRATI et al., 2008).

De acordo com Rosa e Tudge (2013), a evolução da TBDH pode ser dividida didaticamente em três fases. Entre os anos 1942 e 1970, quando Bronfenbrenner atuou como psicólogo em órgãos militares durante a Segunda Guerra Mundial. Nas suas primeiras produções científicas expressou ideias que sustentaram o desenvolvimento de uma ecologia social, especificando porque o desenvolvimento social dos seres humanos não podia ser estudado de forma dissociada do contexto social no qual a pessoa está inserida. Entretanto, a ecologia social considerava apenas o microssistema, não considerava que durante o processo do desenvolvimento as pessoas crescem, amadurecem e, conseqüentemente, recebem influências dos contextos externos, os reflexos das mudanças da sociedade, da cultura, da economia, da política, dos quais nem sempre está inserida diretamente (BRONFENBRENNER, 2011).

Na segunda fase, abrangendo a década de 1971 a 1980, revisões passaram a fazer parte de sua pesquisa sobre o desenvolvimento humano. A principal crítica de Bronfenbrenner em relação às suas primeiras produções era a ênfase muito grande ao ambiente, conferindo menor atenção aos processos individuais (CECCONELLO; KOLLER, 2016). Nesse sentido, já havia compreendido, a partir do trabalho em diferentes organizações, que “as políticas públicas têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos, ao determinar as suas condições de vida.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 4). De acordo com Rosa e Tudge (2013), Ceconello e Koller (2016) nessa segunda fase, Bronfenbrenner atribuiu ao processo uma posição de destaque em sua teoria.

Por fim, a terceira fase, que foi de 1981 a 2005, marcou dois grandes trabalhos de Bronfenbrenner, o primeiro em 1996, que consolidou o que chamou de teoria ecológica do desenvolvimento humano, por meio do livro *Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados* (BRONFENBRENNER, 1996), “considerado um marco mundial no estudo sistêmico sobre desenvolvimento humano.” (BARRETO, 2016, p. 280). O segundo, a obra *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos* (BRONFENBRENNER, 2011), neste último destacando o amadurecimento de suas ideias apresentadas em 1996, consolidando a TBDH.

Assim, nesta nova versão, as diferentes formas de interação das pessoas não são mais tratadas simplesmente como uma função do ambiente, mas como uma função do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento. Neste novo modelo, ainda em evolução, Bronfenbrenner

propõe uma recombinação dos principais componentes do modelo ecológico com novos elementos em relações mais dinâmicas e interativas, passando a ser denominado como modelo bioecológico. (CECCONELLO; KOLLER, 2016, p. 41).

Em suma, as pesquisas desenvolvidas por Bronfenbrenner, especialmente a partir da década de 1970, são uma evolução para a compreensão de uma teoria sistêmica e para o estudo do desenvolvimento humano, pois as pesquisas sobre o desenvolvimento ganharam novas características, não sendo mais definidas de forma isolada, ou seja, as mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital não estão relacionadas somente à pessoa, ou somente ao endereço social em que ela vive. De forma operacional, a partir das pesquisas de Bronfenbrenner (2011, p. 142), passou-se a considerar “os nichos ocupacionais definidos pela inserção de um ou mais endereços sociais e mais de um atributo pessoal dos indivíduos ou dos grupos que vivem nesses endereços.” Fica assim estabelecido, que para melhor compreender o desenvolvimento humano pelo viés da TBDH, deve-se considerar todos os sistemas bioecológicos que envolvem a pessoa em desenvolvimento (COLLODEL-BENETTI et al., 2013).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano varia sistematicamente conforme as características da pessoa em desenvolvimento, dos processos que ocorrem ao longo do ciclo vital, do contexto e do tempo histórico, social, cultural, político e econômico no qual a pessoa está vivendo, representando o modelo bioecológico Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), ou seja, a TBDH passou a ser estudada a partir desses quatro elementos inter-relacionados. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006, p. 994, tradução nossa), o primeiro elemento, o **Processo**, “abrange formas particulares de interação do organismo com o ambiente, chamadas processo proximal, que operam ao longo do tempo e são situadas com os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano.” Os processos proximais são os propulsores do desenvolvimento, envolvem interações recíprocas que, gradativamente, tornam-se mais complexas, envolvendo o ser humano em desenvolvimento com outras pessoas, objetos e símbolos, presentes no seu ambiente imediato. É pela via da interação que o sujeito atribui sentido ao seu contexto e, a partir disso, pode transformá-lo (COLLODEL-BENETTI et al., 2013; CECCONELLO; KOLLER, 2016).

No que diz respeito ao elemento **Pessoa**, Bronfenbrenner (2011) reconhece o repertório de características individuais – biológicas e genéticas, cognitivas, emocionais e comportamentais. Entretanto, Bronfenbrenner e Morris (2006) priorizaram a definição das características biopsicossociais das pessoas, as quais foram denominadas, como: Disposições; Recursos Bioecológicos e a Demanda. Essas três características são consideradas as mais influentes no sentido de formar o desenvolvimento futuro. É por meio das Disposições que a

pessoa desenvolvente pode estimular os processos proximais visando sustentar sua operação no engajamento de atividades complexas. O segundo são os Recursos bioecológicos, os quais representam as características que influenciam as pessoas a se engajar nos processos proximais, são elas: capacidade, habilidade, experiência, inteligência e, em alguma medida, considera os aspectos cognitivos e emocionais. Finalmente, as características de Demanda são disposições comportamentais as quais podem encorajar ou desencorajar a operação dos processos proximais. Essas disposições agem como uma resposta imediata à interação com outra pessoa, podendo influenciar de forma positiva ou negativa o início e a continuidade das interações sociais conforme as expectativas geradas pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006; COLLODEL-BENETTI et al., 2013; BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com as indicações de Bronfenbrenner e Morris (2006), o elemento Pessoa é compreendido considerando as três características citadas anteriormente, o resultado é uma ampla compreensão do **Contexto**, local em que se consolida seu desenvolvimento. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996, p. 5) define os sistemas ecológicos “[...] como uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas”, mais tarde Bronfenbrenner (2011) ampliou sua definição, trazendo mais elementos e atividades para dentro desse sistema. Nesse sentido, o contexto contempla “uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Essas estruturas são chamadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18), os quais envolvem a pessoa em desenvolvimento.

O microssistema é um contexto composto por um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento. O termo experienciado é adotado na perspectiva da fenomenologia, ou seja, “é usado para indicar que as características cientificamente relevantes de qualquer meio ambiente incluem não apenas suas propriedades objetivas, como também a maneira pela qual essas propriedades são percebidas pela pessoa.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19). Nesse sentido, compreende-se que os aspectos mais importantes do meio ambiente no curso do desenvolvimento psicológico são aqueles que têm significado para a pessoa, ultrapassando os limites das características objetivas do meio. Bronfenbrenner (2011) reconhece quatro microssistemas imediatos de convivência das pessoas em desenvolvimento, a saber: experiência na família, experiência com professores(as), experiência com colegas e experiência no ambiente escolar, os quais são tratados de forma separada.

O mesossistema trata de forma interconectada dois ou mais microssistemas, cada um contendo o indivíduo, como, por exemplo, as relações envolvendo a família e escola, o trabalho e a família, ou seja, as experiências em um microssistema são influenciadas e igualmente influenciam as experiências em outro microssistema (BRONFENBRENNER, 1996, 2011). Já o exossistema envolve os ambientes que a pessoa não frequenta, mas influenciam direta ou indiretamente no seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) reconhece três exossistemas que influenciam nos processos familiares e no desenvolvimento do ser humano, são eles: “o trabalho dos pais, a rede de proteção social e a comunidade em que a família está inserida.” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 58). Finalmente, o macrossistema é o fenômeno que perpassa os três sistemas anteriores, formando uma rede de interconexões (culturais, sociais, econômicas, políticas) (BRONFENBRENNER, 1996, 2011), é como se dentro de cada comunidade ou subcultura existisse um esquema responsável em organizar o ambiente “definido pela estrutura e pelo conteúdo dos sistemas que o constituem.” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 59).

A quarta propriedade da TBDH, o elemento **Tempo**, vai além da antecessora (Contexto), “permitindo examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida.” (NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 59). O elemento tempo é analisado em três sucessivos níveis por Bronfenbrenner e Morris (2006), a saber: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo diz respeito à continuidade *versus* descontinuidade de episódios do processo proximal. O mesotempo refere-se à frequência desses episódios em intervalos – dias ou semanas. Por fim, o macrotempo reporta-se às expectativas e eventos que geram mudanças na sociedade, as quais são influenciadas e influenciam os processos de desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. De acordo com Narvaz e Koller (2004, p. 59), “a análise do tempo dentro destes três níveis deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes em sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como os grandes eventos e as transições históricas.”

Sintetizando, compreendemos que o modelo PPCT na TBDH representa o caráter dinâmico e complexo do processo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano é definido “[...] como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43). Ou seja, esse modelo teórico concebe o ser humano como um ser social, histórico, cultural e relacional que interage mediado por ambientes bioecológicos (pessoas, instituições, órgãos públicos, órgãos privados), os quais são acompanhados por sentimentos e emoções que estão interconectados.

É em razão dessa dinamicidade, complexidade e proposta de interação dos seus principais elementos (modelos bioecológico PPCT) que acreditamos no potencial da teoria TBDH para compreender as relações conflituosas que se estabelecem no ambiente escolar, bem como, ancoradas em Ceconello e Koller (2016). Além disso, a elaboração de um Programa de Formação com o engajamento dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, promoveu interconexões entre os(as) participantes.

Essas interconexões são chamadas de **processos proximais**. A definição dos processos proximais é a base da interação da pessoa, tanto na dimensão pessoal quanto coletiva, com os diferentes ambientes durante o longo período de tempo de desenvolvimento. Lisboa e Koller (2004) comparam esse processo recíproco ao uso de uma lente, fazendo referência ao uso da lente da TBDH. Essa lente possibilita “uma visão integrada, dinâmica e ampliada” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 337) da pessoa em desenvolvimento, que passa a ser contextualizada no contexto e no tempo em que se encontra, favorecendo seu engajamento nos processos proximais. A reciprocidade, no caso desta pesquisa, ocorre tanto na relação com os pares (outros profissionais que integram as equipes dos NEPREs) quanto na relação com outras pessoas que fazem parte do contexto educacional, alunos(as), demais funcionários(as), famílias e comunidade externa (rede de proteção).

Assim, compreendemos que a TBDH nos ofereceu base teórica para sustentar nossas discussões acerca do problema de pesquisa, conferindo **validade ecológica** à investigação. Esse conceito “se refere à extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 24). Ou seja, por ser uma pesquisa desenvolvida no ambiente natural, envolvendo as pessoas e as situações-problema da vida cotidiana educacional e que considerou o conhecimento prévio construído acerca da nossa temática de pesquisa, bem como as definições atribuídas pelos(as) participantes do nosso estudo a respeito das situações-problema que já experienciaram e vivenciaram no decorrer de suas trajetórias pessoais e profissionais, foi um recurso teórico-metodológico que embasou este estudo científico, tendo como principal característica o potencial transformador no campo social e acadêmico.

4.2 TBDH: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos análises das pesquisas que utilizam a TBDH como referência para compreender as violências, particularmente, o *bullying* na escola, ademais apresentamos reflexões sobre como essa perspectiva colabora com programas de formação de professores(as).

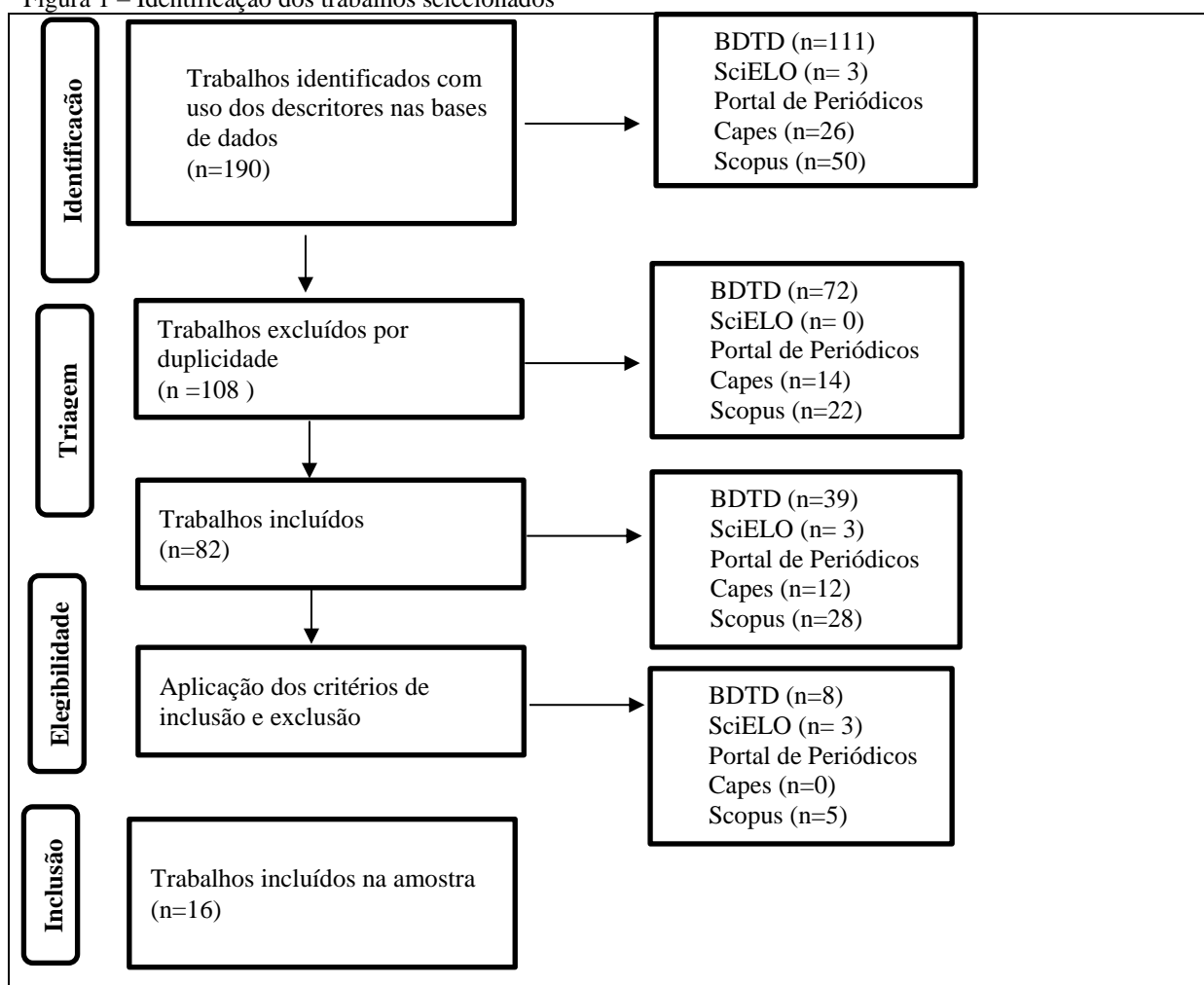
Para isso, utilizamos os critérios da revisão bibliográfica, os quais contemplam a delimitação de um tema de pesquisa, das fontes de busca, da escolha de descritores e demais filtros de pesquisa visando à leitura e sumarização do trabalho (ROMANOWSKI; ENS, 2006; MOROSINI; FERNANDES, 2014), delimitamos o campo do conhecimento científico em quatro bases de dados textuais, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); SciELO; Portal de Periódicos da Capes, por meio do uso da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), e base de dados *Ebsco-host*. No recorte temporal 2010 a 2020²².

A busca dos dados foi orientada pela combinação dos seguintes descritores: Urie Bronfenbrenner AND violência na escola; Urie Bronfenbrenner AND *bullying* na escola; Urie Bronfenbrenner AND formação de professores; Modelo Bioecológico AND *bullying* na escola; Modelo Bioecológico AND violência na escola; Modelo Bioecológico AND formação de professores. Optamos apenas pela utilização do operador booleano AND, pois gera como resultados o conjunto de trabalhos que possuem os termos combinados e, ainda, utilizamos o recurso de truncagem de palavras para o plural, utilizando o sinal asterisco (*) (PIZZANI et al., 2012), especialmente com a palavra violência. Os descritores foram testados nas bases de dados textuais (*a priori*) e considerados compatíveis quanto ao objetivo a que se propõe este tópico do estudo. Selecionamos a área da Educação, Saúde e Psicologia Escolar, pois essas áreas se utilizam do referencial teórico de Bronfenbrenner.

Utilizamos o protocolo PRISMA para organizar a etapa de identificação das pesquisas, apresentado na Figura 1.

²² O respectivo levantamento bibliográfico foi realizado em 23 de fevereiro de 2021 entre às 08h e às 14h. Outras bases de dados também foram testadas a partir do descritores (traduzidos para o inglês), entre elas a base de dados Scopus e a base de dados *Web of Science*, ambas permitiram o acesso a poucos trabalhos: foram filtrados 5 estudos em cada base, os quais estavam repetidos na base de dados *Ebsco-host*, portanto, nossa preferência esteve ancorada entre as bases de dados que contemplavam mais pesquisas publicizadas. Também foram testados os descritores: Teoria ecológica; Teoria sistêmica, os quais não foram considerados compatíveis para a busca bibliográfica.

Figura 1 – Identificação dos trabalhos selecionados



Fonte: elaborado pela autora com base no fluxograma Prisma.

Na base de dados BDTD localizamos 111 (cento e onze) trabalhos, destes, 72 (setenta e dois) apareceram em duplicidade com a utilização dos descritores, restando, para a segunda etapa, apenas 39 (trinta e nove) trabalhos. Na base de dados SciELO foram detectados três trabalhos, os quais foram selecionados para a segunda etapa da pesquisa. No Portal de Periódicos Capes foram identificados 26 (vinte e seis) trabalhos, dos quais 14 (catorze) apareciam em duplicidade, portanto, para a segunda etapa apenas 12 (doze) trabalhos seguiram à análise. Por fim, no portal Scopus, dos 50 (cinquenta) trabalhos que emergiram a partir da aplicação dos descritores e filtros de pesquisa, 22 (vinte e dois) estavam repetidos, por essa razão restaram 28 (vinte e oito) trabalhos compuseram a segunda etapa da pesquisa.

Nesses termos, na primeira etapa do levantamento, utilizando os descritores e os filtros, gerou um total de 190 (cento e noventa) trabalhos, entretanto, 108 (cento e oito) estavam duplicados, por isso, ao contabilizarmos apenas um trabalho dos que estão em duplicidade, chegamos a um total de 82 (oitenta e dois) trabalhos selecionados para a segunda etapa da pesquisa.

Dessa forma, fundamentadas nos critérios da pesquisa bibliográfica (FERREIRA, 2002), realizamos, na segunda etapa, uma leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave de cada um dos 82 (oitenta e dois) trabalhos selecionados para compor esta etapa. Portanto, a partir desse processo, foi necessário aplicarmos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, haja vista que mesmo com a utilização dos descritores combinados, houve a identificação de trabalhos que não se encaixavam com o nosso objetivo. Nesse sentido, o crivo dos critérios de inclusão dos trabalhos foi seguinte: i) utilizar a orientação teórico-metodológica da TBDH; ii) oportunizar pistas sobre como a temática das violências e *bullying* na escola é compreendida na TBDH; iii) indicar estratégias de prevenção e manejo das violências e do *bullying* na escola por meio da TBDH; iv) abordar, no conjunto do texto, contribuições a respeito da formação docente (inicial ou continuada) visando à preparação desses(as) profissionais para a tomada de decisão frente a situações envolvendo as violências e o *bullying* na perspectiva da TBDH; e, v) os trabalhos deveriam estar disponíveis de forma *on-line* e na íntegra.

Por meio deste crivo foram selecionados 16 (dezesesseis) trabalhos potenciais para compor nossa amostra. Logo, nesta terceira etapa da pesquisa, todos os trabalhos selecionados foram lidos integralmente. Os resultados desta etapa também foram organizados em quadros, nelas apresentamos alguns dados que os caracterizam. No Quadro 12, apresentamos os trabalhos selecionados na base de dados BDTD.

Quadro 12 – Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados BDTD

Autores(as)	Título	Tipo de trabalho, local e data de publicação
Josafá Moreira da Cunha	O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico	Tese, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
Fernando Mariano da Silva	Mestres na Caminhada: Uma abordagem Bioecológica do desenvolvimento profissional docente no contexto de uma escola Pública Municipal	Dissertação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.
Luciano Blasius	Compreensão da violência escolar no âmbito da polícia militar do paraná	Tese, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
Bruno Pierin Ernsen	<i>Bullying</i> e surdez: práticas educativas no contexto escolar	Dissertação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
Joelson Carvalho de Souza	O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares	Dissertação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

Wanderlei Abadio de Oliveira	Relações entre <i>bullying</i> na adolescência e interações familiares: do singular ao plural	Tese, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
Waldemar Brandão Neto	Prevenção do <i>bullying</i> no contexto escolar: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura	Tese, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.
Adolfo Antonio Hickmann	Relações interpessoais e valores humanos na escola: uma inserção ecológica	Tese, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Considerando a quantidade de pesquisas localizadas na primeira etapa do levantamento bibliográfico, apenas oito que se enquadram nos critérios de inclusão e exclusão, as quais fazem parte da nossa amostra. No Quadro 13, explicitamos os resultados encontrados na base de dados SciELO.

Quadro 13 – Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados SciELO

Autor (es)	Título	Tipo de trabalho, local e data de publicação
Naiane Carvalho Wendt Schultz; Denise Franco Duque; Carolina Fermino da Silva; Carolina Duarte de Souza; Luciana Cristina Assini; Maria da Glória de M. Carneiro	A compreensão sistêmica do <i>bullying</i>	Artigo, Revista Psicologia em Estudo, Maringá, 2012.
Juliane Callegaro Borsa; Giovanna Wanderley Petrucci; Sílvia Helena Koller	A participação dos pais nas pesquisas sobre o <i>bullying</i> escolar	Artigo, Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2015.
Wanderlei Abadio de Oliveira; Jorge Luiz Silva; José Eugenio Rodrigues Fernandez; Manoel Antônio dos Santos; Simona Carla Silvia Caravita; Marta Angélica Iossi Silva	Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective	Artigo, Revista estudos de psicologia, Campinas, 2019.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Na base de dados SciELO foram selecionadas três pesquisas. Ambas concentram vários pesquisadores(as) que têm se dedicado nos últimos anos ao estudo da temática *bullying* no ambiente escolar. Destacamos, ainda, que no Portal de Periódicos Capes, as pesquisas identificadas não atendiam ao objetivo deste levantamento bibliográfico, por isso não houve trabalhos selecionados por meio desta base de dados. No Quadro 14, apresentamos as pesquisas selecionadas na base de dados Ebsco-host.

Quadro 14 – Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados Ebsco-host

Autor (es)	Título	Tipo de trabalho, local e data de publicação
Chang-Hun Lee	An ecological systems approach to <i>bullying</i> behaviors among middle school students in the United States	Artigo, Journal of Interpersonal Violence, Washington, 2011.
Jun Sung Hong; Dorothy Espelage	A review of research on <i>bullying</i> and peer victimization in school: an ecological system analysis	Artigo, Aggression and Violent Behavior, Florida, 2012.
Jun Sung Hong; James Garbarino	Risk and Protective Factors for Homophobic <i>Bullying</i> in Schools: An Application of the Social–Ecological Framework	Artigo, Educational Psychology Review, Chicago, 2012.
Diane Kohl; Sophie Recchia; Georges Steffgen,	Measuring school climate: an overview of measurement scales.	Artigo, Educational Research, California, 2013.
Michelle Popenga G. Monteiro; Tatiane Delurdes de Lima; Araci Asinelli-Luz	A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?	Artigo, Revista Dialogia, São Paulo, 2019.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Já na base de dados Ebsco-host, cinco pesquisas foram selecionadas, as quais atendiam aos critérios deste estudo. Ao sistematizar a terceira etapa do levantamento bibliográfico, concluímos que, embora os estudos de Bronfenbrenner começaram a ser divulgados sistematicamente a partir dos anos 1970, ainda são poucos os(as) pesquisadores(as) que se utilizam desse modelo teórico para compreender a temática das violências na escola, pois conforme os dados gerados nesta pesquisa, vimos, na última década, uma escassez de trabalhos publicados adotando essa abordagem teórico-metodológica, mesmo tendo ela potencial para tratar dessa problemática.

Entre as principais características dos trabalhos selecionados, salientamos, em especial, sua localização. No território brasileiro a região sul, representada pelo estado do Paraná, mais precisamente a cidade de Curitiba e os estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná, especialmente trabalhos orientados ou em coautoria com a Profa. Dra. Araci Asinelli-Luz, totalizando 37,5% (n=6) trabalhos. Na região sudeste, representada pelo estado de São Paulo, chamamos a atenção para os trabalhos desenvolvidos na USP, orientados ou em coautoria com a Profa. Dra. Marta Iossi da Silva, totalizando 25% (n=4) dos trabalhos publicados. Temos ainda a região centro-oeste, com o Distrito Federal, com 6,25% (n=1) dos trabalhos e nordeste com o estado de Pernambuco, também com 6,25% (n=1) dos trabalhos

publicados. Já em nível internacional, os Estados Unidos concentram o maior número de trabalhos selecionados, contemplando 25% (n=4).

Os(as) pesquisadores(as), autores(as) dos trabalhos selecionados, compreendem as violências e o *bullying* escolar em sua pluralidade, bem como sugerem ações a serem desenvolvidas no contexto escolar visando ao enfrentamento e ao manejo das violências e do *bullying*, baseando-se nas contribuições da TBDH. Portanto, apresentamos a análise dos dados a partir de três categorias que emergiram no processo de análise qualitativa, as quais devem ser aqui compreendidas apenas como uma maneira didática de apresentá-las, pois estão inter-relacionadas.

A primeira categoria (seção 4.2.1) é composta por trabalhos que tratam da compreensão plural das situações de violências e do *bullying* escolar, a qual é baseada pelos pressupostos teóricos da TBDH. A segunda categoria (seção 4.2.2) abrange os trabalhos que expunham sobre a importância de ações preventivas e de diagnóstico da realidade escolar por meio da valorização de todos os sujeitos que integram o contexto escolar. Essas ações e compreensões desembocam na terceira categoria (seção 4.2.3), que aborda a TBDH como uma possibilidade teórico-metodológica de organizar programas de formação de profissionais da educação.

4.2.1 Compreendendo as violências, particularmente a do tipo *bullying*, na perspectiva da TBDH

Neste tópico, as pesquisas reforçam a importância de não analisar de forma isolada e fragmentada os atos de violências, prioritariamente, a do tipo *bullying*. Portanto, o caráter interacionista e contextualista da TBDH colabora com a compreensão e valorização das diferentes vivências e experiências pelas quais cada sujeito do processo educativo está inserido e/ou já vivenciou. Nesse sentido, as pesquisas concentradas neste item apontam para a necessidade de reconhecer a pluralidade conceitual das violências, especialmente, a do tipo *bullying*.

No estudo desenvolvido por Lee (2010), tendo como amostra 485 estudantes, de um distrito escolar localizado no sul dos Estados Unidos, o autor identificou três dimensões de comportamentos de *bullying* escolar, a saber: comportamentos relacionais, verbais e físicos, os quais foram presenciados e/ou experienciados nos últimos seis meses (que antecederam a pesquisa) pelos(as) alunos(as) participantes da pesquisa. O autor identificou que esses comportamentos estavam associados a todos os sistemas ecológicos (o micro, o meso, o exo, e o macrosistema) em que os(as) estudantes estavam inseridos(as) direta ou indiretamente, bem

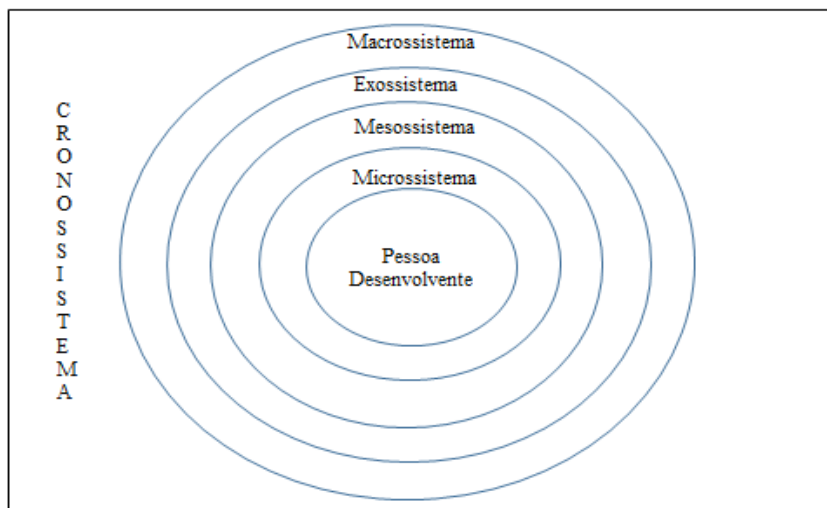
como as suas características individuais também foram consideradas, ou seja, “as violências se manifestam por meio das interações dinâmicas entre os indivíduos em seus múltiplos ambientes de contato” (MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 67), as quais se manifestam de forma recorrente e constante.

De acordo com Lee (2010), as variáveis do microssistema incluem as interações com os familiares, com os(as) professores(as), com os(as) colegas. As variáveis do mesossistema representaram as interações entre os dois microssistemas, a comunicação entre professores(as), pais e mães sobre informações e conhecimentos sobre o *bullying* na escola. Já o exossistema inclui a influência do emprego dos pais e das mães no desenvolvimento dos(as) alunos(as) e, em nível do macrossistema, incluem níveis de individualismo/coletivismo e níveis de organização social do bairro, onde os(as) estudantes residem, pois a escola pertence à sociedade na qual está inserida (BLASIUS, 2014).

Dessa forma, as características individuais (subjatividade), particularmente a tendência individual por agressão, pode exercer influência sobre comportamentos de *bullying*, entretanto, a tendência individual é influenciada pelas complexas redes e sistemas ecológicos em que o sujeito se encontra inserido (LEE, 2010). Essas redes influenciam na percepção do clima escolar e este, por sua vez, influencia no comportamento dos(as) alunos(as) na escola (ERNSEN, 2016). Nesse sentido, a tendência individual de manifestar comportamentos agressivos é influenciada direta ou indiretamente pelos sistemas ecológicos que compõem o ciclo do desenvolvimento humano representados na TBDH ao longo do tempo (cronossistema).

Na Figura 2, é possível visualizar uma representação dessas interações que podem desencadear situações de violências e *bullying*.

Figura 2 – Pesquisas sobre a TBDH selecionadas na base de dados Ebsco-host



Fonte: elaborado pela autora com base em Lee (2010), Cunha (2012) e Blasius (2014).

Corroborar essa compreensão multicausal e multifatorial das violências e do *bullying*, representada pela Figura 2 o estudo desenvolvido por Schultz et al. (2012, p. 247), que, ao apresentar uma descrição relacional e sistêmica do *bullying*, afirma que esse fenômeno não pode se reduzir “apenas às características individuais dos sujeitos implicados, tampouco a uma interação entre autor e alvo que ignore a diversidade de pessoas e sistemas envolvidos.” Considerando essa descrição o *bullying* para a TBDH tem um caráter imprevisível, complexo e intersubjetivo, por essa razão, todos os sujeitos devem “sentir-se pertencentes ao contexto e ao processo” (BLASIUS, 2014, p. 10) escolar, na perspectiva de que ações de compreensão e diminuição do *bullying* demandam tempo, as quais não devem ser protagonizadas apenas pelas escolas, mas pela sociedade como um todo.

A inserção cultural, possibilitada pelo macrossistema (cultura), permite-nos “conceber a violência como um fenômeno social que atinge pontual e universalmente as sociedades, tendo suas raízes em atos de agressões diversas, das incivildades aos desrespeitos mais contundentes e acentuados.” (BLASIUS, 2014, p. 115). Dessa forma, os comportamentos que geram situações violentas ou que se omitem a elas não necessariamente precisam ocorrer dentro do sistema ecológico escolar para serem considerados como violências escolares, em razão dos sistemas interconectados que formam a sociedade (conforme ilustra a Figura 2), por isso, essas situações são consideradas na contemporaneidade um problema de saúde pública (OLIVEIRA, 2017).

Posto isso, a partir das considerações evidenciadas pelos trabalhos selecionados para compor esta categoria (LEE, 2010; SCHULTZ et al., 2012; BLASIUS, 2014; ERNSEN, 2016; OLIVEIRA, 2017; MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019), as violências e o *bullying* na escola recebem uma descrição relacional e sistêmica em virtude da pluralidade de elementos envolvidos e da necessidade de contextualização desses fenômenos. Partindo dessa compreensão, Schultz et al. (2012, p. 250) nos lembram a respeito da necessidade de considerar a complexidade das relações entre os vários sujeitos e sistemas envolvidos nas situações problema, quais sejam, “o alvo, o autor, as testemunhas, a(s) turma(s) envolvida(s), o/a(s) professor/a(s), a escola, as famílias dos envolvidos, a comunidade à qual pertence a escola, a cultura na qual estão inseridos, as regras, os valores.” Dito isso, a partir dessas compreensões, sintetizamos as principais contribuições das pesquisas selecionadas para a composição do trabalho em curso:

- a) a TBDH possibilita a compreensão da pessoa em todas as suas dimensões, ou seja, os comportamentos agressivos não partem de uma dimensão isolada;
- b) a TBDH valoriza os diferentes contextos sociais em que o sujeito está ou esteve inserido, nesse sentido, a escola não é o único local em que ocorrem manifestações de violências;
- c) é preciso reconhecer dois elementos referentes às violências e o *bullying* escolar: os processos e o tempo, ou seja, tratam-se de episódios constantes, recorrentes e amplamente complexos;
- d) pela perspectiva da TBDH não é possível reduzir as situações-problema que ocorrem na escola à dualidade agressor-vítima, ou culpabilizar um único sistema em que o sujeito está inserido, família ou a escola, pois outros sistemas influenciam na constituição dessa problemática.

4.2.2 Ações preventivas e de diagnóstico da realidade escolar

Buscando colaborar com o campo científico que trata das questões envolvendo o *bullying* escolar, em especial, as que se referem às estratégias diagnósticas e preventivas, nessa categoria apreendemos, dos trabalhos selecionados, alguns indicativos para a construção de estratégias de enfrentamento dessa problemática.

Na revisão da literatura desenvolvida nas pesquisas de Hong e Espelage (2012) e de Kohl, Recchia e Steffgen (2013), os autores abordam os fatores de risco associados ao comportamento do *bullying*. Para uma compreensão mais detalhada a respeito das manifestações dos conflitos, os(as) referidos(as) autores(as) defendem a necessidade de um diagnóstico de clima escolar capaz de englobar as complexas inter-relações entre o sujeito e o meio ambiente.

É válido ressaltar que a conceituação do clima escolar abrange uma variabilidade de conceitos, englobando a “relação entre dimensões, interações recíprocas entre indivíduos no âmbito escolar, padrões de relacionamentos e o contexto.” (SOUZA, 2017, p. 84). Utilizando-se da TBDH, os constructos do clima escolar e do *bullying* são considerados em nível de contextos, ou seja, estão interligados – influenciando e sendo influenciados. Lembramo-nos que o clima escolar vem sendo apontado entre as pesquisas como um importante elemento que compõe a escola e os processos educativos, interferindo diretamente nos relacionamentos interpessoais.

Outra questão que os(as) pesquisadores(as) defendem na escolha dos instrumentos de medida do clima escolar é a prioridade pelos já testados e validados, os quais consideram

diferentes fatores, entre eles, a abordagem teórica e a natureza da população-participante da pesquisa. E ainda, é recomendado utilizar instrumentos de diagnóstico do clima escolar tendo como amostra todos os sujeitos que pertencem (direta e indiretamente) ao contexto ecológico. Entretanto, no levantamento da literatura, os autores (HONG; ESPELAGE, 2012; KOHL; RECCHIA; STEFFGEN, 2013; BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015) constataram que a maioria dos diagnósticos de clima escolar não considera outros sistemas ecológicos que impactam no contexto escolar, entre eles, a relação com a vizinhança, a construção de normas e crenças culturais e religiosas que acabam interferindo nos comportamentos dos sujeitos.

Conseqüentemente, os diagnósticos de clima escolar que não consideram todos os sistemas ecológicos do desenvolvimento humano têm resultados limitados na redução dessa problemática, caracterizando-se por ações isoladas e sem continuidade ao longo do tempo (HONG; ESPELAGE, 2012; BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015). Por essa razão, no que se refere às práticas de prevenção e manejo do *bullying*, o estudo de Hong e Garbarino (2012) sugere a valorização das práticas adotadas por professores(as) e demais funcionários(as) das escolas. Todas as práticas construídas no coletivo escolar (microsistema), visando à prevenção e intervenção do *bullying* e demais violências (que se manifestam em outros sistemas ecológicos), podem servir como um ingrediente motivador para manter os esforços contínuos na transformação da ecologia humana, objetivando tornar os humanos mais humanos (HONG; GARBARINO, 2012; BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015).

Outra maneira de buscar minimizar as violências e o *bullying* na escola na esteira da TBDH é a criação de projetos e programas que visam à melhoria dos relacionamentos interpessoais, por meio da instituição de uma cultura da paz. Construir uma cultura de paz nas escolas “significa aderir novas atitudes: valorização de princípios de construção do coletivo, novas formas de se relacionar baseadas na empatia e no real respeito pelo outro, ver a diversidade como necessária, diálogo e cooperação são pontos positivos e relevantes.” (MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 74-75). Dessa forma, a cultura da paz relaciona-se com os princípios da prevenção das violências encaixando-se na TBDH, uma vez que ambas visam (trans)formações no comportamento humano.

Além das estratégias construídas no âmbito dos microsistemas (escolar e familiar) objetivando a prevenção e intervenção do *bullying* escolar, como, por exemplo, o diagnóstico de clima escolar e a criação de uma cultura da paz, outros(as) pesquisadores(as) sugerem a criação de equipes multidisciplinares (ERNSSEN, 2016); a valorização da família no processo de formação social (OLIVEIRA, 2017; HICKMANN, 2019; OLIVEIRA et al., 2019); o envolvimento das políticas de estado e outros órgãos governamentais, entre eles a Polícia

Militar (PM) (BLASIUS, 2014), e a inclusão dos profissionais da saúde (Enfermeiros(as) e Psicólogos(as)) que, em parceria com o ambiente ecológico escolar, podem dar apoio e suporte aos(as) professores(as), para que possam agir da melhor forma diante das situações violentas vivenciadas na escola (BRANDÃO NETO, 2018).

Para Ernsen (2016), as políticas governamentais junto com as escolas precisam criar equipes multidisciplinares a fim de auxiliarem os(as) professores(as) na construção e desenvolvimento de habilidades para enfrentarem situações conflituosas que ocorrem no cotidiano escolar. Na esteira da cooperação, a equipe multidisciplinar poderá trabalhar em conjunto com professores(as), alunos(as), direção e demais profissionais da educação no desenvolvimento de técnicas *antibullying* e antiviolenças, entre elas, o autor destaca, o uso da dramatização e a musicalização, bem como a inovação curricular.

No que diz respeito à inclusão e valorização familiar visando ao enfrentamento e manejo das violências e do *bullying*, Hickmann (2019), em sua tese, procurou compreender os valores humanos e as relações interpessoais de adolescentes em idade escolar com os diferentes ambientes ecológicos com os quais eles interagem. Entre os resultados de sua pesquisa, revelou o papel central que a família ocupa no processo de desenvolvimento dos sujeitos, em especial, a figura materna ganhou destaque no estabelecimento de relações saudáveis e na clareza dos valores construídos ao longo do ciclo vital. Corroboram Oliveira (2017) e Oliveira et al. (2019), os quais destacam que programas de prevenção e manejo do *bullying* podem ser melhorados se considerarem as variáveis do microsistema familiar no planejamento.

Especificamente, na pesquisa desenvolvida por Oliveira et al. (2019), os(as) autores(as) selecionaram uma amostra composta por 2.354 estudantes de 11 escolas públicas localizadas no estado de Minas Gerais, tendo como objetivo sintetizar, por meio da TBDH, evidências empíricas sobre a relação entre *bullying* e variáveis do microsistema familiar. Para os(as) autores(as), a TBDH é considerada um arcabouço teórico que avança nas análises e compreensões do fenômeno do *bullying*, pois considera as dimensões da pessoa, do processo, do contexto e do tempo em que essas situações se manifestam.

Além do envolvimento familiar nas ações voltadas à minimização do *bullying*, Blasius (2014, p. 113) defendeu a importância da PM ressignificar a violência escolar, compreendê-la “como fruto da interação dos sistemas interconectados a que essa pessoa está inserida.” Diante desse cenário, reconhece a necessidade de os(as) profissionais, que atuam nesse órgão público, receber formação teórico-metodológica adequada para que possam compreender seu papel como educadores(as) sociais e não apenas como agentes de Segurança Pública. Somente assim,

os(as) policiais militares poderão agir em conjunto com as escolas e demais ambientes ecológicos visando à diminuição dos casos de violências escolares.

Temos ainda a valorização dos profissionais da saúde representada na tese desenvolvida por Brandão Neto (2018), em que o autor realizou uma intervenção por meio do já consolidado Programa *Antibullying* de Educação em Saúde (Pates) com os(as) professores(as) e adolescentes com o objetivo de propor uma intervenção educativa para a prevenção do *bullying* escolar, adotando uma metodologia de pesquisa mista, amparada no modelo pedagógico crítico e reflexivo, por meio dos círculos de cultura de Paulo Freire, que valoriza o diálogo compartilhado para a construção das estratégias de prevenção e nas contribuições da TBDH.

Essa concepção teórico-metodológica “ofereceu oportunidades para impactar e minimizar comportamentos de *bullying*, conscientizando toda a comunidade escolar e familiar para mudanças na realidade.” (BRANDÃO NETO, 2018, p. 122). O programa Pates propiciou a aproximação de alunos(as) e professores(as), enquanto pessoas parceiras na proposta da educação em saúde para o enfrentamento do *bullying*. Os(as) adolescentes participantes da pesquisa atuaram como protagonistas de comportamentos pró-sociais, difundindo valores, atitudes positivas e gentilezas com/entre seus pares.

É possível alcançarmos resultados positivos relacionados à prevenção do *bullying* e das violências na escola, quando compreendemos a escola como espaço ecológico de interações, de manifestações, de interações e inter-relação entre as pessoas, visto que é no ambiente escolar que verificamos “momentos de maior intensidade de convívio entre pares, experiências coletivas, formação de identidade pessoal e aprendizado cognitivo e de habilidades pró-sociais.” (MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019, p. 66). É válido lembrar que para Bronfenbrenner (1996, 2011), os ambientes são elementos determinantes no comportamento dos seres humanos, por isso, promover relações interpessoais harmoniosas é um fator imprescindível para a prevenção das violências.

Nesse sentido, ressaltamos que os trabalhos que estão compondo esta categoria (HONG; ESPELAGE, 2012; KOHL; RECCHIA; STEFFGEN, 2013; BLASIUS, 2014; BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015; ERNSEN, 2016; OLIVEIRA, 2017; BRANDÃO NETO, 2018; HICKMANN, 2019; OLIVEIRA et al., 2019; MONTEIRO; LIMA; ASINELLI-LUZ, 2019) nos trazem indicativos de diferentes estratégias de diagnóstico e de prevenção às violências e ao *bullying* escolar, as quais, com a valorização dos diferentes sistemas ecológicos que os sujeitos estão inseridos direta e indiretamente, podemos avançar na organização de um espaço educacional coletivo e cooperativo, visando contribuir com a diminuição das manifestações de violências e *bullying*.

Entre os principais aspectos citados pelas pesquisas para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento das violências e do *bullying* por meio da TBDH, sintetizamos alguns dos principais elementos citados neste item:

- a) no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de prevenção dessa problemática, pelo viés da TBDH, é necessário valorizar os quatro elementos: a pessoa, o processo, o tempo e o contexto, significa dizer que construir e instituir tais ações demanda estudo, pesquisa, incentivo por parte das políticas públicas e estabelecimento de parcerias de forma contínua e sistematizada;
- b) antes de traçar qualquer estratégia é necessário reconhecer o contexto educacional, ou seja, as pesquisas indicam a necessidade de realizar um diagnóstico que pode ser de clima escolar;
- c) a segunda estratégia é valorizar o que já está sendo feito pelos(as) profissionais da escola, ou seja, as estratégias não podem ser instituídas de fora para dentro, de forma verticalizada, é preciso valorizar o saber dos sujeitos implicados nos processos educacionais;
- d) é preciso construir projetos que valorizem uma cultura de não violência, de valorização da cooperação, do respeito e cuidado consigo e com o próximo;
- e) por fim, estratégias pensadas e construídas por diferentes profissionais (equipes multidisciplinares) tendem a valorizar os diferentes saberes e promovem ganhos mais significativos e satisfatórios na redução dessa problemática.

4.2.3 Formação de professores(as) para o manejo e prevenção do *bullying* na perspectiva da TBDH

Na presente categoria, buscamos compreender os processos de formação de professores(as) a partir da TBDH. Pensar a formação docente, nessa perspectiva teórica, implica entender a escola como um contexto de múltiplas interações e construções, a qual promove o desenvolvimento de todas as pessoas que a compõem devido aos processos proximais.

Portanto, seguiremos com reflexões e análises a respeito da formação docente e o manejo das situações de *bullying* e outras formas de violências. Ao examinar a associação entre a vitimização entre pares e como os comportamentos dos(as) professores(as) podem exacerbar ou reduzir o impacto da vitimização no ajustamento escolar, Cunha (2012) destacou que os(as) professores(as) podem promover a competência acadêmica e social dos(as) alunos(as) por meio

da qualidade da relação docente-discente. Entretanto, segundo o autor, é fundamental a promoção e o desenvolvimento das habilidades interpessoais dos(as) professores(as) para que tenham êxito em suas intervenções diante das situações de conflitos, nesse sentido, uma das vias para o êxito nas intervenções é investindo na formação desses(as) profissionais por meio de metodologias ativas.

De acordo com Brandão Neto (2018, p. 24), trabalhar com metodologias ativas “perpassa pela necessidade de conduzir uma prática educativa embasada no diálogo horizontal entre os sujeitos a partir do desenvolvimento de consciência crítica e reflexiva, com vistas a (re)criação de pensamentos, atitudes, comportamentos e posturas”, valorizando o cooperativismo, as relações de amizade, as atividades lúdicas e reflexivas sobre o *bullying*, essas ações poderão se constituir em alicerces para programas de formação voltados aos(as) professores(as). Hickmann (2019) endossa que construir uma proposta formativa pautada em metodologias ativas pode ser um dos caminhos para resolver os problemas relacionados aos conflitos interpessoais, mas, para isso, destaca a necessidade de validar a ação e envolvimento de todos os sujeitos partícipes e copartícipes do microsistema escolar, reconhecendo os(as) professores(as) como membros essenciais no planejamento e execução de intervenção e mediação do *bullying* e demais conflitos.

Na perspectiva da TBDH, a formação docente é compreendida como um processo inconcluso e permanente, que deve ocorrer ao longo do ciclo de vida, contemplando as interveniências dos componentes de outros sistemas, do micro, meso, exo e do macrosistema, suscitadas a partir das experiências vividas pelos(as) professores(as). Acreditamos, desse modo, que os(as) professores(as) pautados(as) pelos princípios da autonomia e coletividade, podem ser (co)responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, sendo o microsistema escolar o ambiente propício para esse desenvolvimento (SILVA, 2013).

O ambiente escolar, por meio dos processos proximais, favorece a reflexão e as trocas coletivas, resultado dos saberes e das práticas dos(as) professores(as), as quais são consideradas essenciais ao exercício docente, para que o *bullying* não seja naturalizado ou normatizado (SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2017). Outro elemento essencial para o desenvolvimento e formação docente, destacado por Bronfenbrenner (2011), que está relacionado aos processos proximais, é o afeto, que, para Monteiro, Lima e Asinelli-Luz (2019), está intrinsecamente relacionado às relações sociais e conectividade com o outro.

Significa dizer que, ao analisarmos/desenvolvermos a formação docente pelo viés da TBDH, é necessário considerar os diferentes contextos e as diferentes variáveis implicadas nessa construção. É por meio de processos complexos e plurais constituídos de forma individual

e coletiva, forjados a partir das experiências e vivências de cada profissional, que podemos organizar programas de formação que valorizem a interação entre as pessoas/protagonistas do processo formativo.

As interações entre as pessoas proporcionam relações de afeto permitindo um processo de mudança no comportamento humano, nesse caso, uma mudança na forma como os(as) professores(as) passam a se relacionar com seus pares e com seus(as) alunos(as), entretanto, o elemento afeto nem sempre é observado nos cursos de formação de professores(as). Por isso, a formação docente, na perspectiva da TBDH, provoca reflexões e práticas pedagógicas transformadoras e humanizadoras, as quais podem ser possibilitadas por meio do cuidado com o ambiente e com as pessoas, mantendo-os em equilíbrio.

Por essa razão, acreditamos que a solução para os problemas das violências e do *bullying* na escola está longe de acontecer, mas se olharmos para dentro das nossas escolas, para as práticas dos(as) professores(as) e para as pesquisas já realizadas, encontraremos estratégias positivas que podem ser utilizadas para minimizarmos essa problemática, pois, como afirma Oliveira (2017, p. 100), promover a capacitação docente pode revelar “uma maior conscientização sobre o limiar tênue existente entre as brincadeiras e as situações de violência.”

Em síntese, pensar a formação de professores(as) na perspectiva da TBDH implica “entender o espaço escolar não apenas como espaço de participação, mas de múltiplas interações e de diálogos em constante construção que geram influências no processo do desenvolvimento humano.” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 513). Ou seja, se faz necessário pensar a formação de professores(as) como um processo e como uma possibilidade de desenvolvimento, pois o(a) professor(a) se desenvolve durante sua trajetória profissional e pessoal ao longo do ciclo vital, nos diferentes espaços e tempos em que vive.

Para finalizarmos as análises desta categoria, sistematizamos alguns aspectos importantes e que podem embasar a constituição do Programa de Formação perspectivado por essa investigação:

- a) a TBDH, no campo da formação docente, valoriza os processos proximais, ou seja, as diferentes relações que se estabelecem nos diferentes espaços pelos quais os(as) professores(as) circulam, influenciam e são influenciados(as), portanto, tal corrente teórica ultrapassa os muros universitários e, conseqüentemente, a concepção bancária de educação;
- b) na TBDH o(a) professor(a) é considerado um agente de desenvolvimento de si e dos outros, por isso, necessita de uma formação dinâmica e inter-relacional;

- c) a formação docente, no escopo da TBDH, é um processo que deve ocorrer em longos e prolongados períodos de tempo, valorizando a reciprocidade das relações interpessoais, o afeto, as trocas coletivas e cooperativas, a imaginação e a criatividade.

Portanto, considerando a questão que conduziu as reflexões deste capítulo: Como as produções científicas, publicadas na última década, acerca do desenvolvimento humano, tendo como base a TBDH, contribuem para o entendimento da temática das violências e do *bullying* na escola e de que forma essa abordagem teórica pode compor processos de formação de professores?, cabe ressaltar que:

- a) Entre as compreensões identificadas em relação ao problema das violências e do *bullying* escolar, destacamos um posicionamento de Bronfenbrenner (1996, p. 43), “a escola, que é o ambiente com responsabilidade primária por preparar os jovens para uma participação efetiva na vida adulta”, deve oferecer oportunidades de desenvolvimento a esses sujeitos, entre elas, aponta para a importância dos elementos PPCT, os quais auxiliam na compreensão das violências e do *bullying* de uma maneira ampla e complexa;
- b) Quanto à segunda parte da questão: de que forma a abordagem ecológica pode compor processos de formação de professores, remetemo-nos a outra manifestação de Bronfenbrenner (1996, p. 23), que afirma que “o desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades.” Chamamos a atenção para três aspectos dessa definição, a qual contempla aquilo que as pesquisas já publicadas afirmam sobre o potencial dessa teoria para o campo da formação docente: primeiro, o **desenvolvimento humano** envolve transformações nas características da pessoa, ou seja, implica uma mudança que é contínua e se estende ao longo do tempo e do espaço. Segundo, essa mudança está associada a dois elementos: a **percepção** e a **ação**. Nesses termos, sob o ponto de vista da TBDH, o elemento percepção passa a ser compreendido pela seguinte questão:

em que extensão a visão de mundo da pessoa em desenvolvimento vai além da situação imediata, abrangendo um quadro de outros ambientes dos quais ela participou ativamente, as relações entre esses ambientes, a natureza e influência dos contextos externos com os quais ela não teve nenhum contato face a face, e, finalmente, os padrões consistentes da organização social, sistema de crenças, e estilos de vida

específicos de sua própria e de outras culturas e subculturas? (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Similarmente, o elemento **ação** abrange

a capacidade da pessoa de empregar estratégias que sejam efetivas; primeiro, para proporcionar um *feedback* exato sobre a natureza dos sistemas existentes em níveis sucessivamente mais remotos; segundo, para permitir que esses sistemas continuem funcionando e, terceiro, para reorganizar sistemas existentes ou criar novos sistemas de ordem comparável ou mais elevada. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Ou seja, essa concepção teórica pode ser considerada no planejamento e desenvolvimento de um Programa de Formação de professores(as). As pessoas desenvolventes (aqui compreendidas como os profissionais que integram as equipes dos NEPREs – participantes da nossa pesquisa) terão a oportunidade de, por meio de um programa formativo planejado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da TBDH, não somente se desenvolverem enquanto pessoa, mas, igualmente, terão a possibilidade de, por meio da percepção da realidade e ação, desenvolverem e transformarem o microsistema escolar e outros sistemas ligados direta e indiretamente ao contexto educacional em que atuam.

Findamos as reflexões deste capítulo com uma importante contribuição de Bronfenbrenner (1996, p. 43): “nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no entendimento aos outros seres humanos.” Portanto, cabe a nós, pesquisadores(as), estudantes e professores(as), auxiliarmos a escola no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, mais sensível aos problemas do outro, mais democrática, mais amorosa e respeitosa. E é assim, inspiradas em uma pedagogia da esperança, que seguimos a construção deste trabalho.

5 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA FREIRIANA E DA TBDH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Nosso objetivo, neste capítulo, é aprofundar as reflexões sobre a formação dos(as) profissionais da educação em serviço, a partir das contribuições de Freire (2014, 2015) e Bronfenbrenner (1996, 2011), tendo como base as indicações das pesquisas até aqui apresentadas. Iniciamos, apresentando aproximações teórico-metodológicas entre os referidos autores.

Paulo Freire nos apresenta suas inquietações a partir do(s) contexto(s) em que esteve inserido, ou seja, seu respeito e valorização pelas diferentes culturas, pelos diferentes lugares em que passou, sua crítica à invasão e dominação cultural são elementos vividos e

experienciados por ele em determinado tempo e contexto (pessoal, familiar, histórico e político) que interferiram na elaboração de sua teoria.

Portanto, a partir dessas experiências concretas, Paulo Freire escreveu suas obras e, conseqüentemente, sua práxis, “numa fase de inquietações intelectuais, de muito estudo e de intensa procura de novas e talvez mais abrangentes explicações para os desafios que encontrará na prática educativa.” (BEISIEGEL, 2010, p. 84). Significa dizer que Paulo Freire preocupou-se em propor uma pedagogia deslocada da posição egocêntrica e individualista, sua perspectiva esteve preocupada em desenvolver um projeto de educação que atendesse os oprimidos do mundo (consciência planetária). Além disso, a pedagogia freiriana forjada na e pela práxis requer consciência e posicionamento crítico-reflexivo das pessoas em sua realidade, isto é, a ação-reflexão postula que a educação é dialógica e coletiva, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2014, p. 95).

Da mesma forma, Bronfenbrenner “refere-se ao fato de que ninguém se desenvolve sozinho.” (LISBOA; KOLLER, 2004, p. 339). A TBDH é tecida a partir das vivências e experiências que teve, tanto no âmbito familiar, por meio da experiência de trabalho de seu pai, quanto na vida adulta, ao interagir com seu professor e seus(suas) colegas de universidade, onde passou a conceber o desenvolvimento humano sob a ótica interacionista, sistêmica e contextualista (TUDGE, 2008), o que implica compreender que o conhecimento é construído socialmente, ou seja, pela interação com o meio.

Portanto, o desenvolvimento humano e, no caso desta pesquisa, o desenvolvimento dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, na perspectiva da TBDH e da práxis, pode ser facilitado por meio da variedade de papéis que desempenham, pelas trocas de experiências e pela (trans)formação de suas práticas pedagógicas. Outro fator relevante a ser destacado é o fato de Bronfenbrenner sempre estar preocupado com as implicações das políticas públicas, interessava-o, nesse caso, melhorar as experiências e formas de viver das pessoas (BRONFENBRENNER, 1996; TUDGE, 2008).

Essa preocupação de Bronfenbrenner com o planejamento de políticas públicas para que possam servir como suporte às perspectivas futuras das pessoas, aproxima-se do método Freiriano, que “conscientiza e politiza” (FIORI, 2014, p. 30), isto é, não distancia a educação e a política, pois uma interfere na outra. Considerar a dimensão política no campo educacional implica valorizar a situação concreta em que se encontram os(as) profissionais da educação, distanciando-se, portanto, das ideologias.

Além disso, compreendemos que a concepção da TBDH também propõe um modelo de educação que valoriza o ser humano a partir das relações e trocas coletivas que estabelece com o meio. Isso implica um processo educacional coletivo, interativo e criativo, desvelando a necessidade de integrar as diferentes experiências e contextos para a efetivação de uma educação integral e humana. Portanto, perspectivar processos formativos pelo viés da TBDH e da pedagogia freiriana implica considerar a participação ativa e interativa do sujeito com outras pessoas, objetos e símbolos, por meio de atividade regulares, contínuas e complexas, as quais exigem estudo e comprometimento da pessoa desenvolve (BRONFENBRENNER, 1996).

Em linha com essas argumentações, questionamo-nos: Em que bases, processos, argumentos, uma proposta de formação deveria se sustentar ao considerar as situações-problema do cotidiano escolar?

Para responder essa questão, partimos do pressuposto da visão sistêmica e interacionista, a qual valoriza o meio e as interações pessoais por meio das trocas coletivas. Ou seja, é a função conjunta das características da pessoa e do ambiente ao longo do ciclo vital que podem promover processos formativos mais significativos (BRONFENBRENNER, 1996). Para Habigzang et al. (2004, p. 357), entre as características da pessoa que é valorizada na TBDH visando um processo formativo, destacam-se a “curiosidade, tendência para empenhar-se em atividades individuais ou em grupos, e responsividade para tomar iniciativas.” Além desse engajamento de ordem individual e coletiva, há uma preocupação com a transformação da realidade concreta, o que implica uma teoria da ação dialógica e colaborativa exercendo análises críticas formativas sobre a realidade (FREIRE, 2014).

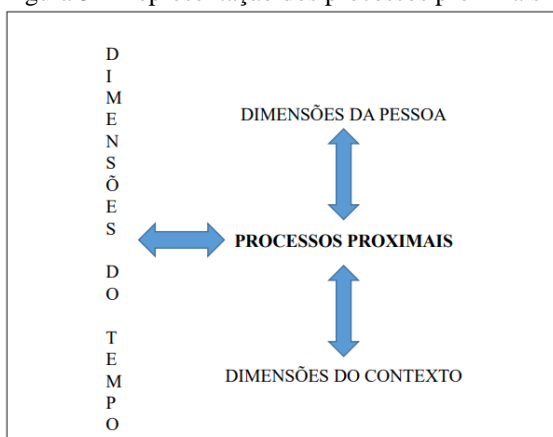
No caso desta investigação, o foco das nossas reflexões está centrado na pessoa – profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, sua práxis, seu compromisso com o estudo-pesquisa, seus contextos, seus processos proximais, seus engajamentos cognitivos e seu tempo. E ainda, concebemos o microsistema escolar um *locus* de desenvolvimento e formação dos(as) profissionais que ali se encontram, uma vez que oportuniza, por meio dos processos proximais, a construção do conhecimento e de habilidades que promovem o desenvolvimento humano.

Para darmos conta do objetivo o qual nos propomos neste capítulo, o apresentamos do seguinte modo: na primeira seção refletiremos sobre a contribuição da TBDH como possibilidade teórico-metodológica para perspectivar programas de formação de profissionais da educação. Na segunda seção, teceremos reflexões a respeito da constituição da práxis na perspectiva freiriana, a qual tenciona os modelos dominantes de formação docente, especialmente quanto à falsa dicotomia entre teoria e prática.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA TBDH NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS QUE INTEGRAM AS EQUIPES DOS NEPRES

As contribuições da TBDH para a elaboração do Programa de Formação centram-se nos processos proximais constituídos no microsistema escolar. Na perspectiva de Bronfenbrenner (2001, p. 6965, tradução nossa), os processos proximais são assim denominados “interação recíproca [...] de um organismo humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, os objetos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato.” Em termos gerais, os processos proximais são reconhecidos como a força motriz do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011). Representamos essa compreensão na Figura 3.

Figura 3 – Representação dos processos proximais no campo da formação de professores(as)



Fonte: adaptada de Bronfenbrenner (1996).

Os processos proximais estão no centro do processo formativo, os quais influenciam e são influenciados pelas dimensões da pessoa (cognitiva, afetiva, emocional, relacional), as dimensões do contexto (social, econômico, político, histórico) e as dimensões do tempo (microtempo, mesotempo e macrotempo), as quais estão implicadas nas trocas entre os pares.

A relação com os pares pode iniciar envolvendo apenas duas pessoas, essa relação é condição mínima para a formação de uma díade, isto é, “quando duas pessoas começam a prestar atenção às atividades uma da outra é mais provável que se empenhem juntas nessas atividades. Portanto, as díades [...] tendem a se transformar em díades de atividade conjunta.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 48). Para a construção da díade é importante o desenvolvimento mútuo do respeito e afetividade, assim as díades podem envolver outras pessoas, evoluindo para tríades e tétrades, essa evolução contribui positivamente no

desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014; JUNG et al., 2020).

Na formação continuada de professores(as) a formação de díades é um processo que pode favorecer a constituição do trabalho coletivo desenvolvido no microsistema escolar. É por meio das díades que os(as) professores(as) podem “compartilhar problemas, fracassos e sucessos” (NÓVOA, 2010, p. 66) com seus pares. A formação assume, assim, uma reinterpretação da realidade concreta, permitindo a criação de processos interventivos próprios (de cada escola, de cada grupo docente), valorizando as características do meio e dos diferentes sistemas que interferem no contexto educacional, promovendo a validade ecológica do processo formativo.

Como sabemos, no microsistema escolar ocorrem interações face a face entre as diferentes pessoas que integram esse sistema, é nesse espaço que ocorre a transição ecológica, “isto é, a passagem de uma pessoa em desenvolvimento de um contexto ecológico para outro contexto novo e diferente.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 82) Essa passagem é representada pelas conexões família e escola, relação representada pelo mesossistema.

Além disso, a escola encontra-se inserida em um exossistema, o qual contempla o trabalho dos pais/mães dos(as) alunos(as), a vida pessoal dos(as) professores(as), a Secretaria do Estado de Educação, demais órgãos externos que atuam direta e indiretamente com a escola, entre eles, o Conselho Tutelar, a Polícia Militar e a Secretaria de Saúde. Por conta disso, a comunidade escolar interage com os elementos que compõem o macrossistema, os quais representam a cultura da sociedade. Dessa forma, as ideologias, as crenças, as políticas públicas interferem diretamente no planejamento e na formação em serviço dos(as) professores(as).

Por esse ângulo, entendemos a importância do caráter interacionista dos programas de formação docente. Por interação compreendemos o processo dialético “de canalização cultural e de constituição do indivíduo, enquanto sujeito ativo e co-participante do seu próprio desenvolvimento.” (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 310). Na TBDH, as interações são vistas como imprescindíveis para o desenvolvimento humano, uma vez que diferentes contextos e diferentes pessoas produzem processos diversos, dinâmicos e complexos de desenvolvimento. Dessa forma, a troca entre pares é incentivada e valorizada pela TBDH, tendo como resultado a coconstrução de novos conhecimentos (LEME et al., 2016), indicando uma tendência emancipatória e democrática para o campo da formação continuada de professores(as).

O investimento e o desenvolvimento dos processos proximais podem auxiliar a equipe de profissionais da escola a (re)conhecer os problemas que fazem parte do cotidiano escolar, potencializando o uso de diferentes estratégias formativas. Fazendo referência aos(às)

autores(as) do campo da formação continuada, localizamos em Nóvoa (2001, 2010) que o aprender docente deve ser contínuo, devendo se concentrar em dois pilares: na pessoa (professor(a)) e no contexto (escola), sem perder de vista os diferentes tempos e espaços de formação, nesses termos, a reflexão sistemática, contextualizada e continuada poderá promover a (trans)formação da prática pedagógica. Por essa razão, o(a) professor(a) deve ver a escola não apenas como um lugar em que se ensina, mas onde se aprende e, conseqüentemente, onde se formam pessoas.

Nesse sentido, perspectivamos, neste estudo, um Programa de Formação que, apesar da limitação das dimensões do tempo, pode representar uma condição inicial para que os processos formativos “se estabeleçam e tenham regularidade e constância.” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 519). Nas palavras de Bronfenbrenner e Morris (2006, p. 996, tradução nossa)

A forma, o vigor, o conteúdo e a direção dos processos proximais que levam a cabo o desenvolvimento variam sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa que se desenvolve; do ambiente – tanto imediato quanto mais distante – no qual os processos ocorrem; da natureza dos aspectos do desenvolvimento estudados e das continuidades e mudanças sociais que acontecem ao longo do tempo no curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu.

Consoante ao que foi anunciado por Bronfenbrenner e Morris (2006), compreendemos a importância dos processos proximais para a formação dos(as) profissionais da educação, por isso, perspectivamos que “o professor, o seu trabalho e o seu desenvolvimento permanente estão profundamente imbricados em contextos nos quais ele/ela está inserido, incluindo o mais proximal que é a escola.” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 517). O contexto escolar é um microsistema no qual o(a) professor(a) faz parte, transforma e é transformado(a), por meio das interações com diferentes pessoas e, conseqüentemente, com diferentes contextos que ultrapassam os muros escolares, portanto, a escola configura-se em um terreno fértil para o desenvolvimento contínuo dos(as) professores(as). Sendo assim, os processos proximais protagonizados no contexto escolar não são pontuais e/ou isolados, mesmo quando permeados por conflitos e rupturas, eles operam dentro de uma constância, ou seja, nunca chegam ao fim, estão sempre em constante (trans)formação, para Freire (2014) estão em constante devir.

Inspiradas em Bronfenbrenner (1996) e Machado, Yunes e Silva (2014), destacamos que os processos proximais são formados por pelos menos cinco elementos indissociáveis, a saber: i) o engajamento de uma pessoa em uma determinada atividade; ii) as interações da pessoa ocorrem em períodos prolongados de tempo; iii) as atividades devem ser cada vez mais

complexas; iv) as interações devem ser recíprocas entre as pessoas; e v) os objetos e símbolos presentes no contexto devem estimular as pessoas a se engajarem nas atividades.

É a partir da valorização desses cinco elementos que perspectivamos um Programa de Formação no microsistema escolar envolvendo os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs. Portanto, os processos proximais são o elemento-chave no desenvolvimento e construção de novos conhecimentos, uma vez que o engajamento desses(as) profissionais no processo de formação requer características de ordem pessoal-cognitiva, bem como a coparticipação e engajamento em atividades coletivas. Para Lisboa e Koller (2004), as experiências formativas individuais são resultado das características subjetivas de cada pessoa, mas também é resultado da qualidade dos processos proximais estabelecidos com outras pessoas e com o meio.

Apesar da relevância do ambiente e/ou do contexto, poucos são os estudos, no campo da formação docente, que têm se dedicado a sistematizar dados acerca da importância do meio e dos processos proximais na formação e desenvolvimento de professores(as). Para Bronfenbrenner e Evans (2000), os processos proximais vivenciados na escola, os quais são frutos das relações entre pares, podem protagonizar o desenvolvimento das competências e das disfunções. Na TBDH, por competências, compreende-se a definição da construção e aquisição de conhecimentos e habilidades que orientam o comportamento da pessoa diante das diversas situações-problema do cotidiano. Por outro lado, por disfunções, compreendem-se as dificuldades encontradas durante o processo de desenvolvimento humano, as quais são manifestadas por meio de impasses, ou seja, as disfunções ocorrem no cotidiano escolar quando os profissionais se sentem impotentes diante dos inúmeros desafios encontrados durante o processo de socialização e de ensino-aprendizagem.

Diante dessa diferenciação, alguns questionamentos importantes: quais interações sediadas no microsistema escolar podem promover a formação e desenvolvimento de habilidades dos(as) profissionais da educação que integram as equipes dos NEPREs? Como o contexto escolar pode promover a formação contínua de seus(suas) profissionais?

Estimuladas por essas reflexões, nosso objetivo foi buscar respostas e subsídios da TBDH que pudessem contribuir na estruturação de um Programa de Formação para profissionais da educação que integram as equipes dos NEPREs, que seja capaz de produzir (trans)formações no *quefazer* pedagógico.

Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996), ao abordar as dimensões da pessoa, destaca a autonomia como uma das características que influenciam o desenvolvimento humano. No

campo da formação docente, entre as definições aceitas para o termo autonomia docente, apresentamos a de Contreras (2002, p. 193),

a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa.

Fazendo essa relação do termo autonomia docente utilizado por autores do campo da formação de professores(as) com a TBDH, podemos reconhecer algumas aproximações, entre elas, a preocupação de não a reduzir a determinada explicação, bem como, não a reduzir a um discurso ideológico e mercadológico. Por isso, perspectivar programas de formação para os(as) profissionais da educação requer constantes indagações, reflexões e interconexões. Portanto, sempre que o(a) professor(a) refletir sobre sua prática no contexto local (microsistema escolar) que sofre interferências do contexto global (macrossistema – cultura), surge a necessidade de fundamentá-la de forma científica. Por isso, o movimento individual da autonomia requer (re)leituras, estudos e atribuição de significados ao processo formativo.

No que diz respeito às dimensões do tempo, sabemos que o processo formativo dos(as) professores(as), sob as lentes da TBDH, requer considerar o conceito permanente, ou seja, o aprender não está fixo em um único tempo e espaço, nesse sentido, a aprendizagem ocorre permanentemente com os pares e com as pessoas fora da escola, portanto, a formação permanente “pode ser entendida como tempos e espaços produtores de saberes, no amplo sentido, pessoal e profissional, individual e coletivo.” (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014, p. 524).

Além disso, temos consciência de que, na contemporaneidade, “não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos é produzido em um contexto social e histórico.” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Alinhada a essas compreensões, a formação docente, sob a perspectiva da TBDH, deve ser intencional, ou seja, ao permanecer circunscrita no cotidiano escolar deve desencadear, por meio das situações-problema presentes nesse contexto, dinâmicas reflexivas.

Para Machado, Yunes e Silva (2014), a intencionalidade é fruto do processo de retroalimentação entre teoria e prática, que molda a ação docente, enriquecendo e qualificando o processo educativo. Os programas formativos que valorizam a dimensão da autonomia e da intencionalidade docente atribuem aos(às) professores(as) o fato de serem reconhecidos como sujeitos da formação, não mero objetos dela. Com isso, esses(as) profissionais terão a

oportunidade de (trans)formar a sua prática pedagógica e qualificar sua formação enquanto pessoa desenvolvente (BRONFENBRENNER, 1996).

Conseqüentemente, a formação de professores(as), quando pensada e articulada por meio de um plano teórico-metodológico que valoriza o saber e o *quefazer* profissional em torno dos problemas pedagógicos concretos, poderá desenvolver as dimensões da pessoa e do profissional da docência. Os(as) professores(as), assim como outras pessoas, desempenham um papel no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Bronfenbrenner (1996, p. 68), “um papel é uma série de atividades esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa.” Associado à posição que ocupa, estão as expectativas de papel, “como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69), portanto, os elementos que fazem parte da posição ocupada por um(a) professor(a) são: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afetiva.

As expectativas em relação ao papel ocupado pelos(as) professores(as) são construídas no nível do macrosistema, isto é, da cultura como um todo, mesmo que o papel seja desempenhado no microsistema. Por essa razão, é importante que os(as) formadores(as), os(as) idealizadores(as) de programas de formação tenham um posicionamento crítico-reflexivo sobre o que a atual conjuntura sociopolítica espera desses(as) profissionais. O que sabemos, por meio de estudos (SAUL; SAUL, 2016; GATTI, 2017), é que poucos são os programas formativos ofertados aos(as) professores(as) que garantem discussões e reflexões acerca do papel ocupado por eles(as) nas instituições educativas, a maioria se preocupa em atender às expectativas do mercado.

Considerando a indagação de Bronfenbrenner (1996, p. 79), “podem ser criados papéis que provoquem orientações construtivas em vez de extremos de autoritarismo, submissão e desorganização psicológica?” O autor apoia-se na hipótese de que as pessoas não são/estão isoladas no mundo, tudo está relacionado dentro de um microsistema, as pessoas podem interferir no comportamento umas das outras, podem, inclusive, sofrer influências do macrosistema, por isso, a importância de antes de iniciar/planejar e executar um Programa de Formação continuada, examinar a comunidade e o contexto cultural em que a escola está inserida (CUNHA, 2012). Por essa razão, a TBDH orienta que os programas de formação docente sejam caracterizados por relações recíprocas de afetividade e equilíbrio de poder.

A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolvente em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém a quem a pessoa desenvolveu um apego emocional sólido e duradouro, e

quando o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 49).

A formação das díades (relações entre pares) influencia o engajamento em atividades progressivamente mais complexas e, ainda, encontra respaldo e legitimação na necessidade de abandonar progressivamente o trabalho individual dos(as) professores(as) a fim de chegar ao trabalho colaborativo. Conforme Nóvoa (2010, p. 63), “a profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. [...] Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento [...] deve levar em conta a formação colaborativa.”

Por meio dos processos proximais, da construção das díades, tríades e tétrades, as quais possuem potencial de protagonizar processos formativos colaborativos e dialógicos, Bronfenbrenner (1996) nos apresenta três tipos de díades, a saber: i) observacionais – quando uma pessoa aos prestar atenção na atividade de outra demonstra interesse em aprender junto; ii) de atividade conjunta – quando as pessoas estão engajadas em uma atividade, complementando-se; e iii) a relação afetiva – conforme as pessoas se envolvem nas atividades em conjunto, quando há reciprocidade, é provável que aumente o ritmo dos processos desenvolvimentais, facilitando a criação de um clima de escuta e comunicação ativa entre os(as) profissionais da educação.

Compreendemos que o processo de evolução das díades nos auxilia na construção e estruturação de um Programa de Formação por meio da valorização e exploração das situações-problema do cotidiano escolar e da valorização do ser e do saber docente, na esfera individual e coletiva. E, nesse sentido, acrescentamos a necessidade de garantir as interconexões entre os(as) profissionais da educação por meio da institucionalização de espaços de formação em serviço.

A partir desse modelo teórico de rede e da aproximação e inserção das pesquisadoras no ambiente concreto dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, almejamos alcançar resultados, que podem ser, de algum modo, profícuos para o progresso da pesquisa no campo da formação de professores, mais particularmente, contribuir com a realidade das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC e outras que possuam questões e problemas semelhantes.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS QUE INTEGRAM AS EQUIPES DOS NEPRES

Com base em estudos empreendidos em algumas das obras de Freire (1981, 1992, 1997, 2014, 2015), Vázquez (1968), Kosík (1976) e no *Dicionário Paulo Freire* (STRECK; REDIM; ZITKOSKI, 2018), objetivamos, nesta seção, apresentar a o conceito da práxis de Paulo Freire, como uma opção teórico-metodológica a ser considerada na construção e proposição de um Programa de Formação.

Inicialmente, recorreremos para a conceituação do termo práxis, onde por meio de diferentes autores(as) situamos nossa compreensão acerca desse conceito e, em seguida, apresentamos suas contribuições para o campo da formação dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs.

Entre os principais autores que influenciaram o pensamento de Freire, revelando a importância da práxis, destacamos, em especial, Kosík (1976) e Vázquez (1968). O termo práxis, cuja origem localizamos na Filosofia, representa a união indissociável entre teoria e prática, na contemporaneidade, o sentido atribuído a práxis no campo educacional parte das compreensões Marxistas – ação transformadora da realidade (DICKMANN; PEREIRA, 2020).

Para Kosík (1976), a práxis é ativa, produzida historicamente pela atividade humana, ou seja, é por meio da práxis que as pessoas podem transformar a realidade concreta.

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade [...]. Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, [...] como na formação da subjetividade humana. (KOSÍK, 1976, p. 222-224).

A práxis como atividade criadora se renova continuamente, estabelecendo uma relação de totalidade com o mundo (KOSÍK, 1976). A práxis no campo da formação de professores(as) articula “o saber e o fazer [...] imprimindo historicidade às experiências [...] que implica uma epistemologia do trabalho docente.” (DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 51). Dessa forma, os processos de formação precisam fomentar o compartilhar de vivências e experiências pessoais e profissionais dos(as) docentes, potencializando reflexões acerca da práxis.

Continuando nossas reflexões, em Vázquez (1968, p. 5), a expressão práxis transcende o termo empregado pelos gregos da antiguidade, que expressava a ação propriamente dita. Na concepção do referido autor, o termo práxis é reconhecido “não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.” Nessa linha, o autor nos apresenta precisões terminológicas da expressão:

em italiano se pode dizer “prassi” e “practica”. Em francês emprega-se quase exclusivamente o termo “practique”, em russo só se usa a palavra “práktika”, e em

inglês o vocábulo correspondente é “practice”. Em alemão se conserva o termo grego original escrito do mesmo modo que em espanhol e português “*práxis*”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 3-4).

Em toda sua obra, Vázquez (1968) procura elucidar o conceito *práxis* como uma atividade consciente e material dos seres humanos com vistas a transformar o mundo, tornando-o mais humano. Nesse sentido, o autor reconhece que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 185). Dito de outra forma, a atividade que reporta a *práxis* é compreendida como sinônimo de ação-reflexão, ou seja, a *práxis* é a atividade que modifica, que transforma o meio de forma intencional, por isso, a atividade da *práxis* opõe-se à passividade. E ainda, a atividade intencional é essencialmente humana, produto da consciência, por isso, “toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 189).

A conscientização é uma das principais características da humanidade e, conseqüentemente, é o combustível da *práxis*, somente nós, homens e mulheres, somos capazes de agir conscientemente sobre a realidade concreta. Para Freire (1979, p. 15), “é precisamente isto, a *práxis* humana, é a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” Portanto, “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1979, p. 15).

Nesses termos, Freire considera a atividade da *práxis* uma prática consciente, social, política, ativa e transformadora. Em várias de suas obras, Freire (1979, 1981, 1997, 2014) ressalta o tema da *práxis*, afirmando:

práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da *práxis* e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1981, p. 134).

A *práxis*, como possibilidade de transformação é entendida como um posicionamento crítico reflexivo e intencional dos desafios enfrentados no contexto concreto. Nas palavras de Fiori (2014, p. 28), a significação da *práxis* é assim compreendida “palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo.” Nesse sentido, em Freire (2014, p. 127), a alusão à categoria *práxis* correspondendo à ação-reflexão, reportando-se para “*práxis* que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de

conhecimento reflexivo e criação.” Por isso, “a educação se refaz constantemente na *práxis*.” (FREIRE, 2014, p. 102).

Seguindo esse mesmo pressuposto epistemológico, a *práxis*, para Konder (1992, p. 115),

é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Compreendemos a *práxis* como uma possibilidade concreta de transformação das práticas pedagógicas por meio da ação-reflexão. Resgatando as contribuições de Gadotti (1998, p. 30), “a pedagogia da *práxis* pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.” É por meio da *práxis* que se concretiza essencialmente a relação teoria e prática, ou seja, a teoria não pode se abstrair da prática e vice-versa. Freire (1981, p. 14) já afirmava “o que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar.”

De acordo com Rossato (2018, p. 325), o conceito *práxis* perpassa toda obra freiriana, estando “intimamente ligada aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência.” A *práxis* na perspectiva freiriana se opõe à concepção bancária da educação, que aliena e domestica as pessoas que fazem parte dos processos educativos. A *práxis* freiriana gera um processo de conscientização com vistas a transformar a realidade concreta. Portanto, implica uma síntese entre teoria-palavra e prática-ação, logo, há um vínculo entre pensar-dizer a palavra e agir, trata-se, assim, de estar em um permanente devir envolvendo a ação-reflexão.

Segundo Kronbauer (2018, p. 23), a expressão ação-reflexão “designa o binômio da unidade dialética da *práxis*, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente.” A expressão ação-reflexão se alimenta na dialética visando à superação do senso comum, ou seja, ultrapassa a fronteira da concepção tradicional que fragmenta a teoria e prática, sujeito e objeto. A relação dialética entre teoria e prática, a *práxis*, contribui na transformação da realidade educacional fomentando processos educacionais humanizadores. Nesse sentido, é por meio da *práxis* que homens e mulheres se tornam conscientes e falantes, ou seja, ao ler o mundo, homens e mulheres escrevem sua leitura dele e, ao fazê-la, repensam a própria leitura (FREIRE, 1997), significa dizer que “o ato de conhecer

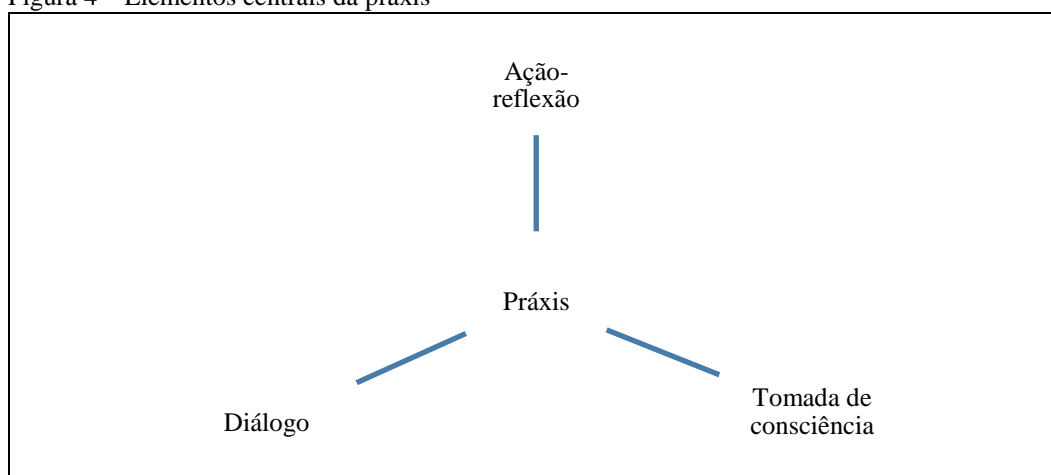
envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão [...] e desta para uma nova ação.” (KRONBAUER, 2018, p. 24).

E ainda, o processo de ação-reflexão ocorre por meio de um elemento central da teoria freiriana, o diálogo, o qual potencializa o protagonismo do sujeito em formação. Para Zitkoski (2018, p. 118), “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver.” E ainda, para o referido autor, o diálogo pressupõe uma práxis social, isto é, implica o compromisso entre a palavra falada e nossa ação no mundo, ou seja, é a coerência ético-política entre a nossa linguagem e nosso agir no mundo.

Localizamos nas obras de Freire (1981, 1983) diferentes indicações acerca do conceito da *práxis*, a saber: *práxis libertadora*, *práxis autêntica*, *práxis revolucionária*, *práxis verdadeira* e *práxis histórica*. Por meio dessa adjetivação da *práxis*, “Freire aloca a *práxis* como condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido.” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 433). Compreendemos, portanto, o sentido complexo, dinâmico e dialético da *práxis* freiriana, comprometida com o pensar crítico problematizador da realidade, se não existir a *práxis* não ocorre a (trans)formação do mundo, daí a importância de na e pela *práxis* promover processos de formação aos(às) professores(as).

Portanto, compreendemos que a unidade dialética ação-reflexão é uma unidade que pode colaborar com a (trans)formação da prática docente, por meio de processos formativos críticos, reflexivos, colaborativos e humanizadores. Por isso, questionamo-nos acerca da *práxis* na perspectiva freiriana, compreendida aqui como um dos principais elementos para a (trans)formação da prática docente: como perspectivar um Programa de Formação de profissionais da educação em serviço na e pela *práxis*? Para responder a essa questão, partimos do tripé apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Elementos centrais da práxis



Fonte: elaborado pela autora a partir de Freire (1983).

A práxis, considerada ação-reflexão, possui elementos centrais, dos quais destacamos a tomada de consciência, que antecede a conscientização e o diálogo. Partimos da compreensão de que “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p. 39). Que “ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 49) e que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 2015, p. 132), ou seja, na pedagogia freiriana a formação docente deve constituir-se entre o saber teórico e o saber prático que emerge da realidade concreta em que esses(as) profissionais atuam.

Aqui localizamos a ideia de ação dialógica entre os(as) professores(as), que ocorre por meio de “um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local.” (BRANDÃO, 2006, p. 24). Por essa razão, defendemos que a formação dos(as) professores(as) deve ocorrer na e pela práxis, a qual “não está descarregada por completo de certa bagagem teórica” (VÁZQUEZ, 1977, p. 10), trata-se, portanto, de conceber a formação docente como um processo em contínua renovação, que via práxis, forma e transforma a pessoa, seu contexto, sua consciência e suas relações sociais e ação no mundo e com o mundo.

É importante que se crie um ambiente dialógico nos programas de formação para que os(as) profissionais possam falar sobre suas experiências de vida, situando o processo de aprendizagem nas condições concretas de cada grupo. Pois para Shor e Freire (1986, p. 21), os(as) professores(as) têm muito a dizer, enfrentam diferentes problemas, “problemas de família, problemas de trabalho, problemas de escola, problemas de transporte, e assim por diante.” Por isso, nada mais justo que ouvi-los(as). Portanto, a primeira via da aprendizagem acontece pela experiência concreta, vivida, numa relação educacional horizontal, dialética e coletiva, que é, em si mesma, práxis.

Sabemos que o conhecimento não é construído apenas pelo pilar da prática, é também construído pelo pilar da teoria, conduzido pela dialogicidade, por essa razão, a práxis tem potencial para colaborar com a formação dos(as) professores(as) como um projeto que move o processo da aprendizagem, pois o diálogo faz parte da história da humanidade, é por meio dele que os seres humanos se encontram, constroem-se e se reconstróem, assumindo a própria aprendizagem como sujeitos gnosiológicos, ou seja, é preciso valorizar o desenvolvimento cognitivo pessoal de cada professor(a), bem como o seu engajamento com o coletivo escolar (FREIRE, 2015).

Para isso, o uso da palavra é um elemento essencial, no entanto, a palavra falada e ouvida precisa ter relação com o mundo e com a experiência existencial dos(as) professores(as) – lembremo-nos das contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que focaliza a importância da visão sistêmica do desenvolvimento humano. Na prática defendida por Freire (1981, p. 16), a palavra, que é a palavra do aprendiz-ensinante, deve ser valorizada como “situações problema (codificações), como desafios que exigem resposta [...]. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade.”

No intuito de valorizar a palavra e o saber do povo, nesse caso, dos(as) profissionais da educação, é necessário ultrapassar as fronteiras dos cursos imediatistas, das pesquisas que buscam apenas resultados, visando “desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos.” (GROSCH, 2013, p. 2133). Para tanto, torna-se necessário “superar a consciência mistificada da *práxis* e ascender a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se, conscientemente, pensamento e ação.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 8). E ainda, de acordo com Freire (1981), precisamos avançar na compreensão da palavra lida, ouvida e escrita, para o autor, não podemos conceber “a palavra como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia.” (FREIRE, 1981, p. 11).

Para Freire (2014, 1981), a concepção bancária da educação diz respeito a essa concepção distorcida da palavra, na qual a educação se transforma em um ato onde formador vai “enchendo” seus(suas) alunos(as) com suas palavras, resultado de uma formação verticalizada, que nega as relações afetivas, o diálogo, inibindo a criatividade, domesticando os sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem, isto é, esse tipo de educação-formação, não considera o aqui agora e o vir a ser do sujeito, tampouco considera a relação eu-tu, ou seja, em uma concepção antidialógica, dominadora, opressora, o tu dominado pelo eu transforma-se

num mero isto. Do contrário, na perspectiva dialógica transformadora “o eu dialógico [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu, um não eu, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu.” (FREIRE, 2014, p. 227).

Por essa razão, Freire (2014) lutou contra as práticas pedagógicas imobilistas que engessam o cotidiano escolar, consubstanciado em uma pedagogia da práxis. Freire (2015) propõe uma formação docente ancorada no diálogo, no posicionamento crítico-reflexivo e democrático, ou seja, “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.” (FREIRE, 1997, p. 71).

Sendo assim, compreendemos que, por meio da práxis, a formação docente abrange diferentes modalidades, entre elas considera a formação permanente oportunizada pelos pares, e pelo próprio movimento cognoscente de cada sujeito, buscando garantir, por meio do diálogo, a ação-reflexão da própria prática e da prática do coletivo docente. Esse tipo de proposta se diferencia das formações tradicionais, como é o caso das palestras *show*, dos “cursos de férias, cursos de 30 horas, treinamentos, capacitações, reciclagens.” (SAUL; SAUL, 2016, p. 24). E ainda, vale ressaltar que a formação de professores(as) “não se efetiva sem a participação destes como sujeitos envolvidos na concepção das políticas voltadas para sua qualificação.” (GROSCH, 2013, p. 2130).

Portanto, perspectivar programas de formação pelo viés da práxis incide em valorizar a dimensão individual e coletiva do *quefazer* docente, ou seja, desenvolver e ampliar o conhecimento docente implica valorizar a própria história de aprendizagem e reaprendizagem de cada sujeito, preponderantemente, a proposta de Shor e Freire (1986) é de que se trabalhe e se considere, cada vez mais, a biografia dos(as) professores(as), no sentido de possibilitá-los(as) o compartilhar de suas histórias de aprendizagem.

É da natureza humana e, conseqüentemente, da educação e do(a) educador(a), transformar-se, por isso a insistência da formação permanente, não apenas como algo que vem de fora, como algo pronto e acabado, ilustrado em cartilhas e documentos, mas como um devir interno, singular, que, ao emergir, expande-se externamente. Nesse sentido, compreendemos a vocação ontológica da educação para o Ser Mais, ou seja, na busca permanente do ser humano por processos de humanização (FREIRE, 2014).

Além das dimensões – indivíduo pensante e coletivo pensante, Freire (1981, p. 14) argumenta que “a fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática

e teoria, se fazem e se re-fazem.” Essa relação recíproca ocorre por meio do diálogo, entretanto, é válido lembrar que “dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo.” (GADOTTI, 1998, p. 15).

Desse modo, considerando o tripé que, neste trabalho, compõe a práxis (ação-reflexão, diálogo e tomada de consciência), quais são as possibilidades de transpor para a prática essa opção teórico-metodológica em programas de formação para profissionais em serviço? Para Vázquez (1977), a transposição da crítica teórica para o plano da prática é a verdadeira revolução da práxis, por isso, a teoria freiriana destaca alguns passos importantes para serem considerados antes/durante/continuadamente pelos programas de formação de professores(as). Dentre eles apresentamos:

- a) a realização de um diagnóstico da realidade escolar que, para Vázquez (1977), o que deve continuar sendo válido é a análise concreta das situações-problema da realidade. Segundo Freire (2014), é na convivência e no reconhecimento das demandas por meio da percepção da realidade que os formadores poderão compreender as formas de ser e estar na docência;
- b) a partir da análise da realidade inicia-se o momento de preparação e estudo do(a) formador(a), nessa etapa são idealizadas e operacionalizadas constructos teórico-práticos com vistas a potencializar o desenvolvimento e o protagonismo dos(as) professores(as). O planejamento exige um esforço de compreensão entre a unidade da prática e a unidade da teoria, na esteira de uma educação orientada pelo sentido de transformação, conscientização, libertação e humanização;
- c) o processo de ensino-aprendizagem, propriamente dito, é onde os recursos teórico-metodológicos da práxis são utilizados. A intervenção é orientada pelas necessidades que emergem do próprio contexto investigado, nesse caso, mediadas pela realização de momentos de estudos, os profissionais podem expor suas necessidades teóricas e práticas. Aqui se situa “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 2014, p. 134).

Nesse sentido, a investigação iniciada pelo reconhecimento da realidade (investigação do tema gerador) “se realiza por meio de uma metodologia conscientizada, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.” (FREIRE, 2014, p. 134). À medida que a prática é valorizada, em um

movimento dialético, aprofundam-se as abstrações teóricas. É nesta terceira etapa que a prática é tencionada na interpretação teórica, podendo ser transformada e superada tanto de forma individual quanto coletiva.

Teoricamente, espera-se que os(as) profissionais, partícipes desse tipo de formação, passem a encarar sua realidade concreta não mais como um beco sem saída, mas como um desafio ao qual terão que responder permanentemente, por isso o movimento dialético da ação-reflexão situa-se em um constante devir. Também, é válido destacar que a formação baseada nos pressupostos da práxis possibilita o aprender e o ensinar concomitantemente.

6 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Descrevemos sua caracterização (tipo de pesquisa), os procedimentos adotados com base nos pressupostos do método da inserção ecológica, do modelo PPCT, dos processos proximais e da práxis, a amostra, o contexto, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise de dados e os aspectos éticos. Essa organização foi definida visando alcançar os objetivos da pesquisa.

6.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Segundo Triviños (2008, p. 109), no estudo exploratório o(a) pesquisador(a) “aumenta sua experiência em torno de determinado problema” como também “[...] aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva.” O tipo de pesquisa descritiva, por sua vez, busca conhecer em detalhes o contexto e os fenômenos pesquisados, suas características, suas gentes, seus problemas, por isso, exige do(a) investigador(a) uma série de informações sobre a realidade estudada.

Nesse sentido, para Gil (2002, p. 43), a classificação das pesquisas exploratórias e descritivas é útil “para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade [...]” Por conta disso, o enfoque teórico-metodológico que embasa esta pesquisa são os referenciais da TBDH e da pedagogia freiriana, as quais foram utilizadas durante o processo de desenvolvimento e execução desta investigação e imprimiram seu caráter exploratório-descritivo. O diálogo perspectivado, entre esses autores, é promovido, prioritariamente, pela associação dos seguintes conceitos: Modelo PPCT, processos proximais e a práxis.

Nesses termos, o ato de desenvolver pesquisas qualitativas no campo educacional apresenta algumas características específicas, as quais foram definidas por Bogdan e Biklen (1994) e seguidas por pesquisadoras brasileiras, entre elas, destacamos Ludke e André (2015), a saber:

- a) as pesquisas qualitativas preocupam-se muito mais com o processo do que com os resultados finais;

- b) o significado é de suma importância na abordagem qualitativa, por essa razão, os(as) pesquisadores(as) qualitativos(as) dão preferência às perspectivas dos(as) participantes;
- c) os(as) investigadores(as) qualitativos(as) tendem a analisar seus dados de pesquisa por meio do processo indutivo, ou seja, não se trata de confirmar ou refutar hipóteses conhecidas de antemão, mas de construir o conhecimento à medida que os dados vão sendo recolhidos e analisados.

Acrescenta-se, ainda, que a abordagem qualitativa requer que os(as) pesquisadores(as) desenvolvam empatia com as pessoas participantes do estudo, buscando compreender e acolher os diferentes pontos de vista sobre o(s) assunto(s) a ser(em) pesquisado(s). O objetivo dessa abordagem “não é o juízo de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287). Essa abordagem de pesquisa é útil em programas de formação de professores – intervenção que se propõe esta pesquisa, porque segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 287), oferece aos/as professores(as) “a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca dos próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas.”

Nesses termos, a opção pela abordagem qualitativa, empregada nesta investigação, constituiu um recurso para auxiliar os(as) profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs no fortalecimento de suas equipes, na compreensão teórico-metodológica das violências, prioritariamente, da violência do tipo *bullying* e, ainda, na construção de estratégias de prevenção, mediação e atendimento desse fenômeno. No decorrer desse percurso, foram considerados os procedimentos da inserção ecológica, os quais são apresentados a seguir.

6.2 INSERÇÃO ECOLÓGICA: O MODELO PPCT, OS PROCESSOS PROXIMAIS E A PRÁXIS

Antes de apresentarmos as características da inserção ecológica, é primordial mencionar a existência de outros métodos e modelos de pesquisa que diferentes pesquisadores(as) decidem por utilizar, visando orientar investigações com objetivos semelhantes ao desta investigação. Entre eles, destacamos: os estudos de caso (GIL, 2002), a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), a pesquisa participante (BRANDÃO, 1988, 2006) e as pesquisas etnográficas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo as contribuições de Prati et al. (2008), a principal diferença entre essas abordagens e o método da inserção ecológica reside no escopo teórico das suas análises,

apesar de os modelos citados anteriormente considerarem a necessidade do envolvimento do(a) pesquisador(a) com o campo e a valorização dos aspectos subjetivos dos(as) participantes das pesquisas, estas se utilizam de diferentes bases teóricas, enquanto que, na inserção ecológica, os(as) pesquisadores(as) apoiam-se nos preceitos da TBDH e nos quatro elementos que a constituem: modelo PPCT.

A proposta metodológica denominada inserção ecológica é apresentada por Koller, Paludo e Morais (2016) e “tem como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo.” (PRATI et al., 2008, p. 161). Significa dizer que o foco das nossas reflexões, nesta pesquisa, esteve centrado na Pessoa: profissionais que integram as equipes dos NEPREs (participantes da pesquisa); Processo: Processo de desenvolvimento e engajamento com a pesquisa (Programa de Formação); Contexto: escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC; Tempo: tempo da pesquisa – 4 anos; Processos proximais: as interconexões entre e com os(as) participantes e pesquisadoras, possibilitadas a partir do desenvolvimento da pesquisa.

E ainda, nesta investigação, os elementos da TBDH foram associados aos da práxis freiriana, que compreende a ação-reflexão-ação dos(as) participantes, seus engajamentos cognitivos e colaborativos na construção do conhecimento e de planejamento de estratégias de prevenção, mediação e atendimentos ao *bullying* e outras formas de violências presentes no contexto escolar. Por meio dessa relação teórico-metodológica, perspectivamos a validade ecológica desta pesquisa.

Preocupado com a cientificidade dos métodos utilizados em suas pesquisas, Bronfenbrenner (1996) passou a refletir sobre a validade ecológica, esse conceito está a serviço da pesquisa e dos(as) pesquisados(as), ou seja, busca desvelar “a maneira pela qual a situação de pesquisa foi percebida e interpretada pelos participantes do estudo, evitando a possibilidade de interpretações errôneas pelo pesquisador.” (CECCONELLO; KOLLER, 2016, p. 52).

A partir das contribuições de Narvaz e Koller (2004, p. 61), destacamos que “a abordagem ecológica enfatiza a importância da observação naturalística [...] o pesquisador não simplesmente verifica hipóteses, mas busca compreender a realidade estudada de forma contextualizada e ampla.” Dessa forma, o processo de fazer pesquisa é compreendido, na inserção ecológica, como um fazer coconstrutivo envolvendo pesquisados(as) e pesquisadores(as), isto é, os(as) pesquisados(as) não devem ser separados(as) dos seus contextos para serem estudados(as) (TUDGE, 2008).

Nesse sentido, entre os critérios metodológicos da inserção ecológica, “as propriedades da pessoa e do ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e

entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 33). É primordial considerar o papel do ambiente, do tempo e dos processos proximais durante o desenvolvimento das pesquisas envolvendo seres humanos, ou seja, na inserção ecológica, a participação interativa “passa pela palavra e o sentido a ela atribuído” (BUCHEER-MALUSCHKE, 2016, p. 31), tanto por parte do(a) pesquisador(a) quanto do(a) pesquisado(a). Caso contrário, “corremos o risco de ficar presos entre um rochedo e um lugar macio. O rochedo é o rigor, e o lugar macio, é a relevância.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 16).

Assim, a tarefa do(a) pesquisador(a) é identificar e adotar estratégias com validade ecológica, a fim de incrementar o conhecimento já existente, uma vez que tanto pesquisadores(a) quanto pesquisados(a) são pessoas em desenvolvimento e, portanto, têm seus próprios contextos, experiências e interpretações sobre a realidade. Além disso, os dados não verbais podem ser acessados e analisados por meio da observação, pois de acordo com o estudo de Benetti et al. (2013, p. 97), a inserção ecológica é uma metodologia de pesquisa apta a discutir “a diversidade de interpretação e análise de dados decorrentes da coleta de campo.”

Sendo assim, relacionando os elementos da TBDH aos elementos da *práxis*, esses nos permitiram considerar os(as) profissionais, participantes da pesquisa, como intelectuais do fenômeno a ser estudado. Nesse sentido, distanciamos-nos da positivista de fazer pesquisa, que exclui das pessoas em processo de formação a curiosidade, a criatividade e o engajamento cognitivo e coletivo. Portanto, se, sob o modelo positivista de fazer pesquisa, há um distanciamento entre pesquisador(a)/pesquisado(a), no modelo interacionista/sistêmico (de Paulo Freire e Urie Bronfenbrenner) essa divisão é refutada, pois, como pontuou Brandão (1988, p. 24), “é totalmente impossível imaginar uma separação entre sujeito da pesquisa (o cientista social) e o objeto (a sociedade) se o sujeito é ele mesmo um ser social.”

O esforço dos(as) pesquisadores(as) que se utilizam do método freiriano é o

de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes [...] por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2014, p. 134).

Seguindo as indicações do método freiriano e da inserção ecológica, enquanto pesquisadoras, ficamos atentas ao processo de realização da pesquisa, pois, para Brandão (2006, p. 37), “tudo está carregado dos temas da comunidade” das vivências e experiências dos(as) participantes. Por essa razão, os temas e reflexões que surgiram, inicialmente, da identificação dos posicionamentos dos(as) participantes via instrumento de diagnóstico e durante o

desenvolvimento do Programa de Formação, conduziram os debates e problematizações das situações-problemas presentes no contexto educacional.

6.3 AMOSTRA DA PESQUISA

Durante o processo de desenvolvimento da intervenção estivemos em contato com 72 (setenta e dois) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, no entanto, tivemos um total de 46 (quarenta e seis) participantes assíduos em todas as etapas da pesquisa, os(as) quais responderam o instrumento de diagnóstico, participaram do Programa de Formação e responderam o instrumento de avaliação ao final do percurso formativo. No Quadro 15, apresentamos as características desses(as) participantes. Destacamos que, em algumas situações, o número de respostas foi maior que o número de participantes por se tratar de questões de múltipla escolha que possibilitaram a indicação de mais de uma resposta, a saber: na indicação dos cursos de graduação e especializações.

Quadro 15 – Perfil pessoal e profissional dos(as) participantes da pesquisa

Perfil	Número	%
Gênero		
Feminino	37	80,43%
Masculino	6	13,04%
Não identificaram	3	6,53%
Idade		
50 anos ou mais	16	34,78%
Entre 40 e 45 anos	13	28,27%
Entre 45 e 50 anos	11	23,92%
Entre 35 e 40 anos	4	8,69%
Entre 30 e 35 anos	1	2,17%
Não identificou	1	2,17%
Graduação		
Pedagogia	17	26,98%
Artes Visuais	8	12,64%
Letras Português	7	11,10%
Matemática	5	7,93%
Letras Inglês	5	7,93%
Geografia	5	7,93%
História	4	6,34%
Ciências Biológicas	3	4,76%
Magistério	2	3,17%
Educação Física	2	3,17%
Letras Espanhol	2	3,17%
Química	1	1,66%
Filosofia	1	1,66%
Física	1	1,66%
Especialização <i>Lato Sensu</i>		
Gestão escolar e/ou Supervisão e orientação escolar	18	37,54%
Metodologia de ensino	10	20,83%

Especialização em artes	4	8,33%
Especialização em séries iniciais	4	8,33%
Especialização na área das tecnologias	3	6,25%
Especialização em educação física e/ou movimento humano	2	4,16%
Especialização em psicopedagogia	2	4,16%
Especialização em gestão ambiental	2	4,16%
Especialização em inovação educacional	2	4,16%
Não possui curso de especialização <i>Lato Sensu</i>	1	2,08%
Especialização <i>Stricto Sensu</i>		
Não possui curso de especialização <i>Stricto Sensu</i>	41	89,13%
Mestrado em Educação	1	2,17
Não identificaram	7	8,70%
Tempo de carreira		
Mais de 25 anos de carreira	12	26,08%
Entre 10 e 15 anos de carreira	10	21,73%
Entre 5 e 10 anos de carreira	8	17,40%
Menos de 5 anos de carreira	6	13,04%
Entre 20 e 25 anos de carreira	5	10,88%
Entre 15 e 20 anos de carreira	4	8,70%
Não respondeu	1	2,17%
Tempo de atuação na equipe do NEPRE		
2 anos	12	26,08%
1 ano	9	19,56%
4 anos	5	10,88%
3 anos	5	10,88%
Menos de 1 ano	5	10,88%
5 anos	4	8,69%
10 anos	1	2,17%
8 anos	1	2,17%
6 anos	1	2,17%
Não responderam	3	6,52%
Função exercida		
Gestor(a) e integrante da equipe do NEPRE	14	30,43%
Professor(a) e integrante da equipe do NEPRE	12	26,08%
Coordenador(a) pedagógico(a) e Coordenador(a) do NEPRE	11	23,93%
Assistente da direção e integrante da equipe do NEPRE	9	19,56%
Carga horária de trabalho		
40h semanais	43	93,49%
30h semanais	1	2,17%
20h semanais	1	2,17%
Não respondeu	1	2,17%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Conforme os dados apresentados no Quadro 15, no que se refere ao *gênero*: a nossa amostra foi composta 80,43% (n=37) por participantes do gênero feminino, 13,04% (n=6) do gênero masculino e 6,53% (n=3) não se identificaram. Quanto à *idade*, 34,78% (n=16) dos(as)

participantes declararam ter 50 (cinquenta) anos ou mais; 28,27% (n=13) declararam ter entre 40 (quarenta) e 45 (quarenta e cinco) anos; 23,92% (n=11) afirmaram ter entre 45 (quarenta e cinco) e 50 (cinquenta) anos; 8,69% informaram ter entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos; e, em menor escala, representando 2,17% (n=1), entre 30 (trinta) e 35 (trinta e cinco) anos). Tivemos um total de 2,17% (n=1) de ausência de resposta para esta questão.

Quando questionados sobre a *formação acadêmica*, tivemos um total de 100% (n=46) das respostas, sendo que os(as) profissionais foram orientados(as) a responderem o número exato de cursos de graduação que haviam completado, dessa forma, essa questão teve 63 (sessenta e três) respostas.

A graduação em Pedagogia é preponderante, com 26,98% (n=17) de formados(as), seguida da formação em Artes Visuais, com 12,64% (n=8) e Letras Português, com 11,10% (n=7). Depois os cursos de Matemática, Letras Inglês e Geografia representam 7,93% (n=5) respectivamente, seguidos da formação em História, com 6,34% (n=4) e Ciências Biológicas, com 4,76% (n=3). Já a formação em Magistério, Educação Física e Letras Espanhol possuem um total de 3,17% (n=2) de profissionais formados, respectivamente. Já a formação em Química, Física e Filosofia representa cada um apenas 1,66% (n=1) da amostra.

Quando questionados(as) se possuíam *curso de especialização Lato Sensu*, obtivemos 100% (n=46) das respostas, com um total de 48 (quarenta e oito) indicações destas, apenas 2,08% (n=1) afirmaram não ter nenhum curso de especialização; em contrapartida, 37,54% (n=18) afirmaram ter o curso de especialização em Gestão Escolar e/ou Supervisão e Orientação Escolar; 20,83% (n=10) possuem especialização em Metodologias de Ensino nas mais diversas áreas (História, Geografia, Matemática, Química, Séries Iniciais, Língua Portuguesa e Inglesa); em menor escala, representando 8,33% (n=4) possuem especialização na área de Artes, esse mesmo contingente de respostas afirmou possuir especialização na área da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais; outros 6,25% (n=3) afirmaram possuir curso de especialização na área das tecnologias e 4,16% (n=2) possuem especialização na área da Educação Física e/ou Movimento Humano, também esse mesmo percentual possui especialização em Psicopedagogia; outros 4,16% (n=2) em Gestão Ambiental e esse mesmo percentual afirmou estar cursando a especialização em Inovação Educacional.

Quando questionados(as) se possuem *curso de Mestrado e/ou Doutorado (Stricto Sensu)*, 89,13% (n=41) não possuem essa modalidade de formação; 2,17% (n=1) afirmaram possuir o curso de Mestrado em Educação; e ainda, 8,70% (n=4) não responderam essa questão.

Sobre o *tempo de carreira* desses(as) profissionais na escola, 26,08% (n=12) responderam ter mais de 25 (vinte e cinco) anos de atuação; outros 21,73% (n=10) possuem

entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos de atuação; 17,40% (n=8) estão atuando na escola entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos. Em menor escala, 13,04% (n=6) possuem menos de 5 (cinco) anos de carreira, seguidos de 10,88% (n=5) que estão trabalhando entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) anos e 8,70% (n=4) estão trabalhando entre 15 (quinze) e 20 (vinte) anos na escola. Tivemos um total de 2,17% (n=1) de ausência de resposta para essa questão.

Quanto ao *tempo de atuação na equipe do NEPRE*, 26,08% (n=12) estão atuando há dois anos; 19,56% (n=9) estão na equipe do NEPRE há um ano; 10,88% (n=5) afirmaram estar integrando a equipe há três anos, esse mesmo percentual afirmou estar há menos de um ano, e ainda, com esse mesmo número de respostas afirmaram estar há quatro anos. Outros, 8,69% (n=4) estão na equipe há cinco anos, e, em menor quantidade, representando 2,17% (n=1), estão atuando há dez, oito e seis anos, respectivamente. Tivemos um total de 6,52% (n=3) que não responderam a essa pergunta.

Referente à *função que exercem na escola*, 30,43% (n=14) profissionais afirmaram desempenhar a função de gestor(a) escolar e integrante da equipe do NEPRE; 26,08% (n=12) afirmaram atuar como professor(a) em sala de aula e integrante da equipe do NEPRE; outros 23,93% (n=11) desempenham a função de coordenador(a) pedagógico(a) e coordenador(a) da equipe do NEPRE; 19,56% (n=9) atuam como assistentes da direção e integrantes da equipe do NEPRE de sua escola.

Sobre a *carga horária semanal de atuação de cada profissional*, 93,49% (n=43) afirmaram que atuam 40 horas semanais, com 2,17% (n=1) afirmaram atuar 30 horas semanais, esse mesmo percentual afirmou trabalhar 20 horas semanais. Tivemos um total de 2,17% (n=1) de ausência de resposta para essa questão.

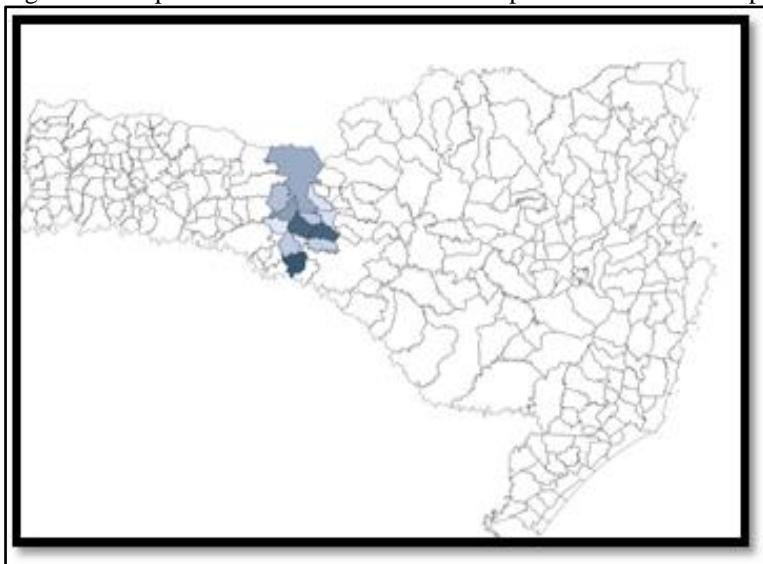
Logo, a amostra desta investigação, foi constituída por um coletivo de profissionais que, de maneira geral, possuem um vínculo de trabalho com as escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, maior que 5 anos, o que implica uma compreensão, vivência e ação na realidade escolar importante e que será elemento de análise e reconstrução de conhecimentos no Programa de Formação.

6.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Conforme já explicitado, a pesquisa foi desenvolvida na CRE de Joaçaba, SC, que abrange 24 (vinte e quatro) escolas públicas estaduais distribuídas entre os seguintes municípios: Capinzal, SC (3 escolas); Herval d'Oeste, SC (4 escolas); Joaçaba, SC (4 escolas); Catanduvás, SC (1 escola); Água Doce, SC (2 escolas); Vargem Bonita, SC (2 escolas);

Luzerna, SC (1 escola); Ouro, SC (2 escolas); Erval Velho, SC (1 escola); Ibicaré, SC (1 escola); Treze Tílias, SC (1 escola); Jaborá, SC (1 escola); Lacerdópolis, SC (1 escola). Na Figura 5, podemos verificar de forma mais detalhada a localização dos municípios que integram a CRE de Joaçaba, SC.

Figura 5 – Mapa do estado de Santa Catarina representando os municípios que integram a CRE de Joaçaba, SC



Fonte: imagem retirada de Santa Catarina (2020a).

Na Figura 5, destacamos os municípios que fazem parte da nossa amostra. Em uma caracterização descritiva, o estado de Santa Catarina possui ao todo 1.067 (um mil e sessenta e sete) escolas (número até novembro de 2020). Nesse sentido, a CRE do município de Joaçaba, SC, com 24 (vinte e quatro) escolas, representa 2,25% do total de escolas do estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020a).

Em relação aos dados de matrícula das 24 (vinte e quatro) escolas vinculadas à CRE do município de Joaçaba, SC, em novembro de 2020 somavam juntas um total de 8.715 (oito mil setecentos e quinze) matrículas, as quais estavam distribuídas em 406 (quatrocentos e seis) turmas. A maior concentração de alunos(as) era no Ensino Fundamental, totalizando 4.072 (quatro mil e setenta e duas) matrículas (46,72%); no Ensino Médio tínhamos um total de 3.740 (três mil setecentos e quarenta) matrículas (42,91%); na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) 712 (setecentos e doze) matrículas (8,17%); ainda, em menor quantidade, a modalidade do Ensino Técnico contemplava 191 (cento e noventa e uma) matrículas (2,20%) (SANTA CATARINA, 2020a).

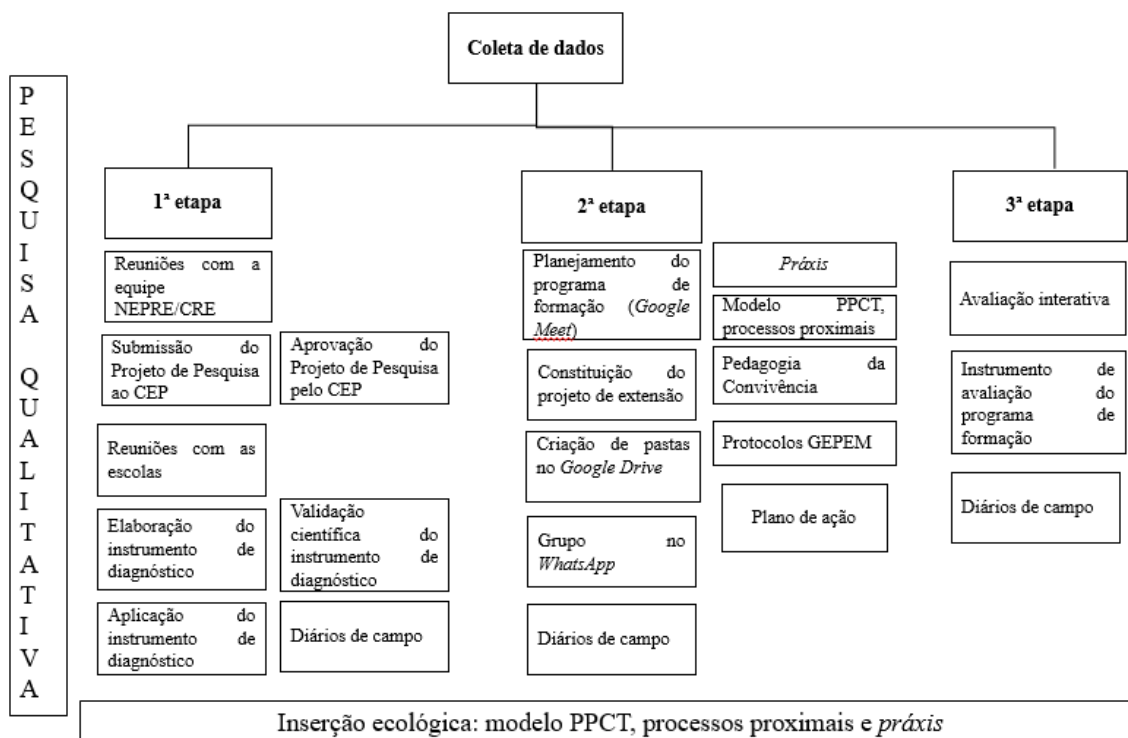
A escolha por desenvolver a pesquisa no contexto da CRE de Joaçaba, SC, e com as pessoas que integram as equipes do NEPRE/CRE e do NEPRE/Escolas foi intencional, primeiro em virtude da localização e proximidade geográfica e pessoal entre as pesquisadoras e o local,

segundo, porque fomos motivadas por dados de pesquisa já coletados nesse contexto, conforme explicitação na introdução deste trabalho, bem como pelas possibilidades de ampliarmos a parceria escola e universidade, promovendo uma intervenção focada nos problemas que circundam o contexto no qual estamos inseridas enquanto pesquisadoras.

6.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi constituída em três etapas, as quais são apresentadas no Fluxograma 3.

Fluxograma 3 – Apresentação das etapas de coleta de dados



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira etapa da pesquisa foi planejada considerando os procedimentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa. Portanto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta dos dados, a saber: i) participação em reuniões com profissionais que integram a equipe do NEPRE/CRE; ii) submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unoesc e aguardo da aprovação (apresentação dos aspectos éticos da pesquisa na seção 6.7); iii) participação em reuniões com as escolas; iv) elaboração do instrumento de diagnóstico; v)

validação científica do instrumento de diagnóstico – *Google Forms* (questionário eletrônico - Apêndice A); vi) aplicação do instrumento de diagnóstico; e vii) no decorrer dessas ações, realizamos diários de campo como forma de registro e coleta de dados da pesquisa.

As duas reuniões que fizeram parte da primeira etapa da pesquisa aconteceram no dia 31 de agosto de 2020 e no dia 18 de novembro de 2020, respectivamente, com os(as) representantes da CRE de Joaçaba, SC. Apesar de, naquele momento, estarmos vivenciando um período de pandemia (Covid-19), ambos os encontros foram realizados de forma presencial em uma sala de reuniões da CRE respeitando as recomendações de distanciamento social e uso de máscara, indicadas pelo Ministério da Saúde.

Na primeira reunião, nosso objetivo foi apresentar nossa intenção de pesquisa ao supervisor regional de educação (Prof. Itamar Favetti) e para as professoras que integram a equipe do NEPRE/CRE (Profa. Eloni Bevilacqua Cerati; Profa. Lucimar Lourenço e a Profa. Janete Giacomini D'Agostini). Após realizarmos uma breve apresentação em *Power Point* contemplando os objetivos da pesquisa e a proposta de construirmos um Programa de Formação com e entre os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs/Escolas, recebemos parecer favorável (da CRE de Joaçaba-SC e da SED) para darmos continuidade ao estudo. Na ocasião, acolhemos algumas solicitações em relação ao tempo que as escolas e profissionais estavam vivenciando, especialmente a respeito das adequações e ampliação de tarefas que tiveram de ser feitas no contexto educacional em razão da pandemia provocada pela Covid-19, que implicaram no cansaço dos(as) professores(as), o esgotamento mental e a falta de tempo para a participação e realização de atividades muito prolongadas.

A segunda reunião com a equipe do NEPRE/CRE aconteceu no dia 18 de novembro de 2020, onde apresentamos aos(às) profissionais da CRE o esboço de um instrumento de diagnóstico da realidade escolar (questionário eletrônico). Como havíamos enviado com antecedência o instrumento de diagnóstico para o *e-mail* das professoras que integram a equipe do NEPRE/CRE, a reunião foi breve (aproximadamente 2 horas). Repassamos cada uma das questões do instrumento e as professoras, juntamente com o supervisor de educação, foram expondo suas dúvidas e também suas contribuições acerca do conteúdo das questões.

Junto com a revisão do instrumento de diagnóstico realizamos mais alguns combinados, a saber: i) que no dia 19 de novembro de 2020, às 14 horas, participaríamos de uma reunião com os(as) gestores(as) de todas as escolas com o objetivo de nos apresentarmos e apresentarmos a nossa pesquisa. Nessa ocasião, informamos aos(às) diretores(as) que iríamos contatar por *e-mail* cada um e cada uma, para solicitar uma lista contendo os endereços eletrônicos dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs de cada escola; ii) que

após o retorno de todas as escolas iríamos enviar um *link* do instrumento de diagnóstico a ser respondido pelos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs/Escolas. Nesse sentido, acordamos, na referida reunião, que o envio do *link* seria no dia 30 de novembro de 2020, o qual permaneceu disponível até o dia 20 de dezembro de 2020. Esse processo foi feito para que cada diretor(a) soubesse que uma pesquisa envolvendo os(as) profissionais da equipe do NEPRE de sua escola estava em curso.

Além disso, visando à validação científica da pesquisa, após a elaboração do instrumento de diagnóstico o submetemos à avaliação de uma especialista da área (uma pesquisadora do tema *bullying* e violências na escola), recebendo parecer favorável para sua aplicação.

Sobre o uso do diário de campo como instrumento de coleta de dados, esse serviu de base, sobretudo, para “iluminar o processo de análise dos dados.” (MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2016, p. 83). E ainda, seguindo as recomendações feitas pelas pesquisadoras (CECCONELLO; KOLLER, 2016), os diários de campo foram desenvolvidos da forma mais natural possível, isto é, o relato foi fiel aos fatos descritos, acompanhado das impressões e reflexões das pesquisadoras.

Para Moraes, Koller e Raffaelli (2016, p. 71), essa aproximação pesquisador(a) pesquisado(a) “é considerada essencial à realização da inserção ecológica, uma vez que permite um maior conhecimento da realidade estudada pelos pesquisadores.” Assim, tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre as experiências e vivências dos(as) profissionais da educação que integram as equipes dos NEPREs em um processo de interconexões recíprocas. Nessa perspectiva, as contribuições freirianas foram consideradas: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2015, p. 25).

Na segunda etapa, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa, a saber: i) planejamento do Programa de Formação pela plataforma do *Google Meet*, o qual foi constituído tendo como base os pressupostos da práxis (FREIRE, 2014, 2015); do modelo PPCT e dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996, 2011); da Pedagogia da Convivência (JARES, 2008); e dos Protocolos de mediação e manejo das situações de *bullying*, desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores(as) do GEPEM (TOGNETTA, 2020b); ii) constituição do projeto de extensão; iii) criação de pastas no *Google Drive*, onde disponibilizamos semanalmente a organização de cada encontro (disponibilizamos textos, indicação de vídeos e demais recursos que foram utilizados no programa formativo) e, também, por meio do *Google Drive* os(as) participantes compartilharam os planos de ação que foram

desenvolvendo no decorrer do Programa de Formação; iv) criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, para troca de mensagens e compartilhamento de atividades; e v) diários de campo.

O Programa de Formação foi ofertado via extensão universitária como uma atividade vinculada ao PPGEd da Unoesc. Dessa forma, a fim de valorizar a participação e o saber dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPRE, realizamos a emissão de certificação para aqueles(as) que concluíram o programa formativo com no mínimo 75% de frequência. Tal proposta foi sugerida pelos(as) profissionais que integram a equipe do NEPRE/CRE, na terceira reunião que aconteceu no dia 19 de novembro de 2020, envolvendo os(as) representantes das escolas que compõem a amostra da pesquisa, sendo considerada válida pelas pesquisadoras e de acordo com a coordenação do PPGEd/Unoesc e o responsável pelo setor de extensão da universidade.

Assim, o Programa de Formação foi executado entre os meses de junho, julho e agosto de 2021, tendo 40 horas, as quais foram divididas em 20 (vinte) encontros, 10 (dez) encontros síncronos e 10 (dez) encontros assíncronos, com duração de 2 horas cada encontro. Os encontros síncronos foram realizados pelo *Google Meet* com transmissão ao vivo (os quais foram todos gravados, assim, permitiu que os(as) profissionais que não puderam estar presentes no dia do encontro, assistissem em outro momento). Para cada encontro síncrono houve um encontro assíncrono, pois foi durante os encontros assíncronos que as equipes dos NEPREs/Escolas se reuniam para estudos coletivos e foram motivadas a colocar em prática os aprendizados do Programa de Formação.

No Quadro 16, apresentamos a agenda dos encontros do Programa de Formação.

Quadro 16 – Agenda dos encontros do Programa de Formação

Mês/ano	Data	Horário
Junho/2021	01.06.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	08.06.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	15.06.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	22.06.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
Julho/2021	29.06.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	06.07.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	13.07.21	13h30min às 15h30min
Agosto/2021	Encontro assíncrono	2h
	20.07.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h
	03.08.21	13h30min às 15h30min
	Encontro assíncrono	2h

	10.08.21	13h30min às 16h30min
	Encontro assíncrono	1h

Fonte: elaborado pela autora.

Como o Programa de Formação aconteceu no formato *on-line*, os materiais utilizados e atividades (planos de ação) desenvolvidas no decorrer dos encontros foram agrupados em pastas no *Google Drive*, as quais foram criadas pelas pesquisadoras e atualizadas pelos(as) participantes. O plano de ação consistiu em uma atividade, elaborada pelos(as) participantes, visando ao planejamento de ações de prevenção, mediação e atendimento ao *bullying* e outras violências no contexto escolar, previsto para ser executado até o final do ano letivo de 2021.

Para manter momentos de diálogo e informações entre pesquisadoras e pesquisados(as), criamos um grupo de *WhatsApp*, o qual nos possibilitou acompanhar e continuar acompanhando (o grupo permanece ativo) as atividades que foram/estão sendo realizadas nas escolas. E ainda, para cada encontro do Programa de Formação, foram registradas as principais ideias, reflexões, acontecimentos e atividades que ocorreram, com uso do diário de campo.

Na terceira etapa, utilizamos os seguintes recursos: i) avaliação interativa sobre o Programa de Formação com os(as) participantes, ou seja, esse tipo de avaliação requer dos(as) participantes da pesquisa um *feedback* acerca do processo de ensino-aprendizado possibilitado pela intervenção, nas palavras de Koller, Morais e Paludo (2016, p. 31) passa “[...] pela palavra e o sentido a ela atribuído [...]”; ii) aplicação de um instrumento de avaliação final (questionário *Google Form* – Apêndice B), que teve por objetivo analisar a trajetória teórico-metodológica do Programa de Formação; e iii) diários de campo.

A avaliação interativa com e entre os(as) participantes da pesquisa aconteceu no último encontro síncrono, no qual os(as) profissionais foram convidados(as) a fazerem uma autoavaliação de sua participação no Programa de Formação, bem como, sobre os impactos dessa formação na sua atuação enquanto membro das equipes dos NEPREs. E ainda, enviamos o *link* do instrumento de avaliação do Programa de Formação. Solicitamos que os(as) participantes respondessem de forma individual. Também, registramos os principais conteúdos dessa última etapa em diários de campo.

Consequentemente, acreditamos que o uso desses instrumentos de coleta de dados, além de possibilitar a realização da pesquisa no ambiente natural dos(as) participantes, com validade ecológica – segundo os pressupostos de Bronfenbrenner (1996), proporcionou a ocorrência dos processos proximais entre e com os(as) participantes. A seguir, apresentamos o instrumento de análise dos dados.

6.6 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Durante o processo de coleta de dados, utilizamos as técnicas das abordagens teórico-metodológicas escolhidas para embasar esta pesquisa, a saber: o referencial da TBDH (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) e a práxis (FREIRE, 2014, 2015). Portanto, na análise dos dados, continuamos nos apoiando nessas abordagens, pois compreendemos, apoiadas em Triviños (2008), que a coleta e análises dos dados são duas etapas que se retroalimentam, ou seja, somente didaticamente podemos tratá-las de forma separadas.

Seguindo essas orientações, a tarefa que nos coube, enquanto pesquisadoras, foi a de compreender os dados coletados e, para isso, observamos as singularidades dos dados da pesquisa. Para Minayo (2012, p. 623), “é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.” Portanto, toda compreensão é parcial e inacabada.

Nesse sentido, para a análise dos dados, além das contribuições analíticas das abordagens teórico-metodológicas adotadas para esta pesquisa, seguimos os preceitos da análise de conteúdo indicados por Bardin (2011), em razão das possibilidades de organização e interpretação que essa metodologia nos possibilita. De acordo com a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos [...]” (BARDIN, 2011, p. 37). Trata-se de um tratamento analítico cujo objetivo é a interpretação das comunicações por meio de diferentes técnicas, a saber: técnica de análise categorial ou análise temática; técnica de análise de avaliação; técnica de análise da enunciação; técnica de análise da expressão; e técnica de análise das relações.

Portanto, os dados desta pesquisa foram analisados a partir do uso da técnica da **análise temática**, que consiste na definição das **unidades de registro** que compuseram as **categorias**. A unidade de registro “[...] é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (BARDIN, 2011, p. 134). Sintetizando, as categorias foram construídas de forma mista, ou seja, consideramos o embasamento teórico-metodológico da pesquisa e os dados empíricos, com o uso das seguintes regras:

- a) regra da pertinência, nessa regra o material de análise deve pertencer ou estar adaptado ao quadro teórico da pesquisa e devem ser adequados ao objetivo da pesquisa;

- b) regra da homogeneidade, deve contar com um único princípio de classificação e organização dos dados, bem como o corpus amostral da pesquisa deve ter características semelhantes, ou seja, não se misturam elementos diferentes;
- c) regra da objetividade, isto é, os dados que forem submetidos à análise devem ser codificados da mesma maneira;
- d) regra da exclusão, cada elemento, ou seja, as unidades de registro e de contexto não devem ser divididas, isto é, as categorias serão construídas de tal modo que um elemento não pode estar classificado em duas categorias diferentes, e ainda;
- e) regra de contagem, ou seja, as unidades de análises com maior frequência é que podem indicar uma maior possibilidade de responder ao nosso objetivo de pesquisa, entretanto, isso não significa que o não dito, o oculto, ou ainda, o menos frequentes não serão considerados e analisados (BARDIN, 2011).

Dessa forma, análise temática é composta por quatro etapas, a saber:

- a) organização do material;
- b) exploração do material;
- c) tratamento dos resultados;
- d) inferência ou interpretação.

A fase da organização do material é o momento em que são realizadas as primeiras codificações, nela o(a) pesquisador(a) sistematiza suas ideias iniciais, suas hipóteses e/ou questões norteadoras em relação aos dados empíricos. Trata-se de um processo aberto que incluiu a (re)leitura do *corpus* documental em análise. A exploração do material envolve a definição das unidades de contexto e das unidades de registro. A primeira corresponde ao material singular da pesquisa, no nosso caso, corresponde às respostas dos questionários como um todo e os planos de ação desenvolvidos pelas escolas e os dados oriundos do Programa de Formação, por exemplo, as falas dos(as) profissionais participantes. A segunda diz respeito a menor medida de análise relacionada ao objetivo da pesquisa, trata-se da categorização em si com o uso das palavras-chave mais representativas (BARDIN, 2011).

O tratamento dos resultados representa a interpretação dos dados por parte do(a) pesquisador(a) a partir dos referenciais teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, ou seja, nessa etapa os(as) pesquisadores(as) sintetizam o processo vivenciado no decorrer da pesquisa com vistas a gerar resultados significativos e cientificamente válidos. E, por fim, a etapa da

inferência é a interpretação dos dados com base na teoria que orienta a pesquisa, ou seja, é o momento em que realizamos o diálogo entre os objetivos da pesquisa, as bases teóricas e os dados coletados (BARDIN, 2011). Esse processo nos permitiu chegar às categorias de análise, tendo como base as contribuições teóricas da TBDH e da pedagogia freiriana, os dados do instrumento de diagnóstico, os dados do Programa de Formação (encontros formativos e os planos de ação desenvolvidos pelas escolas) e os dados do instrumento de avaliação.

Outro fator relevante a ser destacado é a utilização de codificações sempre que nos referimos à fala dos(as) participantes, que nos serviu tanto para garantir o sigilo quanto para facilitar a exploração dos dados gerados. Portanto, alguns trechos que representam as respostas dos(as) participantes são apresentados na discussão entre aspas, seguidos da identificação Participante (P) em ordem numérica, exemplo: (P1) e assim sucessivamente. E, quando utilizamos exemplos retirados dos planos de ação das escolas, apresentamos da seguinte forma: (Plano de ação Escola 1) e assim sucessivamente.

Optamos por essa codificação considerando as indicações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para a organização dos dados coletados e, também, porque os instrumentos de diagnóstico e avaliação que compuseram a pesquisa foram respondidos na plataforma *Google Forms* de modo sigiloso. Outro fator relevante é que durante o processo de análise e discussão dos dados utilizamos o substantivo “pessoa” como sinônimo para nos referir aos(às) participantes da pesquisa, visto as questões teóricas que estão embasando nossa pesquisa, prioritariamente, o modelo PPCT.

6.7 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme já salientamos, a primeira etapa da pesquisa consistiu na inserção ecológica das pesquisadoras ao contexto da pesquisa, ou seja, passou pela aprovação da proposta do trabalho de pesquisa por parte do supervisor de educação da CRE de Joaçaba, SC (Prof. Itamar Favetti) e da equipe do NEPRE/CRE, juntamente com a assinatura do Termo de Instituição Coparticipante (Anexo A).

Também fez parte da primeira etapa, a aprovação da pesquisa pelo CEP da Unoesc, recebendo parecer favorável para sua execução, sob o número do **Parecer 4.363.634** (Anexo B). Dessa forma, destacamos que seguimos as determinações éticas recomendadas pela Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, a qual considera

que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada

de modo a prevenir e evitar possíveis danos aos participantes [...] considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 1).

Os aspectos éticos da pesquisa dizem respeito a um tema muito caro aos(as) pesquisadores(as) da TBDH. De acordo com as indicações de Ceconello e Koller (2016, p. 60), essa metodologia “deve ser utilizada com responsabilidade ética dos investigadores, uma vez que passam a integrar o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de execução da pesquisa.”

Visando seguir com as recomendações éticas da pesquisa, os(as) profissionais participantes da pesquisa receberam os seguintes termos: o Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C), contendo informações em relação aos objetivos da pesquisa, a sua trajetória, o detalhamento do tempo das atividades a serem desenvolvidas; o Termo de autorização de uso de imagem (Anexo D); e o Termo de autorização para gravação de voz (Anexo E), visto que os encontros foram gravados.

Além disso, durante o processo de realização da pesquisa, foram fornecidas devoluções acerca dos dados coletados e análises realizadas para todos(as) os(as) participantes.

7 INTERVENÇÃO: TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a estrutura do Programa de Formação. Com apoio de quadros, indicamos os módulos, principais materiais e discussões que embasaram as reflexões realizadas ao longo do processo formativo. Além disso, após a apresentação descritiva de cada módulo do Programa de Formação, analisamos e discutimos os principais resultados que emergiram durante o processo formativo.

7.1 PLANEJAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Como consequência do contexto pandêmico provocado pela Covid-19, o Programa de Formação aconteceu no formato *on-line*, dessa forma, procuramos desvendar novas possibilidades de (re)fazer o método freiriano e o método da inserção ecológica, no sentido de “fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente, ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto.” (FREIRE, 1983, p. 54). Nesse sentido, os círculos de cultura, método apresentado por Freire (BRANDÃO, 2006), que representam “uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro [...] participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem” (BRANDÃO, 2006, p. 42), deram lugar à roda de diálogo no formato *on-line*, que, igualmente, valorizou as trocas coletivas – os processos proximais, objetivando a transformação da realidade concreta de atuação das equipes dos NEPREs.

O objetivo da roda de diálogo “não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46), desse modo, “sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido.” (FREIRE, 1983, p. 54). Nesse sentido, por meio da valorização das rodas de diálogo, entre e com os(as) participantes, como um processo da ação-reflexão-ação, isto é, um espaço da práxis com disponibilidade de tempo e espaço para analisar situações-problema e planejar diferentes possibilidades de intervir nos conflitos, consideramos os seguintes princípios indicados na pedagogia freiriana:

- a) a valorização do estudo e leituras a serem realizadas de forma individual como uma forma de (re)pensar a prática docente;

- b) a valorização do trabalho coletivo e cooperativo entre os(as) docentes no contexto escolar, considerando os papéis que desempenham;
- c) a inclusão de situações-problema do cotidiano escolar nas reflexões e discussões promovidas pelo programa formativo, por meio de experiências lúdicas e dinâmicas, potencializando reflexões acerca da práxis;
- d) a valorização dos diferentes contextos e sistemas que rodeiam a escola e as pessoas que fazem parte desse coletivo, os quais serão encarados como aliados do processo formativo, ou seja, valorizar o trabalho em equipe.

No referencial teórico-metodológico da TBDH, o contexto em que as pessoas estão inseridas recebe destaque especial, pois discute as influências dos diferentes sistemas (micro, meso, exo e macrossistema) implicados no processo de desenvolvimento da pesquisa, superando as abordagens centradas apenas nos sujeitos da pesquisa (CUNHA, 2012). Ao considerar os ambientes sociais, destacamos as interações e interconexões entre pares (os processos proximais) no que diz respeito à criação de estratégias de prevenção, enfrentamento e atendimento ao *bullying* e outras formas de violências.

Seguindo esses princípios, por meio da valorização das interconexões com e entre os(as) participantes da pesquisa, organizamos um Programa de Formação de cunho colaborativo. A formação colaborativa contribuiu na realização de atividades que ajudam na promoção de estratégias de prevenção e enfrentamento dos casos de *bullying* escolar, sendo assim, propiciou a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs. O Programa de Formação colaborativo, igualmente, considerou os indicativos de Imbernón (2010), uma vez que valorizou o protagonismo dos(as) profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs, os(as) quais foram sujeitos fundamentais de todo percurso formativo.

A realização de um Programa de Formação colaborativo “[...] supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Nesse sentido, a formação colaborativa, pautada nas contribuições da práxis e dos processos proximais,

tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação. Valorizar os sujeitos da escola, especialmente os professores, e seus saberes e práticas, num processo dialógico, pode ser um ponto de inflexão na relação entre universidade e educação básica. (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 16).

Considerando as contribuições da práxis freiriana, um dos pressupostos teórico-metodológicos que embasou esta pesquisa, ressaltamos a defesa de “[...] uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos nunca se faça de maneira fria, mecânica e falsamente neutra.” (FREIRE, 2000, p. 54). Por conta disso, enquanto profissionais e pesquisadoras da área da educação, temos o desafio e a responsabilidade de

recuperar a ética profissional dos enfoques nas políticas e nos programas de formação do professorado para transbordar a rotinização de uma prática burocratizada, para ultrapassar os enfoques profissionalizantes unilateralmente intelectualistas e limitar as reivindicações puramente corporativistas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 55).

A partir das contribuições teórico-metodológicas desta pesquisa, freiriana e da TBDH, a formação dos(as) professores(as) envolvendo a temática do *bullying* e outras formas de violências considera a educação uma atividade política, orientada para a ação, isto é, educar politicamente é operar transformações com vistas à vivência da aprendizagem como um processo ativo e compartilhado. Nesse sentido, a universidade, além de assumir suas funções básicas de preparação qualificada e incentivo à pesquisa, deve estar cada vez mais ligada às questões sociais, “apostando em uma cultura de paz, na defesa e no aprofundamento da democracia, começando por suas próprias estruturas.” (JARES, 2007, p. 164).

Nesses termos, salientamos que os conteúdos trabalhados durante o Programa de Formação foram frutos da inserção ecológica das pesquisadoras no contexto em que os(as) pesquisados(as) fazem parte, por meio da participação em reuniões e, principalmente, por intermédio da aplicação do instrumento de diagnóstico. Essa inserção e aproximação com o contexto e com as pessoas participantes da pesquisa foram possibilitadas tanto pela valorização do tripé: ensino-pesquisa-extensão quanto pelas abordagens teórico-metodológicas adotadas na pesquisa. No entanto, é válido lembrar que “[...] tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida na inovação e na mudança.” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Ou seja, trata-se de um Programa de Formação pensado, planejado e executado a partir de determinadas demandas, com características peculiares.

Nesse sentido, a estrutura do Programa de Formação foi organizada a partir de três módulos, conforme apresentamos no Quadro 17.

Quadro 17 – Delineamento do Programa de Formação

Programa de Formação: atuação dos NEPREs nas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC		
Módulos	Planejamento de atividades que compõem o módulo	Carga horária do módulo

i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC	Atuação das equipes dos NEPREs nas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC	8h
	Atuação das equipes dos NEPREs no período da pandemia provocada pela Covid-19 (Protocolo: Pandemia e Protocolo: Plano de ajuda)	
	Preparação das equipes dos NEPREs para o retorno presencial das aulas	
ii) Violências na escola: concepções teóricas	Identificando o fenômeno do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i>	16h
	Perfil dos agressores; vítimas; espectadores	
	Fatores que favorecem a ocorrência de situações de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	
iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?	Ações de prevenção (Protocolo: Convivência na Internet)	16h
	Ações de mediação e atendimento (Protocolos: Método de Preocupação Compartilhada)	
	Temas complementares de interesse dos participantes (Relação Família X Escola)	
	Avaliação	

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa organização inicial, apresentada no Quadro 17, que contempla os módulos e principais temas que compuseram o Programa de Formação, passaremos a apresentar a estrutura dos encontros formativos, na qual indicamos os materiais, metodologias e recursos que foram utilizados. Dessa forma, na seção 7.2 estão descritos os encontros relativos ao módulo I. Na seção 7.3, os encontros que compuseram o módulo II e, por fim, na seção 7.4, os encontros referentes ao módulo III.

7.2 MÓDULO I – FORTALECIMENTO DAS EQUIPES DOS NEPRES DAS ESCOLAS VINCULADAS À CRE DE JOAÇABA, SC

O módulo I foi composto por quatro encontros. No Quadro 18 expomos o planejamento do primeiro encontro.

Quadro 18 – Planejamento do primeiro encontro formativo

1º Encontro (01.06.21)	Carga horária: 13h30min às 15h30min
---------------------------	-------------------------------------

Módulo	i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Tema	Atuação das equipes dos NEPRE nas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Materiais	<i>Slides</i>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta do Programa de Formação; - Apresentação das pesquisadoras e do Programa de Formação continuada; - Apresentação da coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider. - Entrega dos termos éticos (disponibilizados na pasta do <i>Google Drive</i> para assinatura): TCLE, Termo de autorização de uso de imagem e o Termo de autorização para gravação de voz.

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro encontro, contamos com a presença da Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider (coordenadora do PPGEd/Unoesc), que destacou a importância da parceria escola-universidade. Depois das apresentações iniciais, a pesquisadora principal deste estudo apresentou aos(as) profissionais – participantes da pesquisa, a organização do Programa de Formação. Também, neste encontro, indicamos a necessidade da assinatura dos termos indicados pela Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 (Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; Termo de autorização de uso de imagem; Termo de autorização para gravação de voz), os quais foram disponibilizados na pasta do *Google Drive*.

E ainda, ouvimos quais eram as expectativas dos(as) profissionais em relação ao Programa de Formação. A partir dessa atividade, formamos uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Nuvem de palavras formada a partir das expectativas dos(as) profissionais que atuam nos NEPREs



Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar, as principais expectativas relacionadas ao Programa de Formação estavam associadas às novas aprendizagens que o programa poderia proporcionar, a socialização e criação de estratégias pedagógicas para o manejo dos conflitos, estabelecer

parcerias com a rede de proteção, conhecer a legislação, construir embasamento teórico e socializar as práticas já realizadas entre as escolas.

No Quadro 19, apresentamos a síntese do planejamento do segundo encontro formativo.

Quadro 19 – Planejamento do segundo encontro formativo

2º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Tema	Atuação das equipes dos NEPREs nas escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Materiais	-Vídeo: A função do NEPRE na escola (MARTINS; KRAMER, 2020)
Metodologia	- Promover reflexões com base nas seguintes questões orientadoras: 1) Quais as dificuldades enfrentadas em sua unidade educacional visando à institucionalização do NEPRE e o enfrentamento das violências, prioritariamente, da violência do tipo <i>bullying</i> na escola? O que é possível fazer para melhorar? (Descreva) 2) Existem outros desafios enfrentados na equipe do NEPRE de sua unidade educacional? Quais? (Descreva) 3) Que ações a equipe do NEPRE de sua escola implementou e que estão sendo consideradas positivas no enfrentamento do <i>bullying</i> e outras formas de violências na escola? (Descreva) 4) Que outras ações criadas pela equipe do NEPRE de sua unidade educacional estão sendo consideradas positivas? (Descreva)

Fonte: elaborado pela autora.

No segundo encontro, nosso foco foi o estudo, discussão e reflexão sobre o NEPRE, por isso elegemos um vídeo que trata excepcionalmente sobre a função e objetivos do NEPRE/Escola e, ainda, indicamos questões orientadoras para que os(as) profissionais pudessem refletir a respeito da (re)estruturação das equipes dos NEPREs. Por se tratar do primeiro encontro assíncrono, orientamos o processo de estudos e discussões dos(as) participantes com a equipe do NEPRE de cada unidade educacional. Assim, por meio dessa metodologia dos encontros síncronos e assíncronos, nosso desejo foi despertar nos(as) profissionais a “capacidade de reação para transformação” (VASCONCELOS; BRITO, 2019, p. 158), isto é, de ação-reflexão-ação – a práxis.

No Quadro 20, apresentamos a sistematização do terceiro encontro formativo.

Quadro 20 – Planejamento do terceiro encontro formativo

3º Encontro 08.06.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Tema	Atuação das equipes dos NEPREs no período da pandemia provocada pela Covid-19

Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Documento: I Caderno Pedagógico: reflexões para a implementação da Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola (SANTA CATARINA, 2015a) - Documento: Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola (SANTA CATARINA, 2018b) - Documento: Educação, Prevenção e Promoção de Saúde em Interface com a Covid-19 #novoshabitoss (SANTA CATARINA, 2020b); - Protocolos completos: Pandemia (GPEM, 2020b). - Slides
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade reflexiva no início do encontro resgatando o conteúdo do encontro assíncrono; - Roda de diálogo com os(as) participantes sobre o NEPRE e o retorno gradativo das aulas presenciais.

Fonte: elaborado pela autora.

No terceiro encontro, iniciamos com reflexões e contribuições dos(as) participantes sobre a atividade realizada no encontro assíncrono. Nosso objetivo foi possibilitar espaço de fala aos(às) profissionais participantes do Programa de Formação, onde puderam expor as ações que estão desenvolvendo durante o período de pandemia em suas escolas, bem como suas angústias e desafios de atuação enquanto membros da equipe do NEPRE. Em seguida, a partir dos documentos e informações disponibilizadas no *site* da SED e do protocolo organizado pelo GEMPEM/Unesp, de atendimento a distância em razão da pandemia, discutimos em que medida as orientações do NEPRE/SED e do GPEM podem ser adaptadas à realidade das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.

No Quadro 21, apresentamos a síntese do planejamento do quarto encontro formativo.

Quadro 21 – Planejamento do quarto encontro formativo

4º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	i) Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC
Tema	Preparação das equipes dos NEPREs para o retorno presencial das aulas
Material	Protocolos completos: Pandemia (GPEM, 2020b) Protocolos completos: Plano de Ajuda (GPEM, 2020c)
Metodologia	Estudo dos protocolos indicados e, por meio deles, descrever, enquanto equipe do NEPRE, como cada unidade educacional pode/poderia se organizar para atender aos cinco eixos do protocolo de atendimento: <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Diagnóstica: - Acolhimento: - Regras de convivência: - Valorização do conhecimento: - Comissão permanente de acolhimento: - Criação de um projeto (Plano de ação) visando à prevenção das violências, prioritariamente, a violência do <i>bullying</i> escolar, previsto para todo o ano escolar de 2021.

Fonte: elaborado pela autora.

No quarto encontro, nosso objetivo foi proporcionar espaço-tempo para que os(as) participantes do programa formativo, juntamente com suas equipes dos NEPREs/Escolas, pudessem discutir ações de preparação das unidades educacionais para o retorno progressivo das aulas presenciais, promovendo espaço de reflexão e construção coletiva de estratégias a serem implementadas nas escolas nesse período atípico. Essa atividade foi orientada a partir dos Protocolos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores(as) do GEPEM. Além disso, criamos o desafio de construção de um plano de ação que pudesse colaborar com a atuação das equipes dos NEPREs. Sobre essa atividade a detalharemos no decorrer deste capítulo.

7.2.1 Compreensão acerca do papel e atuação do NEPRE no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC

Os quadros apresentados anteriormente trouxeram dados relativos à organização, planejamento e execução do Programa de Formação, considerando as demandas latentes do contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC. Dessa forma, trabalhar com aspectos relacionados à estruturação e atuação das equipes dos NEPREs foi um dos primeiros desafios da nossa intervenção. Nesse sentido, nesta seção de análise e discussão dos dados, referente ao primeiro módulo do Programa de Formação, buscamos reunir elementos coletados durante a realização dos encontros síncronos que pudessem responder ao seguinte objetivo específico da pesquisa, a saber: a) analisar qual é o lugar e o papel dos NEPREs, vinculados às escolas da CRE de Joaçaba, SC, no enfrentamento de situações envolvendo as violências, particularmente, a do tipo *bullying* na escola.

Destacamos que cada módulo reúne elementos que se voltam a contribuir com a organização de respostas a um ou mais objetivos específicos. Essa organização foi estruturada visando à organização do material, no entanto, o conteúdo de todo processo analítico visa responder nossos objetivos de pesquisa.

Os dados apresentados, nesta seção, foram coletados por meio do instrumento de diagnóstico e da participação e observação dos encontros formativos, os quais nos permitiram verificar os seguintes aspectos: atuação das equipes dos NEPREs e as ações desenvolvidas visando à prevenção, mediação e atendimento das situações-problema, no contexto das escolas que compuseram nossa amostra; formação dos(as) profissionais para atuação nas equipes dos NEPREs; os objetivos alcançados pelas equipes dos NEPREs/Escola e pela equipe do NEPRE/CRE; os principais desafios a serem enfrentados por essas equipes e, ainda, promovemos reflexões acerca das possibilidades de atuação dessas equipes.

Os movimentos reflexivos que emergiram no decorrer deste primeiro módulo estão demonstrados no Quadro 22.

Quadro 22 – Conhecimento e institucionalização do NEPRE pelo coletivo das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC

Categories	Unidades de registro	Exemplos
i) Ações desenvolvidas pela equipe do NEPRE antes do Programa de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras; - Construção de murais motivacionais; - Encaminhar para a secretaria; - Notificar a família; - Fazer anotações no livro de registros; - Expulsões. 	<p>“Realizar semestralmente palestras [...] com o CRAS, Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Polícia Militar e Secretaria de Saúde sobre violência, drogas, trânsito, entre outros” (P23).</p> <p>“Ajudo a fazer frases de motivação, procurando evitar que os fatores da violência ocorram com maior frequência no ambiente escolar” (P35).</p> <p>“Palestras, reuniões, conversas” (P38).</p>
ii) O NEPRE não tem alcançado seus objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta formação teórico-prática aos(às) profissionais; - Falta estrutura de pessoal e física; - Falta engajamento com a rede de apoio (meso, exo e macrossistema). 	<p>“Uma das principais dificuldades enfrentadas é a falta de formação e apoio para a concretização do trabalho nas equipes dos NEPREs.” (P13).</p> <p>“Faltam profissionais na escola para integrar a equipe do NEPRE.” (P25).</p> <p>“Falta envolvimento das famílias.” (P33).</p> <p>“Faltam iniciativas em rede, trabalho articulado com os demais órgãos que integram a rede de proteção: Conselho Tutelar, Assistência Social, Serviços de Saúde Básica.” (P42).</p>
iii) Formação disponibilizada aos(às) profissionais que integram as equipes dos NEPREs	<ul style="list-style-type: none"> - Palestras com parceria CRE/SED; - Cursos <i>on-line</i> de curta duração oferecidos pela SED; - Distribuição de apostilas e outros materiais; - Interesse pessoal dos membros da equipe do NEPRE pelo tema das violências. 	<p>“Conhecimento adquirido a partir do acesso aos materiais disponíveis no <i>site</i> da SED” (P33)</p> <p>“Já participei de uma formação oferecida pela CRE sobre o NEPRE” (P25)</p>
iv) Ações pensadas pelas equipes dos NEPREs durante o Programa de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar e executar o plano de ações das equipes; - Por meio do plano de ação estruturar e fortalecer a equipe do NEPRE 	<p>“Reestruturar a equipe do NEPRE, envolver famílias, professores e alunos” (P5).</p> <p>“Trabalhar com projetos integradores e interdisciplinares.” (P11).</p> <p>“Realizar atividades remotas para envolver as famílias” (P30).</p>

		<p>“Divulgar o NEPRE para toda comunidade escolar” (P8).</p> <p>“Envolver a comunidade escolar e as demais instituições que integram a rede de apoio” (P2).</p> <p>“Envolver os professores do componente curricular Projeto de Vida” (P22).</p>
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a organização do Quadro 22, quatro categorias foram elaboradas a partir dos dados do instrumento diagnóstico, a saber: Categoria I: **ações desenvolvidas pela equipe do NEPRE antes do Programa de Formação**, caracterizadas como pontuais e fragmentadas, entre elas destacamos as seguintes unidades de registro: palestras; construção de murais motivacionais; encaminhar para a secretaria; notificar a família; fazer anotações no livro de registros; e expulsões. Por conta disso, emergiu a Categoria II: **O NEPRE não tem alcançado seus objetivos**, constituída pelas seguintes unidades de registro: falta formação teórico-prática aos(as) profissionais; falta estrutura de pessoal e física; falta engajamento com a rede de apoio (meso, exo e macrosistema). Ou seja, faltam ações educativas, de prevenção e enfrentamento do *bullying* e outras formas de violências, planejadas de forma contínua, sistematizada e inter/transdisciplinar. A **formação disponibilizada aos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs** está representada pela Categoria III, que contemplou as seguintes unidades de registros: palestras com parceria CRE/SED; cursos *on-line* de curta duração oferecidos pela SED; distribuição de apostilas e outros materiais; interesse pessoal dos membros da equipe do NEPRE pelo tema das violências. No decorrer das análises apresentaremos a quarta categoria com suas respectivas unidades de registro.

Esses dados, em nível de região (escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC) aproximam-se dos dados indicados na seção 3.2.2 deste trabalho, onde apresentamos as ações para implantação das equipes dos NEPREs em nível de exossistema (SED). Por conta disso, reforçamos a necessidade de ao constituir uma política, a exemplo da política que sustenta o NEPRE, considerar a validade e vitalidade (BRONFENBRENNER, 2011) de todos os elementos que a compõe, somente assim esse tipo de iniciativa poderá promover processos de desenvolvimento humano plenos e integrais.

Endossamos que a elaboração de políticas sociais, como é o caso das políticas da área da educação, requer investimentos financeiros, de pessoal e de estrutura física adequada, bem como a criação de espaço-tempo de formação em serviço para os(as) profissionais. Compreendemos que esses investimentos precisam ser aumentados e melhorados em nível das

escolas que integraram nossa amostra. Outro fator observado durante o tempo que estivemos em contato com a equipe do NEPRE/CRE de Joaçaba, SC, para desenvolvermos nossa pesquisa, foi a alteração na coordenação dessa equipe – iniciamos com uma coordenadora, durante o processo tivemos um coordenador e finalizamos com outra coordenadora, ou seja, em menos de um ano, a respectiva equipe teve, pelo menos, três coordenadores(as) diferentes.

Considerando as indicações apresentadas na cartilha da política do NEPRE, acerca das atribuições da equipe do NEPRE/CRE, destacamos a primeira: “Implementar e avaliar sistematicamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola.” (SANTA CATARINA, 2018b, p. 20). Observamos que a equipe do NEPRE/CRE de Joaçaba, SC, carece de investimentos para sua atuação, o que reflete na fragilidade das equipes dos NEPREs/Escola, pois se há fragilidades na estruturação da equipe do NEPRE/CRE haverá fragilidades na organização e mobilização das unidades escolares para se adequarem aos princípios da lei que sustenta o NEPRE.

No que se refere à formação dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs/Escola acerca da temática das violências, esses(as) afirmam que têm buscado o acesso aos materiais de apoio disponibilizados no *site* da SED e, ainda, já participam de formações oferecidas pela equipe do NEPRE/CRE. Mesmo considerando que a formação docente envolve processos de autoformação, possibilitada pelo protagonismo docente por meio da ação-reflexão-ação que decorre a tomada de consciência (FREIRE, 2015), não podemos perder de vista a necessidade dos processos formativos sistematizados pelas instituições de ensino, os quais são relevantes, especialmente quando organizados com intencionalidade, levando em conta as situações-problema presentes no ambiente escolar com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, comportamental e moral) das pessoas que compõem essa comunidade (BRONFENBRENNER, 1996; FREIRE, 2015).

Para Borges e Tognetta (2013), é de suma importância que os processos formativos tenham como base de sua estrutura os problemas presentes nas escolas, os quais devem ser reconhecidos pelos(as) profissionais da educação e pelos(as) alunos(as). Assim, as estratégias para o enfrentamento dessas situações-problema nascem a partir de uma necessidade concreta, genuína, que faz parte da escola, e não como uma proposta verticalizada, bancária e arbitrária, vinda de fontes externas à escola (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013).

Sob essa visão, considerando que a falta de formação é um dos desafios enfrentados pelas equipes dos NEPRE/CRE e NEPREs/Escolas, amostra desta pesquisa, reiteramos o compromisso das universidades no que diz respeito à formação dos(as) profissionais da educação, no sentido de proporcionar-lhes condições permanentes de desenvolvimento. Por

isso, acreditamos no potencial do nosso Programa de Formação que, via extensão universitária, seguindo os preceitos da TBDH (BRONFENBRENNER, 1996, 2011) e da práxis de Freire (2014, 2015), possibilitou a construção de alternativas de enfrentamento dos problemas. Em outras palavras, nas discussões deste módulo, por meio das interconexões entre e com os(s) participantes e pela ação-reflexão-ação, foi possível traçarmos estratégias com e entre os(as) participantes visando à atuação das equipes dos NEPRES.

Além disso, destacamos a importância de os(as) participantes da pesquisa reconhecerem e validarem seu lugar de atuação enquanto membros do NEPRE e, sobretudo, que estejam inclinados(as) à mudança das suas práticas (FREIRE, 2018). O fortalecimento das ações do NEPRE perpassa, inicialmente, pelo sentir-se pertencente a essa estrutura e projeto de ação. O sentido de pertencimento é indispensável a quem, inserido no contexto escolar, “pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele [...]” (FREIRE, 2015, p. 74).

Os princípios do pertencimento são fundamentais para a construção de relações recíprocas e afetivas, promovidas pelas díades apontadas por Bronfenbrenner (1996) e, dessa forma, o papel dos membros das equipes dos NEPREs passará “[...] de quem constata o que ocorre [...]” para “[...] o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 2015, p. 75). O resultado é mudança evolutiva nos padrões de comportamentos das pessoas que passam a se importar e se preocupar com a vocação para o Ser Mais, o que implica nas formas de convivência estabelecidas no contexto escolar.

Conforme demonstrado no Quadro 22, a Categoria IV foi assim delineada: **ações pensadas pelas equipes dos NEPREs durante o Programa de Formação**, composta pelas seguintes unidades de registro: planejar e executar o plano de ações das equipes; por meio do plano de ação estruturar e fortalecer a equipe do NEPRE.

A utilização de estratégias dialógicas e interdisciplinares são citadas na cartilha da política do NEPRE e no caderno pedagógico de orientação dessa política (SANTA CATARINA, 2015a, 2018b), contudo, observamos que nem todos(as) os(as) participantes tinham conhecimento prévio desses materiais. Essa constatação ocorreu por meio dos convites que recebemos dos(as) coordenadores(as) dos NEPREs para conversarmos com os(as) professores(as) das escolas, durante os encontros assíncronos, sobre o que é o NEPRE e qual sua importância.

Por meio do processo formativo e das novas demandas apresentadas pelos(as) participantes, ao final deste primeiro módulo instigamos que cada equipe do NEPRE/Escola construísse um plano de ação visando colocar em prática aquilo que a política do NEPRE prevê:

criação de estratégias de educação, prevenção e atendimento às violências na escola. A partir dessa iniciativa, sentimos inicialmente uma resistência dos(as) profissionais no que diz respeito ao envolvimento e continuação no Programa de Formação. Os(as) participantes nos apresentaram os desafios que enfrentavam para manter a frequência no Programa de Formação, a saber: a direção (embora também estivesse presente no Programa de Formação) não dispensou os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das atividades da escola, ou seja, ao mesmo tempo que acompanhavam as atividades síncronas, estavam resolvendo problemas do cotidiano escolar (com as câmeras desligadas) e, ainda, tinham os(as) que estavam trabalhando de casa – ao mesmo tempo que participavam do Programa de Formação realizavam atividades de outras naturezas.

Esse cenário sinaliza a complexidade de perspectivar processos formativos para os(as) profissionais que atuam em escolas e, particularmente, em tempos de pandemia. O contexto escolar com suas múltiplas demandas, associadas ao ambiente atípico da pandemia provocada pela Covid-19, que impactou diretamente o planejamento e execução do nosso Programa de Formação, tem se configurado uma realidade desafiadora para os processos de ensino-aprendizagem, especialmente para a formação de professores(as). De um lado, não podemos perder de vista o excesso de trabalho docente decorrente dessa nova configuração de trabalho (remoto); para Siqueira e Dourado (2020, p. 847), “uma nova configuração do trabalho, agora improvisada e compartilhada em um mesmo ambiente doméstico, passou a marcar o cotidiano dos(as) profissionais da educação.” De outro, envolve adequações didático-pedagógicas aos formatos midiáticos e o(a) formador(a) acaba sendo visto(a) como um(a) apresentador(a) de conteúdos (PENTEADO; COSTA, 2021).

Queremos sinalizar o fato de que a formação de professores(as) precisa “passar da atualização à criação de espaços de formação.” (IMBERNÓN, 2010, p. 93). Ou seja, sabemos que os problemas de formação docente são de longa data, por essa razão, enquanto formadoras/pesquisadoras, nosso desafio foi o de assumir o papel de colaboradoras do processo formativo, baseadas em um modelo crítico-reflexivo, visando à criação de espaço-tempo de formação, a fim de ajudar os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs a analisar as situações-problemas individuais (de cada unidade educacional) e coletivas (presentes em todas as unidades educacionais), sendo o planejamento e execução de um plano de ação uma possibilidade de transformação da suas realidades.

Diante da proposição dessa atividade, apesar da resistência inicial 66,66% (n=16) das escolas participantes da pesquisa, construíram seus planos de ação e postaram na pasta do *Google Drive* para que pudéssemos acompanhar e analisar e outras 33,34% (n=08) realizaram

o exercício de pensar e compartilhar suas propostas durante os encontros síncronos, contudo, não chegaram a elaborar um plano de ação. No Quadro 23, apresentamos esse dado.

Quadro 23 – Escolas que planejaram plano de ação

Escolas participantes da pesquisa	Escolas que apresentaram plano de ação	Escolas que elaboraram o plano de ação e postaram na pasta do <i>Google Drive</i>	Categoria	Unidades de Registro
24	24	16	Fortalecimento das equipes dos NEPREs	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)estruturar as equipes dos NEPREs; - Divulgar a equipe do NEPRE para a comunidade escolar; - Incentivar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo a temática das violências na escola, prioritariamente, a violência do tipo <i>bullying</i> na escola.

Fonte: elaborado pela autora.

O fortalecimento das equipes dos NEPREs foi a categoria que mais se destacou entre as estratégias contidas nos planos de ação desenvolvidos pelas equipes dos NEPREs/Escolas, sendo composta pelas seguintes unidades de registro: (Re)estruturar as equipes dos NEPREs; divulgar a equipe do NEPRE para a comunidade escolar; incentivar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo a temática das violências na escola, prioritariamente, a violência do tipo *bullying* na escola.

Apesar da resistência inicial, demonstrada pelos(as) profissionais, o movimento assumido pelos(as) participantes da pesquisa em realizar o plano de ação denota a preocupação das equipes em cumprir com os indicativos legais prescritos pela SED via política do NEPRE, e, igualmente, destaca-se a relevância dessa iniciativa em nível de estado. Significa dizer, que ao participarem do Programa de Formação, os(as) profissionais passaram a visualizar o NEPRE mais como uma possibilidade de auxiliá-los(as) na mediação e prevenção dos problemas de convivência da escola e menos como mais uma tarefa a ser cumprida pela escola. Esse interesse nos leva a refletir sobre a importância de tomada de consciência e conscientização dos(as) profissionais da educação em seus contextos visando sua transformação, contudo, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996, p. 5), as mudanças provocadas devem ser contínuas, especialmente “[...] na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente.”

É importante dizer que, em Freire (1979), a tomada de consciência ainda não é conscientização, a expressão corresponde à primeira etapa de aproximação à realidade concreta, trata-se de uma ação que ainda não se tornou crítica, isto é, ainda não é a práxis. À medida que os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs tomaram consciência acerca da gravidade das situações-limites presentes no contexto escola, prioritariamente, o *bullying* e outras formas de violências, percebemos a vontade pela mudança na forma de agir – a começar pela estruturação da equipe do NEPRE/Escola. Nesse sentido, acreditamos no potencial da nossa intervenção como um elemento desencadeador da consciência crítica da realidade e a necessidade de continuarem aprofundando suas compreensões sobre essa temática de modo permanente e coletivo, conforme os indicativos da TBDH e de Paulo Freire.

Diante desse indicativo, findamos esta seção com o Quadro 24, onde apresentamos os alcances do primeiro módulo do Programa de Formação e os desafios que permanecem.

Quadro 24 – Aspectos relacionados aos resultados alcançados no módulo I do Programa de Formação

Aspectos alcançados no módulo I do Programa de Formação	Desafios que permanecem
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização das equipes dos NEPREs/Escolas e da equipe do NEPRE/CRE visando à divulgação do NEPRE e maior envolvimento das pessoas que integram o coletivo escolar; - Verificamos, por meio dos registros e planos de ação, que os(as) participantes da pesquisa adotaram a postura de multiplicadores(as) e formadores(as) dos demais membros da equipe do NEPRE que não puderam participar do Programa de Formação; - Visualizamos o interesse dos(as) participantes em saber mais sobre o NEPRE, por meio do envolvimento nos estudos individualizados e discussões em equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade de estudos e pesquisas em relação às ações práticas indicadas nos documentos desenvolvidos pela equipe do NEPRE/SED visando à implementação de estratégias de prevenção e mediação do <i>bullying</i> e outras formas de violências; - Ampliar os alcances do Programa de Formação, não apenas para os(as) coordenadores(as) dos NEPREs/escolas e NEPRE/CRE, mas também, para os(as) demais profissionais da área da educação que atuam nas unidades educacionais, envolvendo igualmente os(as) profissionais que atuam em outros sistemas da comunidade externa à escola; - Ampliar investimentos em recursos humanos nas escolas, isto é, ter um tempo reservado para que os(as) professores(as) possam estudar, refletir sobre o cotidiano da escola, discutir situações-problema e, de forma colaborativa, propor o atendimento dessas situações, bem como ter profissionais de outras áreas trabalhando nas escolas, especialmente psicólogos(as) – como indica a política que sustenta o NEPRE. - Incentivar e fortalecer as equipes dos NEPREs/CRE e NEPREs/Escolas; - Criação de espaços físicos na escola para atuação da equipe do NEPRE.

Fonte: elaborado pela autora.

As interconexões entre nós pesquisadoras com os(as) participantes e os(as) participantes com eles(as) mesmos(as), abriram possibilidades de reflexões e interrogações acerca da

constituição das equipes dos NEPREs, as quais mobilizaram os(as) profissionais na busca de compreender suas posições nessas equipes. Essa capacidade de captar as objetividades do *quefazer* pedagógico para Freire (2018), provém da curiosidade, característica da experiência vital dos homens e mulheres.

Segundo Freire (2018, p. 27), “a curiosidade é, junto com a consciência da incompletude, o motor essencial do conhecimento. [...] A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação.” Nesse sentido, compreendemos que é por meio da curiosidade que os ambientes podem ser modificados produzindo mudanças no comportamento das pessoas (BRONFENBRENNER, 1996). Mas, para isso, é preciso garantir “[...] um movimento constante de busca, não de busca pontual disto ou daquilo, mas sim de busca absoluta.” (FREIRE, 2018, p. 27). Por essa razão, chamamos a atenção para os desafios, apresentados no Quadro 24, que permanecem no contexto das escolas participantes da nossa pesquisa acerca da (re)constituição das equipes dos NEPREs.

São desafios que demandam mobilizações cada vez mais complexas, de caráter político-pedagógico (FREIRE, 2019), envolvendo os diferentes sistemas que integram a comunidade escolar (micro, meso, exo e macrosistema) (BRONFENBRENNER, 1996). A mobilização, a que mencionamos, é no sentido amplo a que Freire (2019) se refere, envolve o levantamento contínuo das demandas das equipes dos NEPREs, sendo os(as) profissionais que integram essas equipes, sujeitos ativos, não meros objetos, portanto, são compreendidos como agentes da mudança, os(as) quais deverão, cada vez mais, se inserir “[...] no processo de transformação, [...] conscientizando-se ao longo do tempo.” (FREIRE, 1983, p. 41). Isso porque, durante o Programa de Formação, os(as) participantes da pesquisa foram convidados a assumirem o compromisso do *quefazer* fundamental: comprometimento com a (trans)formação das equipes dos NEPREs, junto com o coletivo escolar, de modo permanente, o que implica enfrentar esses desafios.

Diante das reflexões e discussões que surgiram no primeiro módulo do Programa de Formação, apresentamos os resultados do segundo módulo.

7.3 MÓDULO II – VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O módulo II foi composto por oito encontros. No Quadro 25, apresentamos o planejamento do quinto encontro do Programa de Formação.

Quadro 25 – Planejamento do quinto encontro formativo

5º Encontro 15.06.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Identificando o fenômeno do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i>
Material	- Artigo: Formação docente e superação do <i>bullying</i> : um desafio para tornar a convivência ética na escola (TOGNETTA; DAUD, 2018). - <i>Slides</i>
Metodologia	- Exposição dos principais aspectos do texto; - Encaminhamentos para o planejamento do plano de ação desenvolvido pelas equipes dos NEPREs/Escola.

Fonte: elaborado pela autora.

O quinto encontro teve como objetivo atender às demandas sobre o tema central do Programa de Formação – violências na escola, as quais foram indicadas tanto pelas pesquisas anteriormente realizadas envolvendo profissionais e as escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC (TREVISOL et al., 2019, 2020b) quanto pelo instrumento de diagnóstico, respondido pelos(as) participantes desta pesquisa. E foi com estes/estas que organizamos um momento de trocas, de conhecimento e de sensibilização a respeito da temática das violências, prioritariamente, a violência do tipo *bullying*, com o objetivo de construir embasamento teórico-metodológico para subsidiar a elaboração de estratégias de prevenção, mediação e manejo dessa problemática que faz parte do contexto educacional.

Foi a partir deste encontro que criamos uma agenda de apresentações, pelos(as) participantes, dos planos de ação prevista até o penúltimo encontro síncrono. Assim, todas as 24 (vinte e quatro) escolas foram convidadas a expor as atividades que já desenvolviam, em suas unidades educacionais, visando à prevenção do *bullying* e outras formas de violências, bem como as atividades que desenvolveriam no decorrer do ano letivo, tendo como base as contribuições do Programa de Formação. Reconhecemos a necessidade dessa atividade no decorrer do processo formativo, pois verificamos as fragilidades teórico-metodológicas dos(as) participantes na exposição das situações-problema presentes no ambiente escolar e de que a ação do compartilhar o que é realizado nas escolas, além de projetos futuros, pode favorecer outras e novas iniciativas pelos(as) profissionais participantes do programa e as suas instituições.

No Quadro 26 apresentamos a síntese do sexto encontro formativo.

Quadro 26 – Planejamento do sexto encontro formativo

6º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Identificando o fenômeno do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i>
Material	- https://www.youtube.com/watch?v=3NKL9u11ARk&t=292s (<i>BULLYING</i> videoaula 1, 2019a) - https://www.youtube.com/watch?v=-fjwoCsPXD4 (<i>BULLYING</i> videoaula 2, 2019b) - Artigo: Até Quando? <i>Bullying</i> na escola que prega a inclusão social (TOGNETTA; VINHA, 2010a)
Metodologia	- Discussões em grupo; - Desenvolvimento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

No sexto encontro, indicamos dois vídeos e um texto que colaboram com a compreensão da violência do tipo *bullying*. Apostamos, portanto, no exercício da leitura individualizada e socialização entre os membros das equipes dos NEPREs de cada unidade educacional acerca dos principais tópicos de cada vídeo e do texto, os quais colaboram na construção da aprendizagem na dimensão individual e coletiva. A partir desse encontro, a pesquisadora principal deste estudo passou a participar de alguns encontros assíncronos das equipes, cujo foco foi auxiliar o desenvolvimento do plano de ação. Assim, criamos uma agenda para os encontros assíncronos. Doze escolas (12=50% da amostra) solicitaram auxílio para o planejamento e construção do plano de ação.

No Quadro 27 apresentamos o planejamento do sétimo encontro formativo.

Quadro 27 – Planejamento do sétimo encontro formativo

7º Encontro 22.06.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Perfil dos agressores; vítimas; espectadores
Material	- Artigo: Identificando o <i>bullying</i> (LISBOA et al., 2014) - Lei <i>antibullying</i> (BRASIL, 2015) - Documento: I caderno pedagógico: reflexões para a implementação da política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola (SANTA CATARINA, 2015a) - Artigo: <i>Bullying</i> escolar um fenômeno multifacetado (ZEQUINÃO et al., 2016b) - Vídeo: Samsung Be a Kenny G (SAMSUNG, 2018) - Slides
Metodologia	- Exposição dos principais aspectos dos textos; - Discussões em grupo; - Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação).

Fonte: elaborado pela autora.

No sétimo encontro, iniciamos com a apresentação de quatro equipes dos NEPREs/Escola que explanaram alguns tópicos que comporiam a organização do plano de ação, bem como demonstraram algumas ações que a escola já vinha realizando no sentido de prevenção às violências, prioritariamente, a violência do *bullying*. Em seguida, nosso objetivo foi discutir as características das vítimas, agressores(as) e espectadores(as) das situações de *bullying*, para isso contamos com o auxílio de leituras e visualização de vídeos sobre o tema.

No Quadro 28 apresentamos o planejamento do oitavo encontro formativo.

Quadro 28 – Planejamento do oitavo encontro formativo

8º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Identificando o fenômeno do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i>
Material	- Artigo: Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola (GARCIA, 2006); - Vídeo: A diferença entre indisciplina e incivilidade (A diferença entre indisciplina e incivilidade, 2019) - Vídeo: Indisciplina na escola (INDISCIPLINA na escola, 2013); - Contribuições da TBDH na compreensão sistêmica das violências.
Metodologia	- Questões orientadoras do estudo: - Como podemos re(conectar) os alunos com os processos de ensino-aprendizagem? - Quais são os fatores facilitadores da indisciplina e incivildades em sua escola? - Como fortalecer os valores da comunidade escolar? - Por que vale a pena frequentar a escola? - Planejamento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o oitavo encontro, realizamos a indicação de um artigo e dois vídeos para orientar, tanto os estudos individualizados dos(as) participantes quanto as reflexões em equipe. Nosso objetivo, neste encontro, foi promover a conscientização dos(as) profissionais a respeito das especificidades das situações-problema presentes no contexto escolar, as quais demandam diferentes estratégias de prevenção e manejo.

No Quadro 29 apresentamos a síntese do planejamento do nono encontro formativo.

Quadro 29 – Planejamento do nono encontro formativo

9º Encontro 29.06.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Perfil dos agressores; vítimas; espectadores

Material	<ul style="list-style-type: none"> - Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015); - Lei n. 14.651, de 12 de janeiro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009); - Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990); - Texto: A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola (KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020); - Texto: Associação entre ser espectador e outros papéis assumidos no <i>bullying</i> escolar (ZEQUINÃO et al., 2016a); - Vídeo: <i>Bullying</i> e violência na escola (CEMEOBES, 2019); - Contribuições da TBDH na compreensão das políticas públicas; - <i>Slides</i>.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos principais aspectos dos textos; - Discussões em grupo; - Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação).

Fonte: elaborado pela autora.

No nono encontro, quatro escolas seguiram com a exposição dos planos de ação e, na sequência, por meio dos materiais disponibilizados para estudo, reunimos elementos teóricos e com embasamento legal, visando mobilizar os(as) participantes na constituição da atividade do plano de ação e, principalmente, na compreensão acerca da responsabilidade da escola e dos(as) profissionais, membros das equipes dos NEPREs, sobre a aprendizagem da convivência – no desenvolvimento de ações de prevenção, enfrentamento e atendimento do *bullying* e outras formas de violências.

No Quadro 30 apresentamos a organização planejada para o décimo encontro.

Quadro 30 – Planejamento do décimo encontro formativo

10º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Perfil dos agressores; vítimas; espectadores
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo: O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora (VINHA; NUNES, 2018); - Artigo: Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o <i>bullying</i> e suas causas afetivas (TOGNETTA; VINHA, 2008);
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e reflexão entre as equipes dos NEPREs/Escolas; - Planejamento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o décimo encontro, seguimos com orientação de leitura e estudos no sentido de contribuir com a construção do plano de ação. Estudos acerca da dinâmica da convivência e do *bullying* marcaram esse módulo. No Quadro 31, apresentamos a organização do décimo primeiro encontro.

Quadro 31 – Planejamento do décimo primeiro encontro formativo

11º Encontro 06.07.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas
Tema	Fatores que favorecem a ocorrência de situações de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>
Material	- Texto: O clima escolar e as relações interpessoais na escola: comunicação construtiva (ZAMBIANCO; MORO, 2019); - Vídeo: Vizinhos: comunicação violenta (VIZINHOS, 2016a) - Vídeo: Vizinhos: comunicação não violenta (VIZINHOS, 2016b) - Vídeo: O problema do elogio (O problema do elogio, 2016) - Slides
Metodologia	- Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação). - Discussão dos textos e vídeos; - Atividade prática: 1) As suas impressões digitais estão sempre em todas as páginas do seu caderno. Por que você tem que sujá-las sempre? 2) Se vocês não pararem com o barulho agora mesmo vou dar uma prova surpresa, é isso que vocês querem? 3) A aula já acabou e olhe só essa bagunça, vocês são porcos? Eu não sei e nem quero saber quem foi, podem ir recolhendo o lixo do chão. 4) E você, Pedro, ouviu o que eu disse? Por que não fez como seu irmão, ele só fala na hora certa! 5) Você acha bonito bater numa pessoa? O que há com você? Se pai não te deu educação? Vou falar com sua professora de religião para lhe dar umas aulas de boa educação.

Fonte: elaborado pela autora.

Iniciamos este encontro com o tema: fatores que favorecem a ocorrência de situações de *bullying* e *cyberbullying*. Por isso, o foco das discussões centrou-se na comunicação. Quatro equipes dos NEPREs/Escola apresentaram a organização dos planos de ação, em seguida, refletimos sobre os textos e vídeos orientadores do encontro passado. A partir das contribuições dos(as) participantes iniciamos as discussões a respeito da comunicação assertiva, onde trabalhamos questões acerca do impacto da comunicação nas relações; como misturamos a comunicação com nossas crenças, emoções e sentimentos; utilizamos técnicas de linguagem: linguagem descritiva X linguagem valorativa (JARES, 2008). Ao final do encontro, os(as) participantes foram desafiados(as) a reescreverem as frases valorativas utilizando a linguagem descritiva.

No Quadro 32, apresentamos o planejamento do décimo segundo encontro formativo.

Quadro 32 – Planejamento do décimo segundo encontro formativo

12º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	ii) Violências na escola: concepções teóricas

Tema	Fatores que favorecem a ocorrência de situações de <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>
Material	- Artigo: Conflitos, violências, <i>bullying</i> na escola: problemas da convivência potencializado pela pandemia (TOGNETTA, 2021) - Artigo: Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças (VINHA; LICCIARDI, 2011) - Artigo: A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral (WREGGE et al., 2014)
Metodologia	- Leitura e reflexão entre as equipes dos NEPREs/Escolas; - Planejamento do plano de ação. Atividade prática: Linguagem valorativa X Linguagem descritiva: 1) Como você é responsável! Esqueceu seu caderno na casa da avó?! Que espertinho, não? Você é realmente muito inteligente para inventar uma história assim. 2) Parem de falar agora! Vocês querem que eu fique doente? Querem que eu tenha um enfarte? 3) O que acontece com você? Você não sabe fazer nada direito? O problema é que você não me escuta! 4) Parabéns, você tirou nota máxima na prova. Você é muito inteligente! 5) De novo metido em confusão Pedro, toda semana é assim, vai levar bilhete para os pais assinarem.

Fonte: elaborado pela autora.

No décimo segundo encontro, indicamos três artigos que colaboram na compreensão acerca dos conflitos do cotidiano escolar, especialmente do *bullying*. Também, continuamos com a indicação de leitura e exercício acerca da importância do uso da linguagem descritiva dos(as) profissionais da educação, portanto, são textos e atividades com potencial de sustentação teórica para o plano de ação que estava sendo construído pelas equipes.

Diante dessa organização, finalizamos o Módulo II do Programa de Formação, o qual ocorreu em oito encontros, sendo quatro síncronos e quatro assíncronos, totalizando 16h.

7.3.1 Compreensões teóricas acerca do *bullying* e outras formas de violências na escola: possibilidades construídas por meio do Programa de Formação

Vimos, no decorrer desta pesquisa, discutindo a defasagem da formação inicial e continuada no que se refere às intervenções e manejo das situações de violências, principalmente, a violência do tipo *bullying* no microsistema escolar. Por conta disso, ao construirmos o Programa de Formação, consideramos as demandas dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, a saber: fragilidades teórico-metodológicas dos fenômenos estudados, a apresentação de novos modos de intervenção, mediação e atendimento dos casos de *bullying* e, principalmente, a ação-reflexão de novas ações que foram planejadas no decorrer do Programa de Formação.

É válido ressaltar que, ações dessa natureza (formação de professores, temática das violências e a convivência escolar) têm sido pensadas, planejadas e executadas por diversos grupos de pesquisadores(as) vinculados(as) a programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de todo o país, em especial, gostaríamos de destacar, aqui, teses e dissertações que colaboram com discussões acerca da convivência escolar e a formação docente, a saber: Silva I. (2018); Skrsypcsak (2020); Vivaldi (2020); Santos (2021). Portanto, com o objetivo de colaborarmos com esses estudos e avançarmos no trato dessas questões, nesta seção apresentamos as análises e compreensões apreendidas neste segundo módulo.

Reunimos, aqui, elementos analíticos, a fim de respondermos aos seguintes objetivos da pesquisa: b) identificar que conhecimentos teórico-metodológicos os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, possuem em relação ao problema das violências, prioritariamente, a do tipo *bullying* e formas de manejo dessa problemática; c) descrever e analisar de que forma os referenciais teórico-metodológicos de Bronfenbrenner e Freire podem embasar e compor um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nos NEPREs de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC.

Analisamos e discutimos, prioritariamente, os encontros desse módulo que consideramos mais impactantes, em razão do envolvimento e curiosidade dos(as) participantes: 7º, 9º e o 11º encontros síncronos. No 7º e no 9º encontro, tratamos sobre as características do fenômeno *bullying*, perfil dos agressores e vítimas, bem como trouxemos elementos da lei *antibullying* (BRASIL, 2015), da lei estadual (SANTA CATARINA, 2009) que ampara a política do NEPRE e alguns indicativos do ECA (BRASIL, 2017), os quais indicam a responsabilização da escola no desenvolvimento de estratégias permanentes de prevenção e manejo do *bullying* e outras formas de violências. Já no 11º encontro, trabalhamos sobre a importância da utilização da linguagem descritiva no manejo dessas situações.

No Quadro 33 apresentamos um panorama acerca das mobilizações e construções conceituais promovidas nesse módulo.

Quadro 33 – Avanços teórico-práticos acerca da temática das violências na escola observados durante o Programa de Formação

categorias	Unidades de Registro	Exemplos
i) Compreensões teóricas acerca do <i>bullying</i> e outras formas de violências antes do Programa de Formação	- Confusão teórica entre os conceitos de violências, incivildades e transgressões às regras; - Compreensão de que a violência é reflexo da organização familiar e social dos(as) alunos(as).	“São diferentes conflitos que acontecem na escola: desrespeito, falta de limites e agressões que prejudicam o bom andamento da aprendizagem” (P32). “A violência é gerada por conflitos externos (na família e comunidade em que os alunos vivem) e que

		acabam por gerar a violência dentro da escola por estarem mais próximos” (P45).
ii) Compreensões teóricas acerca do <i>bullying</i> e outras formas de violências durante do Programa de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensões acerca das diferentes manifestações de violências presentes no contexto escolar; - Diferenciação entre o conceito de violências, incivildades e transgressões às regras; - Compreensão de que o fenômeno das violências está presente também na escola. 	<p>“As violências são classificadas de diferentes formas: violência psicológica; violência física; violência simbólica; violência sexual; violência doméstica; violências contra crianças e adolescentes e violências entre os alunos – o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i>. Cada caso deve ser tratado levando em conta suas singularidades” (Plano de ação, Escola 5).</p> <p>“Aprendemos que existem diferenças entre violência escolar, indisciplina e desrespeito, cada caso precisa de estratégias diferentes de prevenção e atendimento” (Plano de ação, Escola 12).</p> <p>“Os conflitos fazem parte do cotidiano da escola, por isso precisamos compreendê-los mais e melhor para poder intervir da melhor maneira” (P6) .</p>
iii) Reflexões teórico-práticas, apresentadas pelos(as) profissionais durante o Programa de Formação, sobre como agir diante dos casos de <i>bullying</i> e outras formas de violências	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar os(as) alunos(as) antes de tomar decisões individuais; - Valorizar as trocas coletivas entre e com a equipe do NEPRE, professores(as) e corpo pedagógico da escola; - Trabalhar a educação e prevenção das violências na escola de forma inter e transdisciplinar por meio da valorização da política do NEPRE. 	<p>“Uma das ações que passamos a realizar na escola é a reflexão, juntamente com os professores, sobre a qualidade das relações entre os alunos e entre os alunos e professores em nossa escola. Todos os professores foram envolvidos nessa reflexão para que possam trabalhar outras demandas que aparecem durante as aulas, como a questão do respeito, da empatia e das violências” (P33).</p> <p>“Passamos a escutar os alunos, entender o lado de cada um e a partir disso buscamos atender os casos [...] O uso da linguagem descritiva é um desafio, mas percebi mudanças com o seu uso. Os alunos se espantam quando pedimos de que forma podemos ajudá-los” (P11).</p> <p>“Passamos a compartilhar (membros da equipe do NEPRE da nossa escola), os problemas de convívio escolar que nos chegam em reuniões semanais” (P12).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a organização apresentada no Quadro 33, os dados coletados por meio do instrumento de diagnóstico foram reforçados nesse módulo, principalmente, no que diz respeito às **compreensões teóricas acerca do *bullying* e outras formas de violências antes do Programa de Formação** (Categoria i), com destaque especial às seguintes unidades de registro que representam a compreensão dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs antes do Programa de Formação, a saber: confusão teórica entre os conceitos de violências, incivildades e transgressões às regras; e compreensão de que a violência é reflexo da organização familiar e social dos(as) alunos(as).

Entre as justificativas que exemplificam essa confusão teórica, destacamos a pesquisa de Gonçalves e Andrade (2020), que ao analisarem as políticas públicas que constituem os currículos dos cursos de pedagogia (formação inicial) no Brasil, localizaram o silenciamento do tema das violências na escola, de modo geral e, particularmente, do *bullying*. Essa confusão teórica interfere diretamente nas formas de agir dos(as) profissionais, ou seja, o manejo desses diferentes fenômenos acaba sendo o mesmo, o resultado disso, segundo os dados da pesquisa de Vinha e Nunes (2018, p. 70), é que “ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, a escola perde a oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora.”

Além disso, destacamos, pelo menos, outros dois fatores que dificultam a formação permanente dos(as) profissionais da educação, amostra desta pesquisa: a carga horária de atuação em sala de aula e o acúmulo de função que possuem na escola. No caso da nossa amostra, 93,49% dos(as) profissionais trabalham 40 horas semanais e todos(as) os(as) integrantes das equipes dos NEPREs, que responderam nosso instrumento de diagnóstico, possuem duas funções na escola, por exemplo: Professor(a) e integrante da equipe do NEPRE; coordenador(a) pedagógico(a) e integrante da equipe do NEPRE; diretor(a) e integrante da equipe do NEPRE.

A sobrecarga de trabalho dificulta a mobilização dos(as) participantes para se envolverem com o estudo e o perspectivar da inserção de temas transversais ao currículo, como, por exemplo, o fenômeno do *bullying* e outras formas de violências. A fragilidade teórico-metodológica acerca dessa temática denota a necessidade de estudos e o investimento em programas de formação, pois os(as) profissionais não compreendem o problema e não possuem condições de agir diante dessas situações, o que tem ocasionado, por um lado, a reincidência dessas situações-problema no contexto das escolas e, por outro, o sofrimento dos(as) profissionais diante dos casos que não conseguem resolver.

Referente aos casos envolvendo violências no contexto escolar, um(a) profissional relatou, no instrumento de diagnóstico da realidade escolar (Apêndice A – pergunta 11: Conte-

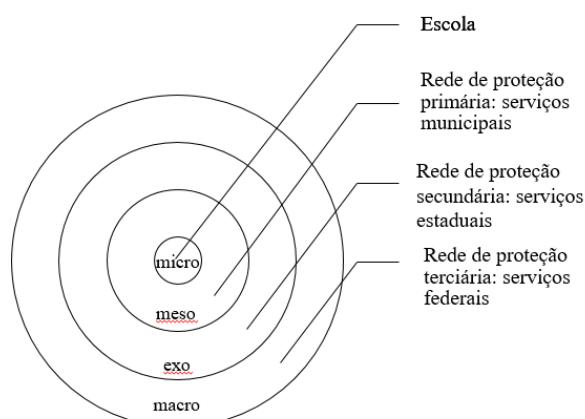
nos a respeito de um caso envolvendo violências e/ou *bullying* que você tenha atuado em sua resolução. Que estratégias utilizou?) a seguinte manifestação:

Presenciei uma agressão gravíssima entre dois alunos do nono ano durante a entrada pós-recreio, o aluno agressor tem histórico de muitas agressões e tem problemas psicológicos múltiplos. Tive um pico ansioso e foi desesperador presenciar aquele fato. O agressor não parava de dar socos e pontapés no colega, ele bateu no colega por mais ou menos uns 10 minutos isso numa escola com 5 andares, correria e gritaria total. Muitos colegas se aglomeraram em volta e faziam torcidas que estimulavam a agressão. Ninguém conseguia separá-los, até que o agredido conseguiu se levantar e fugir para o térreo. Foi horrível, eu tive crise de pânico e outra professora desmaiou devido à baixa da glicose. As famílias foram chamadas e os alunos suspensos por 3 dias. (P14).

Situações como essa demonstram a carência de recursos e estratégias utilizados pelos(as) profissionais da educação no atendimento e manejo das violências. Entre as evidências dessa afirmação, destacamos o pânico desse(a) profissional ao presenciar a cena e a estratégia punitiva utilizada pela escola como forma de resolução desse problema, a saber: suspender os(as) envolvidos(as). Esse tipo de ação impossibilita, tanto alunos(as) quanto profissionais, de refletirem sobre seus modos de agir e, conseqüentemente, de aprenderem estratégias mais eficazes de promover a convivência na escola.

Nossa compreensão, a partir da TBDH e da *práxis* freiriana, é de que a construção e promoção da convivência escolar seja objeto de estudo e reflexão de uma ação conjunta, envolvendo não somente o microssistema escolar, mas todos os sistemas que o rodeiam. Portanto, indicamos na Figura 7 o conjunto de serviços que podem e devem ser acionados para auxiliar a escola no manejo das situações-problema envolvendo casos de violências, a saber: o mesossistema, que chamamos de rede de proteção primária: envolve a família e os serviços municipais de saúde, segurança pública e proteção social; o exossistema, chamado de rede de proteção secundária, que envolve os serviços estaduais, entre eles a SED, os conselhos estaduais da criança e do adolescente; e o macrossistema, nomeado de rede de proteção terciária, envolve os serviços federais, as políticas públicas de saúde, educação e segurança social.

Figura 7 – Rede de proteção social



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos visualizar, a escola é um dos sistemas de proteção e acolhimento dos(as) alunos(as) e precisa e pode contar com apoio e auxílio dos demais sistemas. Pois, de acordo com Couto e Alencar (2019, p. 51), os membros da comunidade escolar, muitas vezes bem-intencionados, “[...] utilizam procedimentos que podem interferir negativamente no desenvolvimento dos alunos”, ou seja, a adoção de estratégias de prevenção, mediação e atendimento das situações envolvendo diferentes manifestações de violências, sem embasamento teórico-metodológico, não refletem na mudança desses comportamentos.

Diante da complexidade que envolve o problema das violências, particularmente, da violência do tipo *bullying*, entendemos, a partir da pesquisa realizada, que a compreensão desse fenômeno demanda embasamento teórico-metodológico de perspectivas sistêmicas, interacionistas e contextualistas. Por conta disso, considerando um dos objetivos da pesquisa, salientamos que a TBDH e a perspectiva freiriana e, em especial, o conceito da práxis, possuem potencial para contribuir na atuação dos(as) profissionais da educação no que se refere ao manejo de situações-problema envolvendo o *bullying* e outras formas de violências.

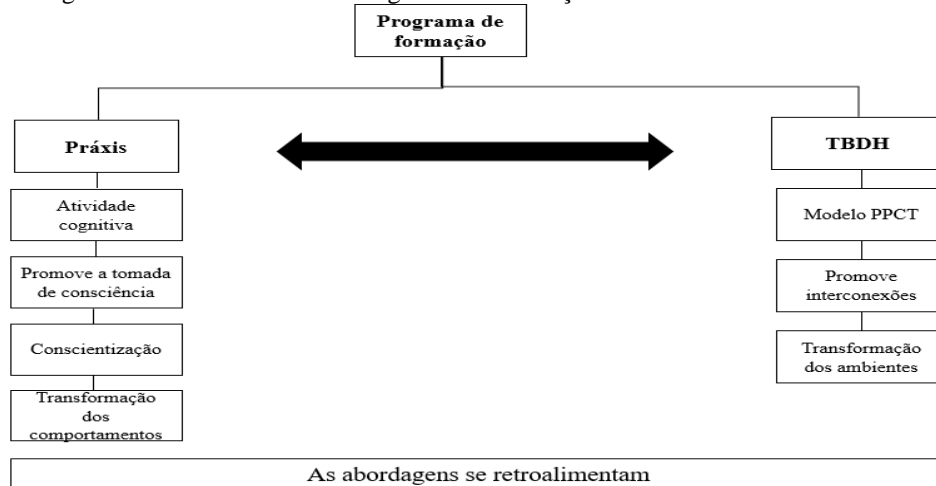
Seguindo nossas reflexões, apresentamos a categoria ii) **Compreensões teóricas acerca do *bullying* e outras formas de violências durante o Programa de Formação** e, a categoria iii) **Reflexões teórico-práticas apresentadas pelos(as) profissionais durante o Programa de Formação, sobre como agir diante dos casos de *bullying* e outras formas de violências**, compostas pelas unidades de registro, respectivamente: compreensões acerca das diferentes manifestações de violências presentes no contexto escolar; diferenciação entre o conceito de violências, incivildades e transgressões às regras; compreensão de que o fenômeno das violências está presente também na escola; e escutar os(as) alunos(as) antes de tomar decisões individuais; valorizar as trocas coletivas entre e com a equipe do NEPRE, professores(as) e

corpo pedagógico da escola; trabalhar a educação e prevenção das violências na escola de forma inter e transdisciplinar por meio da valorização da política do NEPRE.

Por meio dessas categorias e unidades de registro, foi possível visualizarmos os movimentos da práxis (perspectiva freiriana) e dos processos proximais (perspectiva TBDH), por meio das seguintes ações realizadas: leituras e discussões dos textos; aprendizagem de novas habilidades comunicacionais; nova visão para a resolução dos problemas; elaboração dos planos de ação; execução de tarefas antes não executadas; a (re)construção do conhecimento. Ou seja, pelas lentes da práxis vimos a atividade cognitiva que gerou mobilizações comportamentais nos(as) participantes da pesquisa para transformar o contexto em que estão inseridos(as) (as equipes dos NEPREs/escolas). E, pelas lentes da TBDH, via processos proximais, vimos a motivação dos(as) profissionais em exercerem as ações citadas, tanto em nível individual quanto coletivo por meio da constituição das díades e tríades.

Portanto, as contribuições da *práxis* e da TBDH são compreendidas como complementares nesta investigação, tanto na organização e execução do Programa de Formação quanto na compreensão da complexidade do tema das violências na escola, conforme demonstrado no Fluxograma 4.

Fluxograma 4 – Movimentos do Programa de Formação



Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo as indicações do Fluxograma 4, os movimentos causados pelo Programa de Formação a partir da práxis e da TBDH, foram, em princípio, o da atividade cognitiva, que promove a tomada de consciência, por meio da reflexão crítica e, nesse sentido, é possível chegar na conscientização e, conseqüentemente, nas transformações dos comportamentos, sem deixar de considerar que esses movimentos da práxis foram complementados simultaneamente pelos elementos fundantes da TBDH – o modelo PPCT, ou seja, as implicações de diferentes

subsistemas durante o processo formativo desempenharam um papel ativo e interativo no decorrer dos encontros, portanto, a interação: pessoa e contexto é bidirecional – se, por um lado, há mobilizações cognitivas, por outro há alterações no ambiente (BRONFENBRENNER, 2011; BRANDÃO NETO, 2018).

Outro ponto relevante a ser esclarecido é que, nesta pesquisa, consideramos que a práxis e a TBDH se retroalimentam. Trata-se, portanto, de uma visão dinâmica e complexa, que considera os elementos do modelo PPCT sem desconsiderar os elementos da práxis (ação-reflexão-ação), por essa razão, concordamos com Prati et al. (2008, p. 163), de que há “uma relação espiralada entre estes elementos.” Nessa conjuntura, a dimensão axiológica (valores éticos, morais, políticos, sociais e culturais) se revela fundamental para a compreensão de como as equipes dos NEPREs entendem os problemas relativos às violências no contexto de suas unidades educacionais para o desenvolvimento coletivo de estratégias de enfrentamento desse fenômeno (SANTOS; GEHLEN, 2021).

Essa afirmação está embasada nos aspectos indispensáveis para o estabelecimento dos processos proximais durante o desenvolvimento da pesquisa, a saber: i) interação entre pesquisadoras e participantes; ii) houve a garantia de um período temporal para a formação com e entre os(as) participantes; iii) os encontros formativos foram exigindo níveis mais altos de complexidade; iv) os processos proximais, estimulados pelo Programa de Formação, serviram como base para todo o processo de desenvolvimento da pesquisa; e v) os temas que foram trabalhados durante o Programa de Formação eram do interesses tanto das pesquisadoras quanto dos(as) pesquisados(as).

E nos aspectos relacionados à resignificação da práxis, a saber: i) promoveu articulações entre o saber e o fazer provocando alterações nos modos de pensar e agir dos(as) profissionais; ii) o planejamento e execução do Programa de Formação foi intencional, por meio do qual os(as) profissionais foram convidados(as) a assumirem uma posição epistemológica; iii) o diálogo foi considerado como um elemento da transformação do *quefazer* pedagógico; iv) a cotidianidade das práticas educacionais acerca da temática das violências foi considerada por meio das situações-problema utilizadas durante o Programa de Formação; e v) outra questão fundamental que foi considerada durante o desenvolvimento da pesquisa foi o da inconclusão, pois, por meio dela, que o ser humano se torna um ser educável e, portanto, curioso, pesquisador, indagador, capaz de refletir criticamente para transformar sua realidade. Nesse sentido, esperamos que esses movimentos se tornem permanentes.

7.4 MÓDULO III – ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO, MEDIAÇÃO E ATENDIMENTO DO *BULLYING* NA ESCOLA: O QUE PODEMOS FAZER?

Este módulo foi organizado a partir de oito encontros. No Quadro 34 apresentamos o planejamento do décimo terceiro encontro, que abriu as discussões do Módulo III.

Quadro 34 – Planejamento do décimo terceiro encontro formativo

13º Encontro 13.07.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Ações de prevenção
Material	Vídeo: Educação é estratégia fundamental de proteção contra a violência (UNICEF, 2019a) Documento: O manifesto Jovem #ENDviolence (UNICEF, 2019c) Vídeo: Escola se destaca em ações de enfrentamento à depressão e suicídio (UNICEF, 2019b) Texto: O método de preocupação compartilhada (TOGNETTA, 2020b) Protocolos completos: convivência na internet (GPEM, 2020a) - <i>Slides</i>
Metodologia	- Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação). - Leitura e discussão dos pontos centrais do texto; - Verificação dos vídeos; - Discussões coletivas.

Fonte: elaborado pela autora.

No décimo terceiro encontro, iniciamos as discussões do Módulo III: Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do *bullying* na escola: o que podemos fazer? Contemplou atividades de ação-reflexão, ou seja, além de estudar textos e visualizar vídeos, os(as) profissionais tiveram a oportunidade de conhecer e compartilhar estratégias de prevenção, mediação e atendimento das situações-problema que fazem parte de suas rotinas, as quais podem ser adotadas em suas escolas.

No Quadro 35 apresentamos a organização para o décimo quarto encontro.

Quadro 35 – Planejamento do décimo quarto encontro formativo

14º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Ações de prevenção

Material	- Vídeo: Atividade lúdica combate o <i>bullying</i> e o preconceito (PEREIRA, 2016); - Texto: O método de preocupação compartilhada (TOGNETTA, 2020b); - Texto de leitura complementar: Os grandes ataques em escolas: o que sabemos sobre? (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020)
Metodologia	- Leitura e reflexão entre as equipes dos NEPREs/Escolas; - Planejamento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

Para o décimo quarto encontro sugerimos um vídeo para iniciar as reflexões das equipes dos NEPREs/Escolas. Como leitura obrigatória indicamos o texto sobre o método da preocupação compartilhada e, como leitura complementar, um texto que trata sobre os grandes ataques em escolas. Nosso objetivo foi possibilitar espaço-tempo para que os(as) profissionais pudessem refletir sobre as ações de prevenção e enfrentamento das violências e do *bullying* que estavam sendo utilizadas em suas escolas e as novas possibilidades de atuação a partir do material disponibilizado para o estudo.

No Quadro 36, apresentamos o planejamento do décimo quinto encontro formativo.

Quadro 36 – Planejamento do décimo quinto encontro formativo

15º Encontro 20.07.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Ações de mediação e atendimento
Material	- Texto: Individualizar para depois compartilhar (TOGNETTA, 2020b) - Texto: Intervenções educativas: a formação durante as entrevistas de seguimento (TOGNETTA, 2020b) - Texto de leitura complementar: Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016) - <i>Slides</i>
Metodologia	- Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação). - Discussão dos protocolos; - Reflexões sobre o que a escola, por meio das equipes dos NEPREs, pode fazer para intervir/mediar situações de violências e <i>bullying</i> , a partir dos protocolos.

Fonte: elaborado pela autora.

No décimo quinto encontro, continuamos com a apresentação dos planos de ação de quatro equipes dos NEPREs e, em seguida, iniciamos a explanação dos protocolos do método da intervenção compartilhada, que é um tipo de abordagem de trabalho e intervenção nos casos de *bullying*.

No Quadro 37 apresentamos o planejamento programado para o décimo sexto encontro formativo.

Quadro 37 – Planejamento do décimo sexto encontro formativo

16º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Ações de mediação e atendimento
Material	- Texto: Individualizar para depois compartilhar (TOGNETTA, 2020b) - Texto: Intervenções educativas: a formação durante as entrevistas de seguimento (TOGNETTA, 2020b) - Tarjas com casos retirados do instrumento de diagnóstico sobre as ações de mediação que os(as) profissionais relataram que já desenvolveram em suas escolas.
Metodologia	- Socialização entre e com os(as) participantes sobre as ações de mediação às violências e o <i>bullying</i> que são desenvolvidas nas escolas; - Planejamento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

No décimo sexto encontro, que ocorreu no formato assíncrono, os(as) participantes continuaram os estudos dos protocolos de atendimento e mediação das diferentes situações de violências e, ainda, puderam (re)pensar a respeito da forma com que agiam diante desse fenômeno no contexto escolar, pois disponibilizamos casos retirados do instrumento de diagnóstico respondido pelos(as) próprios(as) profissionais participantes da pesquisa (Apêndice A – Pergunta 11: Conte-nos a respeito de um caso envolvendo violências e/ou *bullying* que você tenha atuado em sua resolução. Que estratégias utilizou?). Os casos 1 e 2, na sequência, representam essas formas:

- Caso 1: Aconteceu em nossa escola uma briga entre duas meninas que estudavam no oitavo ano. Nessa briga uma das meninas agrediu a outra com socos e acabou machucando muito seu o nariz. Foi feito um registro no livro de ocorrências, chamado os pais das duas meninas, relatado o ocorrido e tudo foi registrado no livro de ocorrências (P10).

- Caso 2: Alguns alunos do Ensino Fundamental e Médio estavam participando de uma brincadeira (Puxa tripa) onde os mesmos se davam socos nos braços, nas partes íntimas, ficavam com hematomas e se machucavam muito. Todos os envolvidos foram chamados para a secretaria onde foi conversado, orientado, explicado sobre as consequências, foi realizado ocorrência no livro, advertido todos os alunos e realizada palestra com um médico (P25).

No Quadro 38 apresentamos o planejamento do décimo sétimo encontro.

Quadro 38 – Planejamento do décimo sétimo encontro formativo

17º Encontro 03.08.21	Carga horária: 13h30min às 15h30min
--------------------------	-------------------------------------

Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Ações de mediação e atendimento
Material	- Texto: Individualizar para depois compartilhar (TOGNETTA, 2020b); - Texto: Intervenções educativas: a formação durante as entrevistas de seguimento (TOGNETTA, 2020b); - Texto complementar: Manejo e tratamento do <i>bullying</i> : o que fazer? (PUREZA; LINDERN, 2014); - <i>Slides</i>
Metodologia	- Apresentação de quatro equipes dos NEPREs (planos de ação); - Discussão dos protocolos; - Reflexão sobre os diferentes formatos que as intervenções e os atendimentos das situações de violências e <i>bullying</i> podem assumir; - Refletir sobre o papel assumido pelas equipes dos NEPREs nesse atendimento.

Fonte: elaborado pela autora.

No décimo sétimo encontro, finalizamos a atividade de apresentação dos planos de ação que foram construídos pelas equipes dos NEPREs/Escola. Em seguida, refletimos acerca da mudança de compreensão sobre o manejo das situações de *bullying*. Os casos apresentados no encontro anterior foram inseridos na discussão e socializados pelos(as) participantes e a novidade foi a respeito das novas estratégias que cada equipe (re)construiu, com base nos protocolos para o atendimento e manejo das situações apresentadas.

No Quadro 39 apresentamos a organização prevista para o décimo oitavo encontro formativo.

Quadro 39 – Planejamento do décimo oitavo encontro formativo

18º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 2h
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	A relação Família X Escola
Material	-Texto: A convivência na escola: o papel e a formação da família (NADAI; BONFIM, 2020) -Texto A família e a escola como contextos de desenvolvimento (DESSEN; POLONIA, 2007)
Metodologia	- Refletir a relação família X escola, enquanto intuições responsáveis por resguardar os direitos das crianças e adolescentes; - Planejamento do plano de ação.

Fonte: elaborado pela autora.

O décimo oitavo encontro consistiu no estudo e reflexão de um tema de interesse dos(as) participantes: a relação família X escola. Trata-se de um tema que foi muito discutido durante

todo o processo formativo e apontado no instrumento de diagnóstico como uma demanda do contexto escolar: Como estabelecer a parceria e coparticipação da família no processo de educação dos(as) filhos(as)? Por conta desses aspectos, priorizamos esse debate.

No Quadro 40 apresentamos o décimo nono encontro formativo.

Quadro 40 – Planejamento do décimo nono encontro formativo

19º Encontro (10-08-21)	Carga horária: 13h30min às 16h30min
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	A relação Família X Escola
Material	- Texto: Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola (POLONIA; DESSEN, 2005); - Texto: Participação da família na escola: Desafios e possibilidades (LENTSCK, 2013); - Contribuições da TBDH na compreensão da relação família X escola; - <i>Slides</i>
Metodologia	- Discussão dos textos; - Avaliação dialógica sobre o Programa de Formação.

Fonte: elaborado pela autora.

As reflexões acerca da relação família X escola continuaram no décimo nono encontro. Trabalhamos a partir das contribuições dos textos indicados e da TBDH quando trata do contexto do mesossistema (relação entre dois microsistemas, nesse caso, família X escola). E ainda, realizamos uma avaliação dialógica sobre o Programa de Formação e indicamos a necessidade de preenchimento do instrumento de avaliação que foi enviado para o *e-mail* dos(as) participantes.

No Quadro 41 apresentamos o vigésimo encontro formativo.

Quadro 41 – Planejamento do vigésimo encontro formativo

20º Encontro (assíncrono)	Carga horária: 1h
Módulo	iii) Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do <i>bullying</i> na escola: o que podemos fazer?
Tema	Avaliação
Material	- Questionário de avaliação; - Organização dos planos de ação na pasta do <i>Google Drive</i> .
Metodologia	- Envio do <i>link</i> do questionário de avaliação do Programa de Formação.

Fonte: elaborado pela autora.

Reservamos, para o último encontro, um momento para que os(as) participantes pudessem avaliar o Programa de Formação, bem como pedimos que cada equipe do NEPRE atualizasse suas pastas no *Google Drive*. Salientamos que continuamos em contato com os(as) participantes pelo grupo criado no aplicativo *WhatsApp*. Por meio desse recurso, as atividades do plano de ação foram sendo postadas no decorrer do ano letivo de 2021 e início de 2022.

7.4.1 Método da Preocupação Compartilhada: uma possibilidade de mediação e atendimento dos casos de *bullying* na escola

No terceiro módulo, apresentamos e discutimos, juntamente com os(as) participantes, o uso do Método da Preocupação Compartilhada (MPC) como uma possibilidade teórico-prática de mediação e manejo das situações de *bullying*.

O MPC trata-se de uma iniciativa desenvolvida pelo pesquisador finlandês Anatol Pikas, que já foi adotada em diferentes países: Inglaterra, Austrália e Finlândia. No Brasil, localizamos essa iniciativa publicada na obra: *Quando a preocupação é compartilhada: intervenções aos casos de bullying* (TOGNETTA, 2020b). É uma proposta liderada pelo grupo de pesquisadores(as) do GEPEM, pensada e adaptada a partir de diferentes autores e materiais, resultado das investigações que já realizaram, mas segundo Tognetta (2020b), sem deixar de considerar os princípios presentes na versão original do método desenvolvido pelo pesquisador Anatol Pikas.

O grupo de estudos e pesquisas GEPEM vem buscando implementar esse método no contexto das escolas brasileiras. Por se tratar de uma novidade, até o momento de desenvolvimento desta pesquisa ainda não localizamos a sistematização de resultados acerca do uso desses recursos, pois, segundo Tognetta (2020b), a primeira ação desenvolvida pelo grupo foi a publicação a respeito da adaptação do MPC no contexto brasileiro. No caso deste trabalho, os protocolos do MPC foram apresentados e discutidos com os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs como uma possibilidade de ação, sendo que, ao final do Programa de Formação, os(as) participantes foram convidados(as) a avaliarem, por meio de uma pergunta aberta, sua possibilidade de utilização. No decorrer desta seção os resultados serão apresentados e discutidos, tendo como base os recursos teórico-metodológicos adotados para este estudo.

Entre as análises que destacaremos, chamamos a atenção para dois movimentos que visualizamos no início deste módulo: de um lado profissionais entusiasmados(as) e curiosos(as) com o MPC, de outro lado, profissionais resistentes e com dúvidas acerca da sua utilização na

escola. Compreendemos que a distinção desses movimentos se deve à percepção de sobrecarga de trabalho com a utilização do MPC, bem como ao momento de desconstrução das práticas e tentativas cotidianas de resolução dos problemas de convivência, a saber: profissionais que estavam acostumados(as) a agir impulsivamente diante dessas situações, utilizando-se de estratégias coercitivas, aplicando castigos, advertências e suspensões, que constituem o repertório ainda habitual de muitas instituições escolares.

Endossamos que esses posicionamentos iniciais sofreram (des)construções até o final do Módulo III. Por conta disso, nosso objetivo é continuar demonstrando o processo de aprendizagem individual e coletiva dos(as) profissionais promovidos pelo Programa de Formação. Ancoradas em Freire (2015), Bronfenbrenner (1996), Tognetta (2020b) e Santos (2021), acreditamos que as mudanças no *quefazer* pedagógico dos(as) profissionais que assumem a tarefa de mediadores(as) do MPC exige estudo e formação permanente.

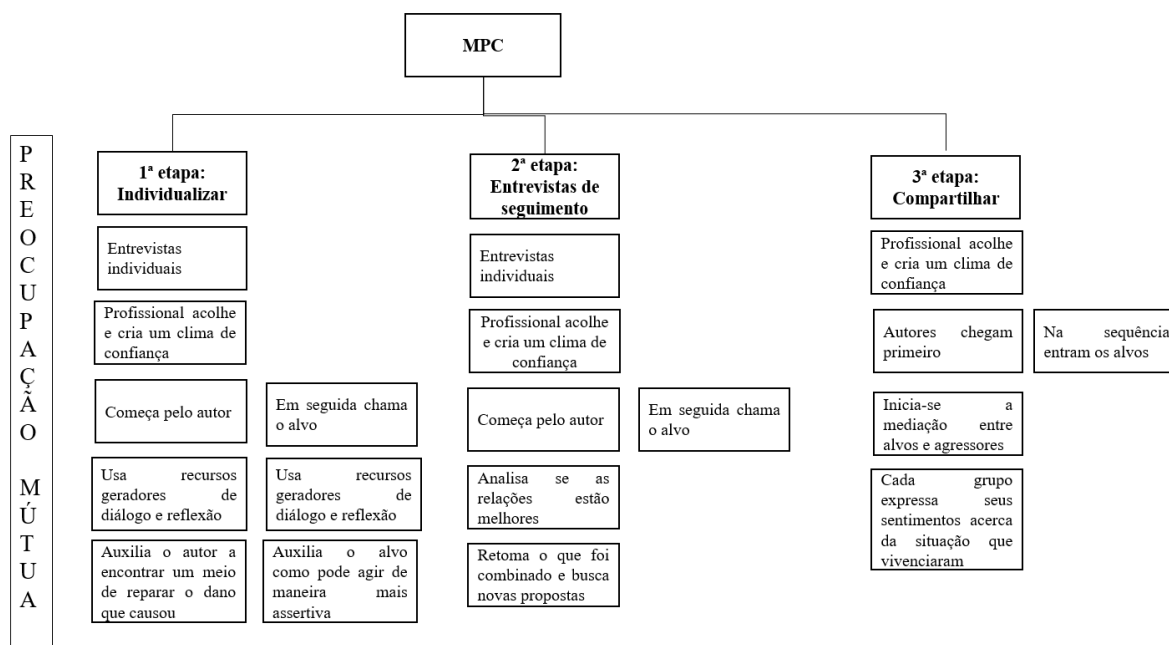
Sabemos, por meio das pesquisas apresentadas no decorrer desta investigação, que estratégias de atendimento e intervenção em relação ao *bullying* e outras formas de violências continuam representando o foco de questionamento, visto não haver respostas definitivas que possam dar conta da resolução permanente desse problema, mas compreendemos que ações de educação, prevenção e atendimento constituem estratégias a serem defendidas e implementadas. Por conta disso, segundo Tognetta (2020b, p. 53), “uma ação interventiva em um caso de *bullying* requer um protocolo de atuações que permita minimizar a exposição e, ao mesmo tempo, fortalecer a vítima e proporcionar a reflexão e a reparação por parte de quem agride.” Nessa mesma linha, Santos (2021) defende o uso de protocolos na detecção e manejo do *bullying* como forma de buscar uma solução democrática para o problema.

O MPC é aplicado em diferentes fases, respeitando intervalo de tempo, iniciando pela individualização dos casos, entrevistas de seguimento até o compartilhamento com o grupo de aluno(as) envolvidos(as). Trata-se de um método específico que requer a ação dos(as) profissionais para proporcionar espaços de reflexão para os(as) envolvidos(as). Por essa razão, o MPC “não busca impor uma solução, mas que aqueles que mais são afetados pelo problema busquem uma solução aceitável e que fique bem para todos.” (TOGNETTA, 2020b, p. 57).

Significa dizer, que o MPC se opõe aos métodos tradicionais de manejo do *bullying* que impedem a criação de oportunidades para a aprendizagem da convivência. Portanto, ao utilizar essa técnica, a escola cria possibilidade de os(as) alunos(as) repararem seus erros aprendendo novas formas de conviver, trata-se, portanto, de uma abordagem democrática de se pensar e resolver os conflitos. Não temos a pretensão de apresentar, detalhadamente, o passo a passo

para a utilização do método²³, mas sistematizamos no Fluxograma 5 a orientação para a sua aplicação na escola.

Fluxograma 5 – Etapas do MPC



Fone: elaborado pela autora a partir de Tognetta (2020b).

Antes de apresentarmos cada etapa, é importante que se diga sobre a necessidade da escolha da equipe profissional que mediará e registrará todo esse processo, bem como a escolha de um espaço adequado para que as mediações ocorram. Nesse sentido, nesta investigação, reforçamos a importância da formação da equipe do NEPRE/Escola para que seja a responsável por conduzir o uso do MPC.

Considerando esse aspecto, inicia-se a primeira etapa, momento em que o(a) profissional mediador(a) promoverá um clima de confiança entre e para os(as) alunos(as). É nessa fase que o(a) mediador(a) buscará compreender a versão apresentada por cada envolvido(a) no caso de *bullying*, por isso, as entrevistas são individuais e, a partir disso, cria oportunidades de reflexão acerca dos comportamentos visando à reparação dos danos causados. Para o acompanhamento dos casos, tem-se as entrevistas de seguimento, também individuais. Nelas o(a) mediador(a) acompanha em paralelo as ações que estão sendo realizadas com os(as) alunos(as) espectadores(as), avaliando a melhoria dos comportamentos dos(as) agressores(as) e vítimas. E, finalmente, na última etapa, autores e alvos são chamados para uma roda de conversa final, ou seja, é o momento de compartilhar o que antes foi individualizado

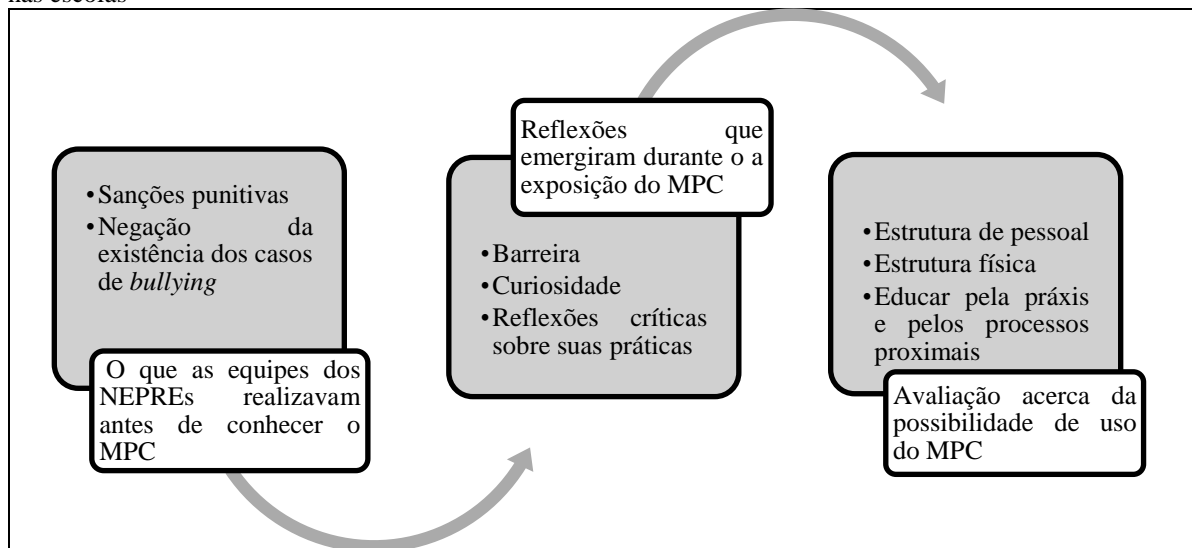
²³ Para saber mais, ver a coleção: *Retratos da convivência na escola* (TOGNETTA, 2020a, 2020b). E também, o site: <https://www.somoscontraobullying.com.br/>

(TOGNETTA, 2020b). Salientamos, que cada etapa possui técnicas específicas para condução dos diálogos, por isso, os materiais de estudos publicados pelo grupo GEPEM (TOGNETTA, 2020a, 2020b) constituem fonte importante de consulta, de conhecimento e de orientação para o delineamento de estratégias em relação a problemas envolvendo o foco deste trabalho.

Nesse sentido, daremos continuidade às nossas análises, procurando realizar aproximações entre o que preconiza o MPC e a orientação teórico-metodológica desta investigação, uma vez que localizamos nesse método os princípios da educação democrática, da intencionalidade, da conscientização, do diálogo, da *práxis* e dos processos proximais. Esses princípios, tratam, portanto, de uma educação transformadora, que incentiva a autonomia dos(as) educandos(as) e, ainda, destacam a importância do cultivo da dimensão da afetividade nas relações interpessoais. Em vista disso, educar para convivência é um instrumento de conscientização para a transformação do contexto social (BRONFENBRENNER, 1996; FREIRE, 2015).

Na Figura 8, apresentamos os movimentos formativos, de ordem individual e coletiva, que este módulo provocou.

Figura 8 – Avanços práticos acerca do uso do MPC, enquanto metodologia para o manejo das situações de *bullying* nas escolas



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme já apresentado, os casos de *bullying* e outras formas de violências – fenômeno presente no cotidiano das unidades educacionais vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, antes da realização desta pesquisa e, conseqüentemente, antes da pandemia (Covid-19) eram preocupantes. Vimos, a partir dos relatos compartilhados nos encontros síncronos, que os(as)

profissionais, membros das equipes dos NEPREs, desconheciam e/ou negavam a existência do fenômeno *bullying*. E, conseqüentemente, os(as) alunos(as) apesar de saberem das regras de convivência da escola, pois são, na maioria, fixadas em locais visíveis e reforçadas pelos profissionais (TOGNETTA, 2020b), não as cumprem e, por isso, sofrem sanções punitivas. Portanto, na categoria: **O que as equipes dos NEPREs realizavam antes de conhecer o MPC**, duas unidades de registro ganharam destaque, a saber: sanções punitivas e negação da existência dos casos de *bullying*.

São medidas não educativas que, segundo Freire (2015), privam os seres humanos de sua potencialidade de humanizar-se uns com os outros e, conseqüentemente, de experienciar a convivência “[...] conteúdo necessário à formação do ser humano.” (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2014, p. 319). Dessa forma, reconhecemos a importância dos processos proximais como a força motriz do desenvolvimento social das crianças e adolescentes, que por meio da convivência, se estendem ao longo do ciclo vital e, por isso, devem ser recíprocos e, progressivamente, mais complexos (BRONFENBRENNER, 1996). Mas, para isso, o contexto educacional deve oportunizar, com regularidade, diferentes atividades de promoção da convivência. O engajamento com questões relacionadas à convivência precisa evoluir em complexidade e pensamento crítico-reflexivo, não apenas serem resolvidas verticalmente e/ou de forma impulsiva.

Esses dados são indicações importantes, especialmente no que se refere ao contexto de pós-pandemia. Estudos nos indicam que problemas de convivência serão potencializados nas escolas, pois a pandemia impactou, diretamente, a saúde mental das crianças e adolescentes. Os dados de uma pesquisa realizada em 21 (vinte um) países (incluindo o Brasil) pela Unicef apontam que “um em cada cinco adolescentes e jovens de 15 a 24 anos entrevistados (19%) disse que, muitas vezes, se sente deprimido ou tem pouco interesse em fazer coisas.” (REIS; COELHO, 2021, s/p).

Nessa mesma linha, a pesquisa de Barros e Gracie (2020) nos apresenta um panorama dos problemas causados pela pandemia da Covid-19 na população adulta brasileira, a saber: dos 45.161 (quarenta e cinco mil cento e sessenta e um) brasileiros(as) participantes da pesquisa, 40,4% afirmaram que durante a pandemia se sentiram frequentemente tristes e/ou deprimidos; 43,5% relataram sentir problemas relacionados ao sono; e 52,6% relataram problemas de ansiedade e nervosismo.

Diante desses dados, vimos um cenário cada vez mais preocupante, pessoas acometidas por sofrimentos emocionais que, conseqüentemente, resultará na dificuldade de convivência com o outro. E, portanto, cabe ao mesossistema (família e escola), o desafio de (re)pensar seus

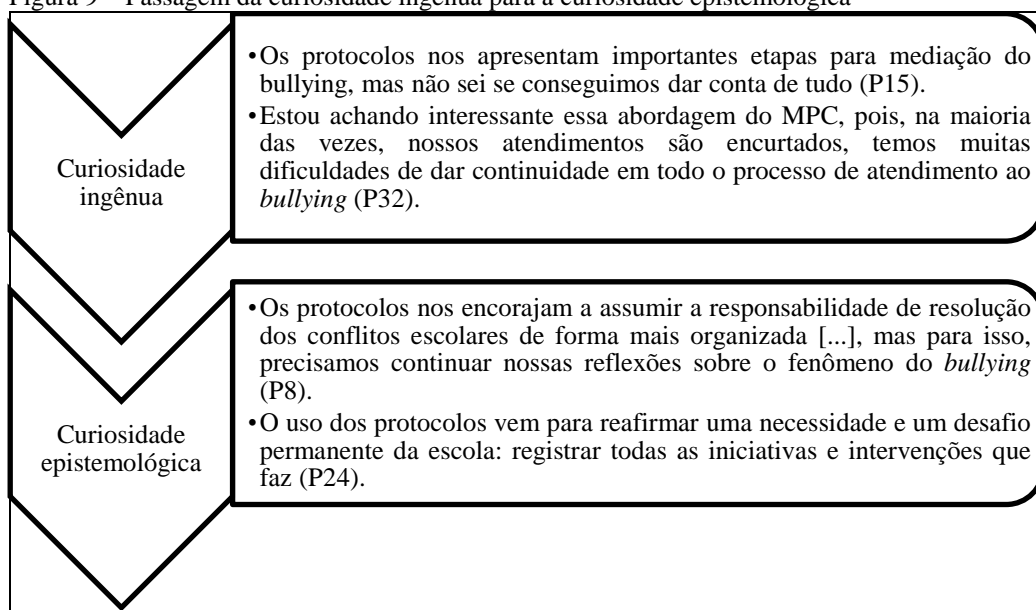
métodos de ensino visando oportunizar o processo de autorregulação das ações e emoções dos(as) estudantes e demais pessoas envolvidas com esse ambiente (VERAS; BOZZA, 2020). Nesse sentido, “é preciso mudanças de paradigmas na relação família e escola, cada uma – e juntas – percebendo a importância que tem na formação de crianças e adolescentes.” (NADAI; BOMFIM, 2020, p. 237).

Na categoria, **as reflexões que emergiram durante a exposição do MPC**, foram organizadas a partir de três unidades de registro, a saber: barreira, curiosidade e reflexões críticas sobre a prática. A barreira que nos deparamos nesse módulo foi a resistência ao novo. Quando os(as) profissionais foram solicitados a iniciar o processo de estudo do protocolo do MPC, a resistência se endereçava às barreiras do contexto educacional em que atuam para colocar em prática o conteúdo do MPC, entre elas: falta de espaços físicos adequados; falta de um profissional da área da Psicologia Escolar; sobrecarga de trabalho e a defesa de que o NEPRE é a escola toda, não apenas uma equipe. Além dessas barreiras de ordem coletiva e estrutural das equipes dos NEPREs, via-se o cansaço e a falta de disposição como barreiras individuais que dificultam a busca de novas possibilidades de atuação enquanto membro das equipes dos NEPREs.

Sabemos, segundo Tognetta (2020b, p. 60-61), “o quanto é exaustivo para professores se submeterem a novas aprendizagens e mesmo o quanto será difícil encontrar entre tantos afazeres na escola um tempo para aplicação de um método demorado e que se estende por mais de uma entrevista.” Contudo, investir na aprendizagem da convivência é algo inegociável por se tratar de um direito garantido (BRASIL, 2015, 2017, 2018a, 2018b; SANTA CATARINA, 2009, 2015b, 2018b) aos(às) alunos(as). De acordo com Jares (2008, p. 135), as unidades educacionais precisam “[...] construir infraestrutura de convivência, [...] trata-se de criar em cada escola espaços nos quais, tanto o conteúdo quanto o ambiente estejam ativamente implicados no desenvolvimento de boas práticas de convivência.”

Em contrapartida, vimos no decorrer dos encontros do Programa de Formação, o movimento da curiosidade se instalando. Para Freire (2015), a curiosidade é o elemento que move o processo de construção do conhecimento e, nesse sentido, dentro do exercício da curiosidade assumimos o desafio de auxiliar os(as) participantes da pesquisa na passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, ou seja, a curiosidade ingênua inquieta, mas é a curiosidade epistemológica que critica de forma rigorosa e permanente o objeto cognoscível. Na Figura 9 apresentamos manifestações dos(as) profissionais, participantes da pesquisa, que caracterizam esse movimento cognitivo.

Figura 9 – Passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica



Fonte: elaborado pela autora.

O tornar-se “[...] mais críticos na sua compreensão dos fatos” (FREIRE, 2021, p. 135) desafia os(as) profissionais, integrantes das equipes dos NEPREs a assumirem-se responsáveis por suas omissões ou ações de diferentes naturezas diante dos casos de violências que presenciam na escola. Disso decorre a importância da constituição do Programa de Formação que em virtude de seu caráter interacionista, que valorizou a articulação entre a teoria e a prática, e as demandas concretas das unidades educacionais que compuseram a nossa amostra, possibilitou a transição ecológica da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Para Freire (2015, p. 82), “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.”

Por isso, estimular a reflexão crítica sobre a prática significa estimular a dialogicidade indagadora, de modo que os(as) profissionais da educação se assumam “epistemologicamente curiosos.” Em linha com essas observações, destacamos que o nosso Programa de Formação promoveu um processo dialógico-problematizador por meio das interconexões e reflexões entre diferentes pessoas e contextos, mas para manter seus resultados, as reflexões teórico-críticas, tanto na esfera do microsistema escolar quanto as práticas dos demais sistemas (meso, exo e macrosistema) que influenciam essa organização, deverão se estender ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1996).

Quando realizamos a **avaliação acerca da possibilidade de uso do MPC**, três unidades de registro foram organizadas a partir das respostas, a saber: estrutura de pessoal; estrutura física; e educar pela práxis e pelos processos proximais. Ou seja, essas unidades de registro

indicam a necessidade de continuar o trabalho de (re)organização das equipes dos NEPREs, não somente em termos de pessoal, mas de estrutura física e de melhoramento do *quefazer* pedagógico. Os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs/Escolas avaliam que a atual estrutura física e de pessoal, das unidades educacionais vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, enfrentam desafios formativos e estruturais (de pessoal e físico) para dar conta das ações previstas na política que sustenta o NEPRE quanto aos seus eixos principais: educação, prevenção, atenção e atendimento.

Por isso, destacamos a necessidade de planejamento de ações coordenadas em nível da equipe do NEPRE/SED, iniciando pela via institucional, incluindo a via curricular, envolvendo a estrutura de pessoal, a fim de reorganizar a estrutura física das unidades escolares vinculadas à rede pública estadual de Santa Catarina. Sustentamos essa afirmação, tendo como base as contribuições da práxis freiriana, as quais nos indicam que o caminho para a educação transformadora ocorre por meio da ação-reflexão-ação que acontece pela via da formação permanente envolvendo diferentes contextos. Ou seja, de um lado (TBDH) refletimos a influência dos ambientes para a formação docente e de outro (práxis), o papel da escola na transformação social, comportamental e cognitiva das pessoas envolvidas nesse contexto.

7.4.2 Protagonismo das escolas: análise dos planos de ação

Nosso foco, nesta seção, é verificar se o plano de ação organizado pelas equipes dos NEPREs, durante a participação no Programa de Formação, foi executado após o término dessa formação e, ainda, procuramos verificar quais foram seus resultados. Ou seja, nosso foco aqui foi analisar os conteúdos postados pelas escolas na pasta do *Google Drive*. Sendo assim, procuramos reunir elementos analíticos que pudessem responder ao seguinte objetivo específico: d) verificar em que medida um Programa de Formação pode contribuir na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying* e outras formas de violências dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, em relação a esses problemas.

Ou seja, ao considerarmos a complexidade ecológica dos contextos educacionais, voltamos-nos para as singularidades de cada unidade educacional representadas por cada equipe do NEPRE/Escola, assim, valorizamos a dialética entre o macro (Programa de Formação) e o micro (planos de ação das escolas) (BRONFENBRENNER, 2006; JARES, 2007, 2008).

Sistematizamos no Quadro 42, as categorias e unidades de registro organizadas a partir dos materiais analisados. Salientamos que a categoria I e suas respectivas unidades de registro,

aqui apresentadas, são similares àquelas já apresentadas nas seções 7.2.1, 7.3.1 e 7.4.1, no entanto, com um ingrediente a mais, as análises feitas a partir dos planos de ação dão conta de nos mostrar os movimentos internos das equipes dos NEPREs/Escolas.

Quadro 42 – Análise dos planos de ação organizados pelas escolas

Categoria	Unidades de registro	Exemplos
i) Atuação da equipe do NEPRE/Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Eleição para a formação das equipes dos NEPREs/Escolas; - Divulgação para toda a comunidade escolar sobre a atuação da equipe do NEPRE; - Planejamento de projetos visando à prevenção do <i>bullying</i> e outras formas de violências; - (Re)organização da estrutura física da escola; - Constituição de um grupo de estudos do NEPRE/Escola. 	<p>“Na biblioteca, organizar um espaço com livros e materiais sobre <i>bullying</i>” (Plano de ação, escola 1);</p> <p>“Eleger nova equipe do NEPRE” (Plano de ação, Escola 3);</p> <p>“Desenvolver um projeto integrador visando à prevenção de todos os tipos de violências na escola [...] atividades sobre convivência, valores, produção textual, pesquisas na internet, análise estatística dos resultados da pesquisa, trabalho com músicas e montar uma sala para atuação da equipe do NEPRE” (Plano de ação, Escola 4).</p> <p>“Reservar um tempo nas reuniões pedagógicas para tratar sobre o NEPRE, ouvir as demandas dos professores e estudar no coletivo um texto que trate sobre as demandas da escola por reunião” (Plano de ação, Escola 14).</p>
ii) Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	<ul style="list-style-type: none"> - Componente curricular Projeto de Vida; - Professor(a) Orientador(a) de Convivência. 	<p>“O Plano de Ação, inicialmente, será desenvolvido nas aulas do Componente Curricular Projeto de Vida, cujo objetivo é promover o protagonismo juvenil para a educação, prevenção e atenção aos casos de violências na escola” (Plano de ação, Escola 1);</p> <p>“Estudar os materiais do NEPRE e envolver o Professor Orientador de Convivência na equipe” (Plano de ação, Escola 16).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme podemos observar, a partir da leitura e apreensão dos dados dos planos de ação, duas categorias emergiram, as quais são apresentadas e analisadas individualmente. Nesse sentido, foram organizados dois blocos: No Bloco A apresentamos os dados referentes à primeira categoria e, no Bloco B, os dados da segunda categoria.

7.4.2.1 Bloco A: atuação da equipe do NEPRE/Escola

A atuação da equipe do NEPRE/Escola foi a atividade mais citada entre os planos de ação, sendo formada por cinco unidades de registro, a saber: eleição para a formação das equipes dos NEPREs/Escolas; divulgação para toda a comunidade escolar sobre a atuação da equipe do NEPRE; planejamento de projetos visando à prevenção do *bullying* e outras formas de violências; (re)organização da estrutura física da escola; constituição de um grupo de estudos do NEPRE/Escola.

Conforme dados apresentados no terceiro capítulo deste trabalho, mais especificamente no item 3.2.1, a estrutura de pessoal das equipes dos NEPREs/Escola requer um(a) coordenador(a); um(a) gestor(a), um(a) representante dos(as) alunos(as), um(a) representante das famílias e um(a) representante da rede de proteção externa. A indicação é que essa equipe seja formada a partir de eleições e, nessa linha, a primeira iniciativa descrita nos planos de ação foi a eleição para a (re)estruturação das equipes dos NEPREs/Escolas, já que até o momento de desenvolvimento desta pesquisa, as equipes, em sua maioria, não estavam ativas. Contudo, segundo dados obtidos nos planos de ação, o que houve foi um processo de indicação de profissionais por parte da direção escolar. A eleição ocorreu somente entre os(as) alunos(as), os(as) quais tiveram a possibilidade de escolherem, via processo de votação, um de seus pares para integrar a equipe do NEPRE.

A votação para escolha de um(a) representante dos(as) alunos(as) aconteceu após a direção de cada unidade educacional passar em todas as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para conversar com os(as) estudantes sobre o que é o NEPRE. Por meio dessa iniciativa, os(as) alunos(as) puderam conhecer um pouco sobre essa equipe e indicar, por meio da votação, um(a) colega de sala, assim, cada turma elegeu um(a) representante. No caso dos membros familiares, a direção da escola convidou pais/mães que participam ativamente das atividades escolares. Com a (re)estruturação das equipes dos NEPREs/Escolas, iniciou-se um processo de divulgação para toda a comunidade escolar.

Na Fotografia 1 ilustramos as atividades de divulgação da equipe do NEPRE para os(as) alunos(as), realizada pela coordenadora da Escola 4.

Fotografia 1 – Divulgação da equipe do NEPRE para os(as) alunos(as) da Escola 4



Fonte: dados da pesquisa.²⁴

Na Fotografia 2 apresentamos a divulgação da equipe do NEPRE para os(as) professores(as), realizada pela coordenadora da Escola 14.

Fotografia 2 – Divulgação da equipe do NEPRE para os(as) professores(as) da Escola 14



Fonte: dados da pesquisa.

A Fotografia 3 ilustra a atividade de divulgação da equipe do NEPRE para as famílias, proferida pela coordenadora da Escola 14.

Fotografia 3 – Divulgação da equipe do NEPRE para as famílias da Escola 14



Fonte: dados da pesquisa.

²⁴ As fotografias foram retiradas da pasta compartilhada no *Google Drive*.

Para Avilés Martínez (2020), as políticas de convivência devem integrar um conjunto de atividades e todos os sujeitos que se constituem partícipes do contexto educacional, caso contrário, são estratégias falhas. Por isso, a importância de, igualmente, oportunizar vez e voz aos(as) alunos(as) e à família na gestão da convivência. Consideramos, portanto, que o Programa de Formação possibilitou aos(as) participantes o exercício de construção e divulgação da equipe do NEPRE/Escola, contudo, novas medidas precisam ser tomadas, especialmente, no que se refere à inclusão e participação dos(as) alunos(as) nas equipes dos NEPREs.

Os(as) alunos(as) escolhidos(as) pelos pares não tiveram uma formação prévia sobre como é participar de uma equipe multidisciplinar, tampouco é destacado, no plano de ação das escolas, a preocupação pela integração e formação desses(as) para atuação no NEPRE. Lapa e Nadai (2020) e a própria política que sustenta o NEPRE (SANTA CATARINA, 2011, 2018b) apontam duas condições indispensáveis para esse tipo de atividade: a supervisão de uma pessoa adulta, nesse caso indica-se um(a) profissional da educação e a formação desses(as) alunos(as) para atuarem nesse tipo de equipe, visto que serão referência na escola tanto no nível individual quanto coletivo.

Para a caracterização das ações individuais dos(as) alunos(as), Lapa e Nadai (2020, p. 62) consideram “a ajuda àqueles que sofrem situações de abuso entre iguais [...]. As ações individuais também incluem detectar conflitos, analisá-los e buscar possíveis soluções, intervenções ou encaminhamentos.” No âmbito coletivo, destaca-se a promoção de valores (respeito, cuidado de si, do outro e do espaço físico) visando à melhoria da convivência escolar. Embora não sejam os(as) jovens os(as) responsáveis pela resolução dos problemas, visto as limitações desse tipo de atuação dentro daquilo que propõe a política do NEPRE, esses(as) têm a oportunidade de serem os(as) agentes sociais de suas respectivas realidades (BRONFENBRENNER, 2011), por isso necessitam de formação.

Outra questão a ser pontuada é a forma como os demais integrantes (representantes dos(as) professores(as) e das famílias) se inseriram na equipe – por indicação da direção escolar. Conforme Lapa e Nadai (2020), esse processo desconsidera os critérios da confiabilidade e do compromisso, essenciais para quem se propõe atuar no NEPRE. Nessa linha, Bronfenbrenner (2011) contribui que a participação dos/das pais/mães e/ou responsáveis na vida escolar dos(as) filhos(as) pode garantir maiores níveis de aprendizado, motivação e atenção, mas, para isso, a aproximação entre os dois microsistemas (família e escola) deve ser baseada pelos princípios da democracia, permeada pelos processos proximais, especialmente no que diz respeito às decisões político-pedagógicas.

Portanto, a partir da análise crítica dessas iniciativas, reconhecemos que a construção e manutenção da equipe do NEPRE deve estar baseada nos princípios da democracia, a fim de promover a ampliação das relações eu-tu fundada na dialética do escutar-dialogar (FREIRE, 2004), uma vez que as interconexões entre os membros da equipe do NEPRE/Escola, caracterizadas pela bidirecionalidade, dá um peso positivo às ações planejadas, porque, segundo Bronfenbrenner (1996, p. 168), estarão pautadas em três parâmetros fundantes da díade: “reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva.” Ou seja, quando as relações são recíprocas, a confiança mútua é intensificada e as estratégias em benefício das pessoas em desenvolvimento são favorecidas.

Dando continuidade às análises, a terceira ação mais citada entre os planos de ação foi planejamento de projetos visando à prevenção do *bullying* e outras formas de violências. Entre eles, destacamos o Projeto Integrador, da Escola 4, e o Projeto Interdisciplinar, da Escola 3. Na Fotografia 4, apresentamos uma atividade realizada pelos(as) alunos(as) da Escola 4, que abordou a prevenção das violências na escola, tendo como assunto principal as diferenças entre as pessoas.

Fotografia 4 – Atividade realizada com os(as) alunos(as) da Escola 4 – Projeto Integrador



Fonte: dados da pesquisa.

Trata-se de uma atividade de valorização e respeito às diferenças. Para Candau (2011, p. 241), “[...] a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, está no chão da escola [...]”, ou seja, promover discussões acerca das diferenças é imprescindível para potencializar a aprendizagem da convivência. Essa perspectiva favorece o diálogo e a inter-relação entre os sujeitos e, ainda, oferece elementos para discutir questões, como *bullying* e outras formas de violências.

A Escola 3 realizou o Projeto Interdisciplinar, que envolveu a equipe do NEPRE, os(as) estudantes e os seguintes componentes curriculares: Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, focado para os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental I e II. Por meio da leitura e interpretação de textos, a escola realizou um concurso para a criação do Mascote da equipe do NEPRE/Escola, conforme ilustração da Fotografia 5. A Mascote escolhida foi a Olívia, uma boneca virtual que aborda a importância do NEPRE na escola.

Fotografia 5 – Criação da Mascote Olívia realizada pelos(as) alunos(as) da Escola 3



Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da iniciativa da Escola 3, observamos o papel de protagonista assumido pelos(as) estudantes, no sentido de assumirem uma postura crítica diante da complexidade que envolve a convivência humana. Por isso, destacamos a importância de as escolas criarem condições para que os(as) alunos(as) possam exercitar a coletividade e o pensamento crítico. Nessa linha, a sugestão de Jares (2008) é iniciar por um plano de trabalho que envolva um conjunto de atividades que abranjam os diferentes elementos do currículo educacional, a saber: a organização das salas de aulas, as metodologias adotadas, a seleção de diferentes materiais e os critérios de avaliação.

É preciso enfatizar que na visão freiriana (FREIRE, 2004), a diversidade sócio-histórica-cultural presente no contexto educacional é uma criação humana e que, portanto, a promoção da convivência requer mobilização e vontade política dos(as) profissionais da educação, tanto no nível do microsistema escolar quanto no nível do exossistema (SED) e do macrosistema, no sentido de ampliar e aprofundar as relações eu-tu.

De acordo com dados de pesquisa já apresentados, sabemos que a política que instituiu as equipes do NEPRE nas escolas da rede estadual de Santa Catarina sofre com a descontinuidade das ações planejadas pelos(as) professores(as), especialmente daqueles(as) que são admitidos(as) em caráter temporário, bem como em razão da escassez de recursos

financeiros e formativos, por isso, o desafio da criação e execução de projetos integradores que perpassam o currículo escolar. Tratam-se de práticas que demandam alterações na cultura das unidades educacionais, conseqüentemente, os resultados não são imediatos, pois segundo Gonçalves e Sposito (2002, p. 115), “o grau de adesão do corpo de profissionais e o modo como novas propostas chegam na base do sistema de ensino são extremamente díspares. Assim, iniciativas que poderiam provocar reversão de práticas não chegam a se enraizar diante da instabilidade administrativa.”

Por isso, defendemos a importância de a escola investir em projetos que valorizem a postura do protagonismo juvenil. Por essa via, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de se reconhecerem enquanto agentes responsáveis pela construção de ações coletivas, assumindo o papel de difusores(as) “[...] de condutas e atitudes mais assertivas, agregadoras de respeito, solidariedade, fortalecimento da cidadania e de relações interpessoais mais empáticas e harmônicas.” (BRANDÃO NETO et al., 2020, p. 5).

Desse modo, destacamos as contribuições de Bronfenbrenner (2011) a respeito da necessidade de articulação entre as políticas públicas e a ciência. A constituição de projetos na área da educação, especialmente quando tratam de temas transversais ao currículo, como é o caso da temática das violências, deve ser aliada ao processo de desenvolvimento humano, por isso, endossamos a necessidade das equipes dos NEPREs/Escolas continuarem explorando o potencial de protagonismo dos(as) alunos(as) por meio do aprofundamento teórico-metodológico, de modo a aprimorar seus projetos interdisciplinares de prevenção ao *bullying* e outras formas de conflitos que dificultam a convivência escolar.

A quarta ação mais citada entre os planos de ação foi a (re)organização da estrutura física da escola para atuação das equipes dos NEPREs. A Escola 2 organizou um espaço na biblioteca, onde disponibilizou materiais específicos sobre o tema das violências e, ainda, criou uma urna, na qual os(as) alunos(as) podem depositar denúncias e pedidos de ajuda para a equipe, conforme representação da Fotografia 6.

Fotografia 6 – Reorganização da estrutura física da Escola 2



Fonte: dados da pesquisa.

Difundir entre a comunidade escolar, prioritariamente, entre os(as) alunos(as), canais de solicitação de ajuda, para que todos(as) tenham acesso, é um importante passo, conforme nos indica Tognetta (2020b). Esse tipo de ação torna o espaço escolar um *locus* de proteção e denúncia, contribui para o diagnóstico dos problemas de convivência, pois segundo Oliveira, Silva e Maio (2020, p. 13), é dever da escola proteger as crianças e adolescentes, “sobretudo pelo considerável tempo durante o qual, diariamente, esse público permanece em tal ambiente – em alguns casos, esses/as alunos/as ficam 8 horas por dia no colégio.”

Freire (2014) considera que para romper com o isolamento e com as injustiças é preciso que haja denúncia. Ao denunciar uma situação de violência, o objetivo não é excluir esse fenômeno da escola, mas chamar a atenção dos(as) profissionais da educação comprometidos(as) com a dimensão humanizadora e, conseqüentemente, com a transformação social, no intuito de anunciarem uma realidade que proporcione o Ser Mais. A esperança aqui, encontra-se na tomada de consciência das situações-limites, a fim de impulsionarem, por meio da ação-reflexão-ação, processos proximais cada vez mais recíprocos e comprometidos com a humanização.

Seguindo essa linha, a Escola 4 iniciou a reforma de uma sala, antes desativada, para ser um espaço de atuação da equipe do NEPRE, conforme ilustração da Fotografia 7.

Fotografia 7 – Reforma de uma sala para atuação da equipe do NEPRE da Escola 4



Fonte: dados da pesquisa.

A reforma de um espaço físico da escola foi uma iniciativa despertada durante a apresentação dos protocolos do MPC. Na política que sustenta o NEPRE (SANTA CATARINA, 2018b), não localizamos nenhuma indicação sobre a importância das escolas possuírem um espaço físico reservado para atuação das equipes; essa indicação foi localizada apenas no caderno pedagógico, onde nos adverte que o ambiente e a estrutura física escolar “[...] têm tanta importância quanto os conteúdos trabalhados em aula, daí se insere um duplo movimento, o de melhorar os relacionamentos interpessoais na comunidade escolar e o de qualificar as condições físicas e materiais.” (SANTA CATARINA, 2015a, p. 8).

Tognetta (2020b), ao tratar sobre o uso do MPC, fala quanto à necessidade de os(as) profissionais tomarem algumas providências no que diz respeito ao ambiente que será utilizado para o atendimento dos(as) alunos(as) envolvidos(as) em situações de conflitos. A proposta é de uma intervenção humanizada, ou seja, apresenta-nos uma sequência de itens que devem ser observados pelas equipes dos NEPREs/Escolas, entre eles: o cuidado para que a sala escolhida preserve a imagem dos(as) alunos(as) e os(as) inclua, por isso indica-se a organização de um leve círculo sem a utilização de mesa, pois esta remete a uma posição de hierarquia entre professor(a) e alunos(as).

Freire (2014) também nos indica a necessidade de organização de um ambiente escolar adequado para a promoção da aprendizagem, sua ênfase está no conceito de círculos de cultura como um espaço democrático, pois, para o autor, “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (FREIRE, 2015, p. 45). Por isso, ao iniciar esse movimento de mudança, tanto do espaço físico quanto pedagógico, as escolas participantes desta pesquisa encontram-se em um processo de transitividade crítica. Não se trata de um estado que se alcança de imediato, sem trabalho e sem comprometimento, implica, um primeiro momento, no que Freire (1967, p. 60) chama de transitividade ingênua, que se caracteriza pela abertura aos estímulos até chegar a “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.”

No processo de transitividade crítica o contexto é um dos elementos essenciais, o qual deve ser caracterizado pela transformação dos padrões rígidos e autoritários por autênticos regimes da democracia e da dialogicidade (FREIRE, 1967). Segundo a TBDH, o ambiente deve proporcionar processos interativos de trocas, condição mínima para a constituição das díades, tríades, tétrades e assim sucessivamente. Essas relações são recíprocas, por isso, duas ou mais pessoas contribuem para a formação uma das outras, ou seja, “uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favorável [...] para uma crescente motivação para buscar e

completar a atividade quando os participantes não tiverem mais juntos.” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47).

Outra iniciativa que favorece a constituição das díades é a organização de grupos de estudos formados pelas equipes dos NEPREs/Escolas, os quais abrangem os(as) profissionais da educação: professores(as), coordenação pedagógica e direção da escola. As fotografias 8 e 9 ilustram essa atividade realizada pelas escolas 14 e 1, respectivamente.

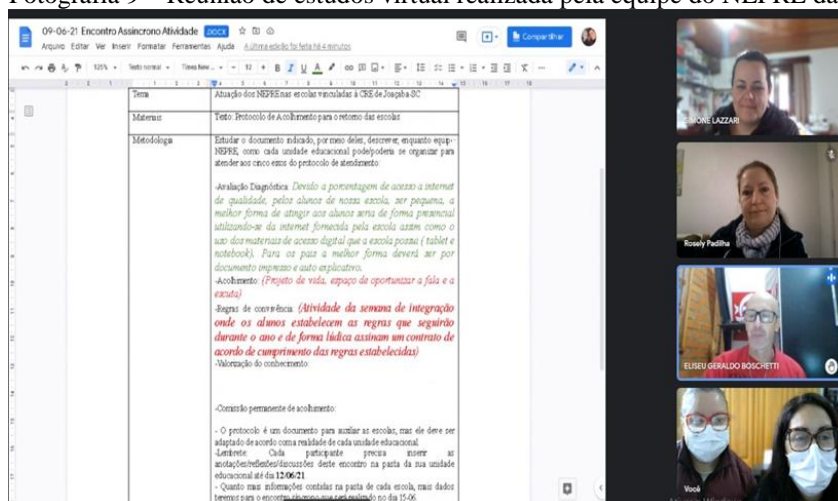
Fotografia 8 – Reunião de estudos realizada pela equipe do NEPRE da Escola 14



Fonte: dados da pesquisa.

Na Escola 1, os(as) profissionais preferem organizar a reunião em formato virtual, conforme podemos visualizar a seguir.

Fotografia 9 – Reunião de estudos virtual realizada pela equipe do NEPRE da Escola 1



de consciência acerca da importância das funções intelectuais na resolução dos problemas de convivência presentes no cotidiano escolar.

Desse modo, nesse primeiro bloco de análise dos planos de ação, foi possível observarmos movimentos de ativação e fortalecimento das equipes dos NEPREs/Escolas. Esperamos, a partir desses resultados iniciais da nossa intervenção, que os(as) profissionais integrantes desse núcleo possam continuar exercendo a função de promotores da convivência, bem como influenciar outros(as) profissionais na discussão e problematização dos casos de *bullying* e outras formas de violências presentes no contexto escolar.

7.4.2.2 Bloco B: Ensino Médio Inovador

Nessa categoria, duas unidades de registros foram significativas, a saber: Componente curricular Projeto de Vida; e Professor(a) Orientador(a) de Convivência. De acordo com dados repassados pela CRE de Joaçaba, SC, em 2021, 19 (dezenove) das 24 (vinte e quatro) escolas ofertaram aos(às) alunos(as) a modalidade do Ensino Médio Inovador. No entanto, sabemos que a SED/SC aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2009, iniciando as atividades em 2010, com o objetivo de ampliar o tempo escolar dos(as) alunos(as) e oportunizar a vivência de práticas pedagógicas interdisciplinares. Com o passar dos anos, as escolas foram se adequando às novas diretrizes do programa, sendo que até 2023 todas as escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, deverão se enquadrar nessa modalidade de ensino (SANTA CATARINA, 2014).

Nesse sentido, algumas escolas participantes da nossa pesquisa apostaram no ProEMI para iniciar as atividades de educação e prevenção relativos à convivência escolar, conforme veremos a seguir.

A Escola 1 organizou, por meio do Componente Curricular: Projeto de Vida, ações visando à promoção do diálogo entre os(as) alunos(as) e o processo de autoconhecimento. Apresentamos trechos retirados dos planos de ação referentes às atividades planejadas e executadas pelas escolas.

O Componente Curricular Projeto de Vida, do Novo Ensino Médio (NEM), tornou-se um espaço que oportuniza a fala e a escuta dos jovens. Também pensando nos adolescentes do ensino Fundamental II, é desenvolvido parceria entre os Componentes Curriculares de Ensino Religioso e Projeto de Vida, atividades voltadas ao acolhimento, autoconhecimento e desenvolvimento de valores que colaboram para a formação integral do aluno.

Fonte: dados da pesquisa.²⁵

²⁵ Trechos retirados da pasta compartilhada no *Google Drive*.

A Escola 10 indicou, no seu plano de ação, um planejamento quinzenal, no qual os alunos receberam acompanhamento dos(as) professores(as) e as atividades realizadas foram arquivadas em um portfólio individual, conforme verificamos no relato a seguir:

A cada 15 dias, os alunos serão colocados em grupos de 15 alunos, durante o período de 02 aulas, com as atividades referentes ao Projeto de Vida. As equipes serão acompanhadas pelos professores de turma conforme disponibilidade no dia em que acontecerá. Serão feitas atividades diferenciadas, levando em consideração o tema proposto para o momento que terá como finalidade gerar discussão em relação ao desenvolvimento integral da criança. Os espaços utilizados para o Projeto de Vida serão variados: quadra, gramado, sala de aula, sala de tecnologia, praça, entre outros, conforme planejamento prévio. Todo o material produzido nestes momentos irão para um portfólio físico feito individualmente que ficará arquivado na escola e servirá de registro do caminho trilhado por cada aluno e os resultados que vão sendo alcançados em relação aos objetivos já expostos.

Fonte: dados da pesquisa.

Além dos planejamentos foi possível visualizarmos dados referentes à execução dos mesmos, conforme podemos verificar na Figura 10.

Figura 10 – Atividade desenvolvida no componente curricular Projeto de Vida da Escola 1



Fonte: dados da pesquisa.

No documento que regulamenta o ProEMI da rede estadual de Santa Catarina (2014), o projeto de vida é compreendido como um eixo integrador entre os conteúdos dos componentes curriculares e a realidade de vida dos(as) alunos(as). Na BNCC, o projeto de vida é um eixo central, no qual a escola pode planejar suas práticas pedagógicas visando assumir o compromisso com a formação integral dos(as) estudantes (BRASIL, 2018b). Para Arantes (2020), o projeto de vida envolve três dimensões principais: social, pessoal e profissional, contudo, outras dimensões são consideradas importantes, dentre elas, a autora destaca: autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade, resolução de conflitos, autocuidado e o respeito consigo mesmo e com o outro. A partir dessa contribuição, compreendemos que utilizar o componente curricular Projeto de Vida em favor da convivência escolar é uma alternativa pedagógica positiva.

Trata-se de uma possibilidade de ensino-aprendizagem sobre lidar com as próprias emoções, sentimentos e valores. Sobre isso, Arantes (2020, s/p) afirma que a escola pode “se constituir como um espaço para relações democráticas, pautadas na confiança, no respeito, na responsabilidade e na liberdade de expressão.” Gostaríamos de destacar, ainda, dois pontos que nos chamaram a atenção durante a leitura e análise dos planejamentos: a valorização do protagonismo dos(as) jovens e a indicação do registro das atividades realizadas. Esses elementos, em nossa compreensão, estabelecem uma dinâmica de comprometimento dos(as) professores(as), sincronismo e senso de continuidade das ações. Além disso, esses aspectos nos indicam que as equipes dos NEPREs iniciaram um movimento de, enquanto coletivo escolar, assumir a gestão dos conflitos, visando efetivar mudanças alinhadas à promoção da convivência.

O papel desempenhado pelo(a) coordenador(a) da equipe do NEPRE e seus membros é de suma importância para o sucesso, tanto no planejamento quanto na execução das estratégias de prevenção aos conflitos. Esses resultados, embora ainda tímidos, remetem-nos a um processo de mudança de conduta (tomada de consciência) no que se refere à preocupação que os(as) participantes da pesquisa nos indicaram no início da nossa intervenção, acerca do tempo gasto com questões administrativas da escola em relação ao tempo que tinham destinado à reflexão e formação concernentes à prevenção dos conflitos. Significa dizer, que os pressupostos metodológicos utilizados no decorrer do nosso Programa de Formação conduziram a um processo de questionamento da realidade e desencadearam, em algumas escolas, a vontade da mudança e da transformação. Trata-se de uma transitividade “que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.” (FREIRE, 1967, p. 81).

Dando continuidade ao processo analítico, visualizamos que a Escola 14 iniciou o planejamento e execução de uma atividade-piloto, tendo como organizadora responsável a professora Orientadora de Convivência, que alinhou seu planejamento com as competências 2, 5, 7 e 9 da BNCC. O Quadro 43 demonstra essa organização.

Quadro 43 – Planejamento de uma atividade realizada pela Professora de Convivência do Ensino Médio

PLANO DE AULA 11 e 12 – 1º NEM			
Ano escolar: 1º Ano NEM	Nome do Professor (a): ██████████	Duração: 4h/aula	Data/período de realização das atividades: 14/06/2021 a 27/06/2021
<p>Competências Gerais: Competência 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>			
<p>Competências Específicas da Área de Linguagens: Competência Específica 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p> <p>Competência específica Humanas 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>			
<p>Unidade Temática: <u>TDICs</u> e as Ferramentas Multimidiáticas: Ferramentas do <u>Canva</u> - <u>Bullying</u> e <u>Cyberbullying</u></p>	<p>Objetos de Conhecimento: <u>TDICs</u> e as Ferramentas Multimidiáticas: Ferramentas do <u>Canva</u> - <u>Bullying</u> e <u>Cyberbullying</u></p>	<p>Recursos: Projetor Multimídia, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.</p>	

Fonte: dados da pesquisa.²⁶

Nessa mesma linha, a Escola 8 também realizou um projeto pedagógico visando à prevenção dos conflitos escolares, proposto pela professora Orientadora de Convivência, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

A Escola de Educação Básica [...], por meio da professora Orientadora de Convivência, percebeu algumas atitudes que estavam induzindo a prática do bullying na sala de aula dos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, como deboches, fofocas, provocações e desrespeito entre os alunos ou ainda pela intolerância ao momento de aprendizagem dos colegas com algum tipo de dificuldade, esta situação estava interferindo na execução das atividades planejadas, [...] comprometendo a qualidade. Então pensou-se em trabalhar com os estes alunos o Projeto: **Não sou igual a você!** [...] que teve como objetivo trabalhar sobre a importância do respeito às escolhas e diferenças do outro, esta proposta envolveu a todos, incluindo dinâmicas grupais, leituras de livros e visualização de filmes indicados pela professora. Continuamos na busca pela transformação da escola em um lugar de liberdade, do respeito e da boa convivência.

Fonte: dados da pesquisa.

Todas as unidades escolares estaduais que ofertam o ProEMI compuseram equipes de gestão de aprendizagem para se adequar à nova proposta curricular, por isso, nesta pesquisa, a figura do(a) Professor(a) Orientador(a) de Convivência ganha destaque. De acordo com o documento oficial de Santa Catarina (2014), trata-se de um(a) profissional que tem como desafio ser o elo entre professores(as) família e alunos(as), atuando na administração do tempo e do espaço escolar, orientando, dialogando e intervindo nos conflitos, o que implica habilidades e posturas adequadas para exercer seu papel.

Para os(as) alunos(as), o(a) Professor(a) Orientador(a) de Convivência é uma espécie de guia, que deve conhecer as características pessoais, sociais e familiares, as quais podem impactar os processos de aprendizagem e as relações interpessoais. Para os(as) demais professores(as), é o(a) mediador(a) entre a realidade dos(as) alunos(as) e as práticas

²⁶ Trechos retirados da pasta compartilhada no *Google Drive*.

pedagógicas. Já para as famílias, é o(a) responsável em planejar o envolvimento dessas na vida escolar dos(as) filhos(as), além de fornecer informações acerca das atividades docentes (VIVALDI, 2015, 2020).

É importante que se diga, que essa mudança do currículo escolar, tendo como base os preceitos do ProEMI, encontra-se em processo de desenvolvimento no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC. Por isso, o trabalho do(a) professor(a) Orientador(a) de Convivência com o componente curricular Projeto de Vida, apesar de ser considerado uma iniciativa positiva, apresenta algumas situações-limites, em virtude do caráter fragmentado e isolado das ações previstas em relação aos demais componentes curriculares da escola, a saber: o planejamento das atividades que compõem esta segunda categoria caracteriza-se como projetos dissociados da organização curricular; nem todas as escolas contam com a contratação dos(as) professores(as) Orientadores(as) de Convivência e as que possuem esses(as) profissionais, os(as) mesmos(as) não desempenham sua função dentro daquilo que é esperado, ou seja, segundo relato dos(as) participantes da pesquisa, esses(as) profissionais acabam atuando na equipe pedagógica, exercendo atividades administrativas.

Para Silva M. R. (2018, p. 13), diante da implementação das mudanças no contexto educacional,

quando não se considera a necessidade de se partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento mesmo de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados; além disso, não se leva em conta, ou se trata como algo de menor importância, as reais condições em que a escola “deverá incorporar” a mudança; obedece-se, assim, a uma lógica que desconsidera, inclusive que as escolas se diferenciam uma das outras.

Nesse sentido, precisamos avaliar de forma crítica as reformas educacionais, tanto a política que sustenta o NEPRE quanto o ProEMI e a BNCC, visto a lógica normativa-dedutiva, ou seja, foi possível visualizar, por meio dos discursos e da prática cotidiana dos(as) profissionais, a clara separação entre a concepção e a execução das políticas e reformas educacionais. Ou dito de outra forma, “a reforma é concebida por uns, ensaiada por outros e imposta a todos.” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 12).

Para exemplificar, uma das participantes, membro da equipe do NEPRE/CRE, explicitou a seguinte declaração:

Quando concluímos a capacitação do NEPRE, iniciamos a capacitação do Novo Ensino Médio com as escolas, pois, precisamos dar conta dessa implementação até o próximo ano. As escolas que não conseguiram atualizar suas pastas no *Google Drive* é porque também estão sobrecarregadas com tantos elementos novos a serem adequados e encaixados no currículo. (P25).

As adequações chegam até as escolas de forma vertical, ou seja, o processo de elaboração das reformas é realizado fora do contexto escolar, por isso, para enfrentar essas situações-limites são necessários os atos-limites “[...] que implicam numa postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação.” (FREIRE, 2014, p. 126). Os atos limites são, aqui, considerados respostas transformadoras às novas adequações e exigências curriculares como uma forma de conquistar a autonomia pedagógica para a criação do novo (KÖRBES; SILVA, 2021).

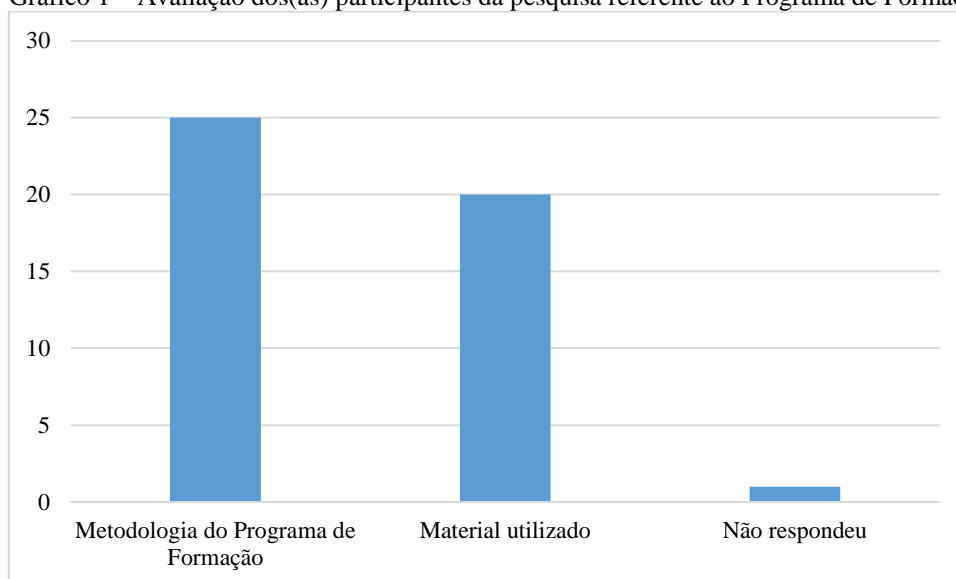
Para que as iniciativas promovidas pelas equipes dos NEPREs das escolas participantes da pesquisa deem resultados, é necessário a continuidade das ações pautadas na intencionalidade, na valorização dos saberes produzidos pela comunidade escolar, na ação-reflexão-ação das práticas pedagógicas ao longo do tempo e na formação permanente dos(as) profissionais. Por isso, defendemos que ações de natureza desta investigação precisam continuar acontecendo, a fim de garantir espaço-tempo para a tomada de consciência e a conscientização dos(as) profissionais da educação acerca das suas responsabilidades e possibilidade de mudança do seu cotidiano pedagógico.

7.5 PONTOS POSITIVOS E LIMITAÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Nesta seção, discutimos os principais pontos positivos e as limitações identificados no decorrer dessa intervenção. Esses dados são oriundos de quatro questões presentes no instrumento de avaliação do Programa de Formação (Apêndice B), disponibilizado pelo *Google Forms*. Trata-se de uma avaliação realizada pelos(as) participantes da pesquisa, proposta ao final dos encontros síncronos, que nos permitiu continuar reunindo elementos de resposta para o último objetivo específico da pesquisa, a saber: d) verificar em que medida um Programa de Formação pode contribuir na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying* e outras formas de violências dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, em relação a esses problemas.

A primeira questão analisada é referente à organização e execução do Programa de Formação, trata-se da questão 6: No que se refere aos encontros, atividades, roteiros, leituras e materiais indicados no decorrer do Programa de Formação, como você os avalia? Posicione-se a respeito. As respostas estão contidas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente ao Programa de Formação: pontos positivos



Fonte: elaborado pela autora.

Para 54,35% (n=25), a metodologia do Programa de Formação foi um dos elementos positivos, com destaque tanto para o planejamento dos encontros síncronos, que foram planejados para acontecerem de forma expositiva-dialogada, quanto para os assíncronos, os quais possibilitaram trocas coletivas entre os membros das equipes dos NEPREs/Escola e o desenvolvimento do plano de ação. Outros(as) 43,48% (n=20) indicaram a qualidade dos materiais utilizados e compartilhados na pasta do *Google Drive*. E apenas 2,17 (n=1) não responderam essa questão.

Como podemos observar, o ponto que ganhou destaque positivo, na visão dos(as) participantes, foi a metodologia do Programa de Formação. Apoiamo-nos na práxis e na TBDH como elementos teórico-metodológicos da nossa intervenção, os quais defendem que a formação docente deve ser um processo intencional, que valorize o saber e o fazer docente, bem como que proporcione interconexões entre os sujeitos do processo formativo (FREIRE, 2015; BRONFENBRENNER, 1996). Em vista disso, reunimos alguns elementos apreendidos de ambas as teorias que nos serviram de base para o planejamento e execução do Programa de Formação, como:

- a) priorizamos a valorização dos processos proximais com e entre os(as) participantes da pesquisa, ou seja, construímos uma relação amistosa, respeitosa e recíproca com os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs;
- b) reconhecemos, por meio do instrumento de diagnóstico, a realidade do contexto educacional das 24 (vinte e quatro) escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC,

- especialmente no que diz respeito à inserção e participação do NEPRE nesse contexto educacional, no sentido de enfrentar e prevenir a ocorrência de situações de *bullying* e de outras manifestações de violências presentes no cotidiano escolar;
- c) promovemos a inserção dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs em situação de (co)participação no Programa de Formação, estimulando sua criatividade e capacidade de reflexão diante das situações de *bullying* e outras formas de violências;
 - d) realizamos análises teórico-críticas, com e entre os(as) participantes da pesquisa, sobre as situações-problema presentes no contexto das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, prioritariamente, do *bullying* e outras formas de violências;
 - e) por meio da proposição de planejamento e execução do plano de ação, o Programa de Formação possibilitou aos(às) profissionais assumirem o papel de interventores(as) e mediadores(as) das situações-problema presentes no cotidiano escolas.

Nesse sentido, as concepções teórico-metodológicas que embasaram nossa investigação valorizaram o diálogo. O diálogo é um elemento da práxis que se apresenta como uma metodologia a serviço da formação docente e, nessa perspectiva, consideramos outro aspecto da educação dialógica que Freire (2015, p. 31) chama de *pensar certo* e que se relaciona *com o ensinar certo*, na palavras do autor “pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para [...] curiosidade epistemológica.” Ou seja, o pensar certo implica a valorização dos saberes das pessoas em processo formativo, mas, também, problematiza esses saberes em relação às condições políticas, sociais, econômicas e culturais do contexto em que estão inseridas. Pensar e ensinar certo requer profundidade na compreensão e interpretação dos fenômenos.

Pensar certo é uma ação coletiva, cujo sujeito em formação é considerado copartícipe da formação do outro e, portanto, o pensar certo está implicado em um movimento dialético entre a ação e a reflexão sobre a ação. Para Freire (2015, p. 39), “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” Disso a possibilidade de os(as) professores(as) virem a se tornar agentes críticos, cuja capacidade é a da intervenção no mundo.

Outro ponto positivo destacado no instrumento de avaliação foram os materiais de estudo utilizados e disponibilizados aos(as) participantes. Jares (2008, p. 29) agrupa os conteúdos de uma pedagogia da convivência em três categorias, a saber:

Conteúdos de natureza humana: o direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança...

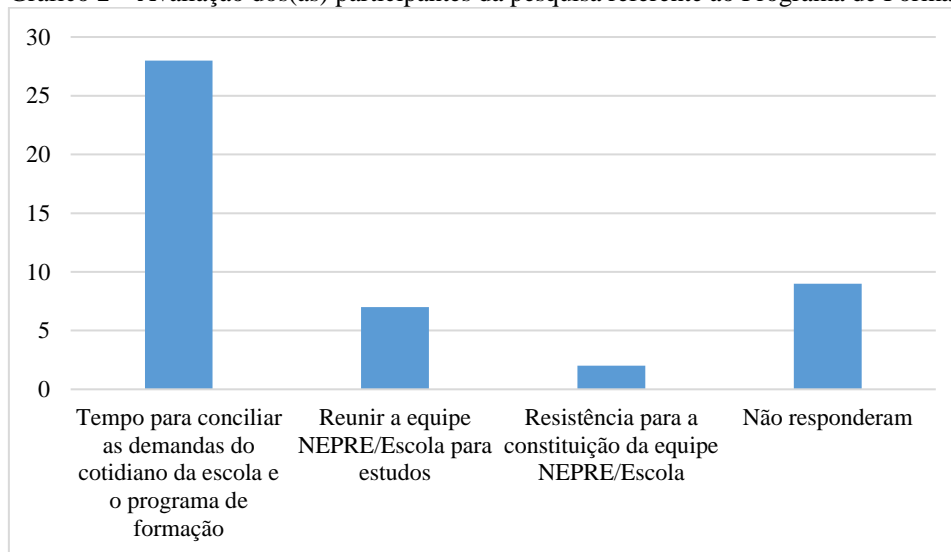
Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade...

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de Direito, direitos humanos...

Para o Programa de Formação, selecionamos conteúdos de relação, os quais, na nossa visão, possuem relação com o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, bem como se aproximam dos protocolos de atendimento e mediação das situações de *bullying* indicados pelo grupo GEPEM. Ou seja, do ponto de vista educativo, selecionamos conteúdos que expressam a necessidade do compromisso com a mudança, da ação-reflexão-ação, do respeito e da não violência no contexto educacional.

Continuando com a análise das avaliações feitas pelos(as) participantes da pesquisa, a questão 7 foi assim delineada: Quais foram as dificuldades enfrentadas durante o Programa de Formação pela equipe do NEPRE de sua escola no planejamento do Plano de Ação? No Gráfico 2 apresentamos as respostas dadas a esta questão.

Gráfico 2 – Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente ao Programa de Formação: limitações



Fonte: elaborado pela autora.

Para 60,87% (n=28), a principal limitação foi o tempo para conciliar as demandas do cotidiano da escola e o Programa de Formação; outros(as) 15,22% (n=7) citaram dificuldades em reunir a equipe do NEPRE/Escola para estudos. E ainda, 4,34% (n=2) sentiram resistência para a constituição da equipe do NEPRE/Escola, por fim, 19,57% (n=9) não responderam essa questão.

Participar de um Programa de Formação necessita tempo, tanto para estudos individuais quanto para que a proposta formativa seja posta em prática, especialmente quando se trata de

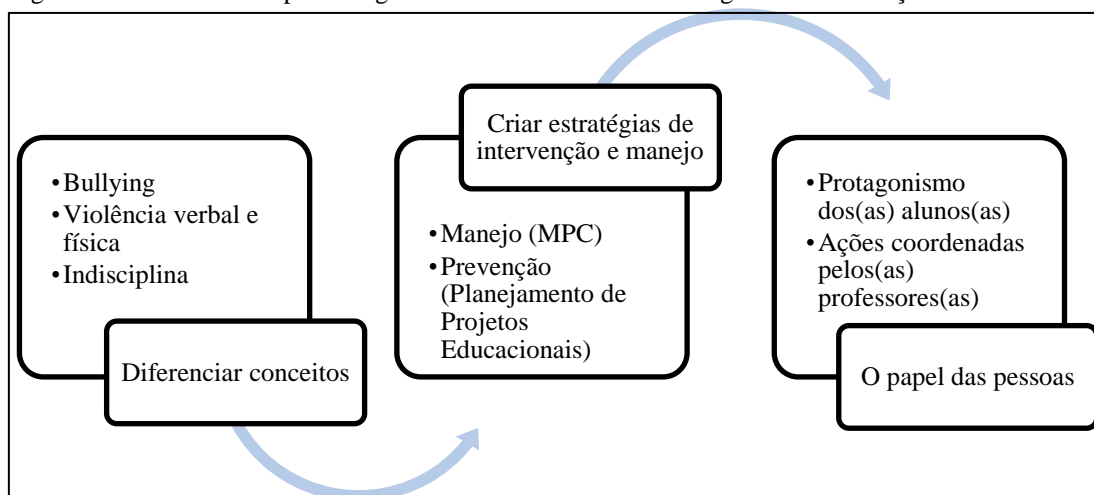
uma formação envolvendo uma temática complexa, como é o caso do *bullying*. Segundo Jares (2008, p. 128), “necessitamos de tempo para analisar as causas dos conflitos e compreender suas dinâmicas, para preparar e exercitar as habilidades e técnicas de resolução, para explorar as diversas possibilidades [...]”

Nessa linha, é preciso questionar: Como são realizadas outras formações no contexto escolar? Como os(as) professores(as) encaram a questão da formação em serviço? Com quais recursos os(as) profissionais da educação contam para participar de cursos formativos? Essas questões têm relação direta com as políticas educacionais propostas para o campo da formação docente, desde a década de 1990 com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), no contexto neoliberal em que tais políticas foram formuladas. Endossamos as reflexões apresentadas por Gisi (2011), de que a preocupação com a formação de professores(as) não ocupa papel de destaque nas reformas educacionais, assim, carece de políticas públicas que contemplem a valorização profissional e proporcionem condições de trabalho adequadas.

A pergunta seguinte esteve associada ao processo de aprendizagem e foi assim descrita: 9) Você verifica que participar do Programa de Formação lhe favoreceu ampliação dos conhecimentos em relação à temática do *bullying* e *cyberbullying*? Se sim, que novos conhecimentos você construiu? Permita-nos verificar seus aprendizados, descreva-os.

Para 100% (n=46) dos(as) participantes da pesquisa, o Programa de Formação proporcionou a construção de novos conhecimentos. Na Figura 11 organizamos as respostas a partir de três categorias.

Figura 11 – Processo de aprendizagem desenvolvido durante o Programa de Formação



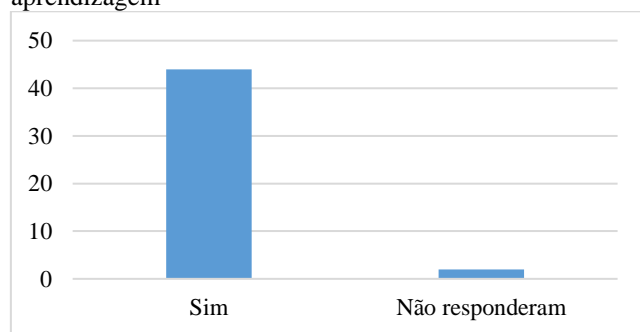
Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar, diferenciar conceitos foi a primeira aprendizagem construída, ou seja, de acordo com os(as) participantes da pesquisa, foi possível compreender as diferenças

teórico-conceituais da violência do tipo *bullying*, da violência verbal, da violência física e da indisciplina. A partir dessa construção teórica, criar estratégias de intervenção e manejo foi a segunda aprendizagem que se destacou, especialmente no que diz respeito às estratégias de manejo por meio do uso do MPC e estratégias de prevenção do *bullying*, por meio do planejamento de projetos educacionais. Também, foi destacada a compreensão acerca do papel das pessoas na prevenção e mediação do *bullying*, por meio do protagonismo dos(as) alunos(as) e de ações coordenadas pelos(as) professores(as).

Sobre a necessidade de continuar o processo de aprendizagem, elegemos a pergunta 10: Você gostaria que o Programa de Formação mantivesse alguns encontros para o compartilhamento de experiências entre as escolas? Sim, Não, Por quê? No Gráfico 3 apresentamos a respostas desta questão.

Gráfico 3 – Avaliação dos(as) participantes da pesquisa referente à necessidade de continuação do processo de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora.

Para 95,66% (n=44), faz-se necessário a continuidade formativa e apenas 4,34% (n=2) não responderam essa questão. A partir dessas respostas, entendemos que os(as) profissionais estão motivados(as) para continuar o processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que esse comportamento se deve à responsabilidade que assumimos para com o Programa de Formação, uma vez que seguimos os preceitos indicados por Freire (2015, p. 114), “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.”

Na TBDH, a motivação é uma das características de força da pessoa em desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner (1996), para explicar a motivação é preciso compreender como uma pessoa percebe e lida com os fenômenos que acontecem ao seu redor, essa percepção impacta na motivação e na vontade de se envolver em atividades, porém, é importante que se diga que a motivação não existe na mesma intensidade para todas as pessoas.

A motivação é gerada pela reciprocidade, ou seja, a influência dos pares leva as pessoas a se engajarem em atividades cada vez mais complexas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Partindo dessas indicações, compreendemos que os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs estão motivados(as) para continuarem aprendendo, pois se sentiram provocados(as) a assumirem-se enquanto corresponsáveis na organização de estratégias de enfrentamento do *bullying*, quiçá para a promoção da convivência escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, faz-se necessário voltar para seu objetivo geral, que buscou analisar a trajetória teórico-metodológica de um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nas equipes dos NEPREs, vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, visando contribuir na condição de intervenção destes(as) em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentre eles, os relativos às violências, particularmente, a do tipo *bullying*. O processo de planejamento e execução desta investigação resultou no reconhecimento da realidade das escolas que integraram nossa amostra, como também implicou a construção de saberes teórico-práticos que os(as) profissionais integrantes das equipes dos NEPREs precisam considerar no planejamento de suas ações, tudo isso considerando a temática central deste estudo: um tipo de violência escolar que inviabiliza a convivência – o *bullying*.

Justificamos a necessidade desta pesquisa ancoradas nos dados de investigações já realizadas no contexto das escolas de Joaçaba, SC, pelo grupo de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, vinculado ao PPGEd/Unoesc e pelos estudos divulgados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral vinculado à Unesp. Por meio dessas investigações, defendemos a função social da escola na promoção da convivência. A partir disso, compreendemos os diferentes tipos de violências que se manifestam no cotidiano escolar, prioritariamente, a violência do tipo *bullying*, bem como indicamos estratégias de prevenção e manejo dessa problemática.

O *bullying*, por ser considerado um fenômeno complexo e multicausal, carece de estratégias de enfrentamento planejadas de modo intencional e sistemático, o que implica a corresponsabilidade de diferentes contextos sociais na organização dessas iniciativas, especialmente, do microsistema: família e escola. Nesta pesquisa, em específico, tratamos sobre a necessidade de instrumentalizar de modo teórico-prático os *quefazer*s docentes, para que esses(as) profissionais sejam assertivos(as) em suas ações diante os casos de *bullying*.

Em vista disso, iniciamos nossas reflexões situando a política da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina que sustenta o NEPRE, tratada como uma possibilidade de intervenção e mediação dos conflitos escolares, mas que carece de investimentos para alcançar a sua vitalidade. O NEPRE, no contexto da nossa amostra, enfrenta alguns desafios de ordem sociopolítica, estrutural, pessoal e formativa. Por essas razões, escolhemos trabalhar a partir de uma dessas demandas: a formação dos(as) profissionais membros das equipes dos NEPREs.

Após essas constatações, apresentamos nossas bases teórico-metodológicas que sustentaram tanto as discussões da pesquisa quanto o planejamento e execução de um Programa de Formação, são elas: A práxis de Paulo Freire e a TBDH de Urie Bronfenbrenner. A base teórico-metodológica da práxis proporcionou aos(as) participantes da pesquisa a oportunidade de compartilhar e sistematizar experiências – os *quefazeres* docentes e, assim, educar-se e conscientizar-se sobre as violências, particularmente, a do tipo *bullying* (FREIRE, 2014, 2015). Já a base teórico-metodológica da TBDH, por meio dos processos proximais e do método da inserção ecológica, configurou-se uma iniciativa em potencial que colaborou para o processo formativo dos(as) participantes da pesquisa, pois considerou quatro elementos constitutivos da situação formativa: pessoa (profissionais que integram as equipes dos NEPREs); processo (processo formativo); contexto (CRE, escolas e SED – espaço pedagógico) e tempo (tempo pedagógico) (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

Durante nossa intervenção, exploramos ideias e apontamos possibilidades de atuação das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, frente aos problemas de convivência escolar. Para isso, dividimos nosso Programa de Formação em três módulos:

- a) Módulo I: Fortalecimento das equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC;
- b) Módulo II: Violências na escola: concepções teóricas;
- c) Módulo III: Estratégias de prevenção, mediação e atendimento do *bullying* na escola: o que podemos fazer?

Cada um desses módulos colaborou na coleta e análise de dados para que pudéssemos responder aos nossos objetivos de pesquisa. Por isso, passaremos, sequencialmente, por cada um deles:

a) Analisar qual é o lugar e o papel dos NEPREs, vinculados às escolas da CRE de Joaçaba, SC, no enfrentamento de situações envolvendo as violências, particularmente, a do tipo *bullying* na escola

Por meio do primeiro módulo, que contou com o auxílio do instrumento de diagnóstico, desvelamos desafios enfrentados não apenas pelas equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, mas desafios que nos parecem coexistirem em nível de outras unidades educacionais vinculadas à SED do estado de Santa Catarina. Essas constatações estão ilustradas

no Quadro 22, onde apresentamos as categorias de análise que emergiram da coleta de dados deste primeiro módulo, e igualmente, no Quadro 24, onde indicamos os principais alcances e desafios que permanecem, tanto em nível de equipes dos NEPREs que compuseram nossa amostra quanto em nível da política que sustenta o NEPRE.

Por conta disso, queremos enfatizar a necessidade de os(as) formuladores(as) das políticas educacionais, e aqui especificamente, os(as) formuladores(as) da política que sustenta o NEPRE, reconhecerem, acompanharem e avaliarem as demandas escolares no que se refere à dinâmica das violências, prioritariamente, da violência do tipo *bullying*. E para além disso, que considerem articulações intersetoriais com outras políticas públicas, como da Assistência Social, da Saúde, da Segurança Pública e do Lazer e Cultura, para que o sistema de garantia de direitos às crianças e adolescentes seja de fato cumprido, uma vez que consideramos que a educação sozinha não consegue enfrentar a complexidade dos problemas de convivência.

b) Identificar que conhecimentos teórico-metodológicos os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, possuem em relação ao problema das violências, prioritariamente, a do tipo *bullying* e formas de manejo dessa problemática

Foram reunidos elementos analíticos para respondermos este objetivo no Quadro 33, onde é possível observar a carência formativa apresentada pelos(as) profissionais participantes da pesquisa. As possibilidades teórico-conceituais e teórico-práticas, construídas no decorrer do Programa de Formação, especialmente, a partir do segundo módulo, dão conta de nos indicar que, quando planejamos uma formação tendo como premissa a intencionalidade, valorizando a inserção ecológica no contexto concreto da intervenção, oportunizando espaços coletivos e individuais de estudo e reflexão, abrindo caminho para a práxis, é possível constatar mudanças, tanto de concepção quanto de ação dos(as) profissionais.

Uma das possibilidades criadas durante a pesquisa foi a multiplicação dos saberes, acreditamos que com o material disponibilizado e as discussões empreendidas, os(as) coordenadores(as) dos NEPREs terão condições de assumirem as formações dos demais membros do núcleo. Contudo, permanece a necessidade de manutenção do espaço-tempo da formação em serviço e, igualmente, a necessidade de aproximar as pesquisas educacionais dos dois ambientes que a compõe: o da universidade e o da escola.

c) Descrever e analisar de que forma os referenciais teórico-metodológicos de Bronfenbrenner e Freire podem embasar e compor um Programa de Formação para os(as) profissionais que atuam nos NEPREs de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC

Este objetivo esteve contemplado no segundo e no terceiro módulo do Programa de Formação. Quanto ao processo teórico da inserção ecológica, considerando o modelo PPCT, os processos proximais e os elementos da práxis, as pessoas são consideradas a partir das suas interações com outros sujeitos e com os múltiplos contextos que podem interferir de forma positiva ou negativa no seu processo de desenvolvimento ao longo do ciclo vital. Por isso, sustentamos a viabilidade teórico-metodológica desta pesquisa, ao reunir todos esses elementos durante o planejamento e execução do Programa de Formação.

Em consonância, o método da inserção ecológica apresentado por Bronfenbrenner (2011) e por Koller, Morais e Paludo (2016), associado ao método freiriano (FREIRE, 2014; BRANDÃO, 2006), são aqui compreendidos como uma alternativa metodológica viável, tanto para pesquisadores(as) quanto para pesquisados(as), uma vez que proporciona a construção do conhecimento mais a construção da ação, isto é, abre espaço para a ação-reflexão-ação.

d) Verificar em que medida um Programa de Formação pode contribuir na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying* e outras formas de violências dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, em relação a estes problemas

Consideramos que nosso Programa de Formação atingiu o objetivo a que se propôs: auxiliar os(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs na condição de compreensão e intervenção dos casos de *bullying*, pois foi possível contemplar, durante os encontros formativos, aspectos teóricos e práticos acerca desse fenômeno, especialmente, a partir dos momentos de trocas colaborativas entre e com os(as) participantes da pesquisa, especialmente, diante do desafio da organização e execução de um plano de ação.

Foi possível verificar movimentos de ordem cognitiva e coletiva, de tomada de consciência e conscientização, de passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, oportunizados pelos processos proximais e pela constituição das díades e tríades durante a realização do Programa de Formação. Dessa forma, entendemos, que esta investigação deu conta de reunir elementos favoráveis à construção de estratégias de prevenção, mediação e atendimento do *bullying* na escola, contudo, o desafio de promover a convivência

escolar persiste, principalmente, para que casos, como o da creche Aquarela, de Saudades, SC, não se repita.

Em suma, gostaríamos de enfatizar a proposição freiriana no que diz respeito à ação de homens e mulheres para a construção de uma sociedade que cultive os princípios da solidariedade, da justiça e da humanização. “[...] Na qual as utopias (futuro) sejam o inédito viável presentificado pelo esperar [...]. Não há educação freiriana sem despertar em cada um/uma o gosto de temporificar-se no fluxo incessantes das urgências e dos apelos da vida pela justiça [...]” (PASSOS, 2018, p. 641). Eis o apelo de Paulo Freire (1992, p. 5) por meio do verbo esperar: “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1992, p. 5).

Concebida como “[...] parte da natureza humana” (FREIRE, 2015, p. 70), a esperança deve se juntar à prática em um movimento constante de busca para o Ser Mais. Nesse sentido, nosso desejo, ao finalizar este estudo, é o de que, enquanto profissionais da educação, possamos agir com esperança na transformação da realidade.

Portanto, seguindo os preceitos do verbo esperar, endossamos a necessidade de prosseguir com pesquisas que envolvam o tema da formação docente e o fenômeno *bullying*, prioritariamente, a partir de quatro frentes, a saber: i) valorização do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão; ii) formação de professores; iii) avançar na construção de relações democráticas e dialógicas entre os microssistemas família e escola; vi) melhorar a condição de eficiência – validade e vitalidade das políticas públicas, nesse caso, da política que sustenta o NEPRE.

Vamos tratar de cada um desses elementos de forma individualizada.

D) Valorização do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão

Iniciamos nossa justificativa perante a necessidade de continuidade de estudos que valorizem o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, utilizando alguns questionamentos de Freire (1986, p. 7), os quais permanecem atuais: “Até que ponto estamos enfrentando a questão teoria e prática? Até que ponto não continua a teoria na sala de aula, e uma prática que não tem muito a ver na periferia? O que tem a ver os nossos serviços comunitários com a ciência?”

Nessa mesma linha, Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720) defendem: “precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...] de modo a favorecer a substituição de definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular.” A universidade, por conseguinte, deve proporcionar a

integração entre professores(as), alunos(as) e a comunidade, pois, na contemporaneidade “[...] não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la do seu isolamento [...] surge a extensão, assentando as suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã.” (MACIEL, 1963, p. 23).

Nesses termos, cabe às universidades, seus/suas professores(as) e alunos(as), preocupar-se com as demandas locais, regionais e universais, cumprindo sua missão, na medida que nos tornaremos o que devemos ser: “educadores e não transmissores de comunicados.” (ROMÃO, 2008, p. 143). Jares (2007, 2008) destaca a necessidade de tanto universidades quanto as instituições de educação básica promoverem planos de formação com vistas a trabalhar os valores da convivência e a aprendizagem da resolução de conflitos pelos e para os direitos humanos, por isso a necessidade de integralização do Ensino-Pesquisa-Extensão.

Assim, consideramos a necessidade de as pesquisas em nível de programas *Stricto Sensu* valorizarem o tripé (Ensino-Pesquisa-Extensão) no desenvolvimento de suas investigações, o que demonstra preocupação com os problemas da sociedade contemporânea e, fundamentalmente, segundo Freire (1986), significa estar a serviço dos interesses populares.

II) Formação de professores

A partir dos pressupostos da TBDH, sabemos que as ações adotadas pelos(as) profissionais da educação perante uma situação de *bullying* pode interferir de forma positiva ou negativa no comportamento dos(as) alunos(as). Contudo, pesquisas nos indicam que nem sempre os(as) professores(as) estão preparados(as) para agir diante dessas situações-problema (TREVISOL; CAMPOS, 2016; TOGNETTA; DAUD, 2018; TESSARO; TREVISOL, 2020;), significa dizer que esses(as) profissionais se utilizam de “práticas alicerçadas no senso comum para resolverem os problemas do cotidiano nas relações entre as crianças.” (BORGES; TOGNETTA, 2013, p. 32). Ou seja, é possível inferir que “há uma distância enorme a ser percorrida entre o ideal de escola como espaço que também educa e o preparo que pedagogos e demais licenciados recebem em seus cursos de formação [...]” (KNOENER; SANTOS; SOUZA, 2020, p. 154).

Por essa razão, pesquisas como as de Abramovay (2015) e Arantes (2020) nos indicam a necessidade de a universidade incluir nos currículos da formação inicial e continuada, especialmente nos cursos de licenciaturas, o tema das manifestações de caráter violento na escola, cujo envolve as diferentes formas de violências que se manifestam no contexto

educacional. Ao assumir sua responsabilidade formativa, a universidade colocará em prática aquilo que preconiza a LDB (BRASIL, 1996) e a lei *antibullying* (BRASIL, 2015), as quais nos indicam a corresponsabilidade da escola e seus/suas profissionais em educar para a convivência.

Nesse sentido, a pesquisa de Knoener, Santos e Souza (2020), nos indica que a formação de professores(as) acerca das questões de convivência na escola deve perpassar por três vias diferentes, mas que se complementam, a saber: a via pessoal e relacional; a via curricular; e, a via institucional. A primeira relaciona-se com a maneira de ser e fazer-se docente, a segunda, está relacionada ao planejamento e execução de atividades pedagógicas para trabalhar a questão do bullying com e entre os(as) estudantes e, por fim, a via institucional, pressupões que atividades de promoção a convivência fazem parte do contexto escolar.

Em linha com essas observações, os dados desta investigação demonstram a importância de a universidade assumir seu compromisso formativo com os(as) profissionais atuantes na educação básica, para que possam pensar e planejar estratégias de mediação e manejo do *bullying*. Trata-se, portanto, de um processo dialético e construtivo que se dá ao longo da carreira desses(as) profissionais (TESSARO, 2020).

II) Avançar na construção de relações democráticas e dialógicas entre os microssistemas família e escola

Por ser considerado um fenômeno complexo e multicausal, o *bullying* exige diferentes estratégias de prevenção e mediação, envolvendo os contextos pelos quais os(as) protagonistas dessa problemática estão inseridos(as): o ambiente escolar e familiar. Um dos pressupostos defendidos por Freire (2014, 2015) e Bronfenbrenner (1996, 2011) corresponde ao ideal de que todas as pessoas copartícipes da comunidade escolar: alunos(as), professores(as), gestores(as), demais funcionários(as) e famílias, participem de forma democrática na tomada de decisão em relação aos problemas presentes nesse contexto.

Por isso, endossamos a necessidade de aprofundar pesquisas que considerem a participação de alunos(as) e das famílias na construção de estratégias de prevenção e enfrentamento do *bullying*. Pois, segundo dados das pesquisas de Borsa, Petrucci e Koller (2015) e de Knoener, Santos e Souza (2020), a escola é responsável em educar os(as) alunos(as) para a convivência, no entanto, essa responsabilidade é também dividida com a família. De acordo com as autoras, no Brasil constata-se uma lacuna acerca da participação das famílias na

discussão e planejamento de ações *antibullying*, o que nos acende um sinal de alerta, tendo em vista a gravidade dessa problemática na vida das crianças e adolescentes.

Ações de natureza dialógica permitem o ajustamento da visão que familiares e professores(as) possuem em relação aos problemas de convivência, favorecendo a tomada de providências coletivas e coparticipativas, de modo a planejar as práticas pedagógicas incluindo os problemas transversais a todos os espaços-tempos, tanto os escolares quanto os não escolares (ALENCASTRO et al., 2018). A ausência de intervenções que incluam as famílias visando à prevenção e/ou mediação e manejo do *bullying* causa um desarranjo na relação família e escola. Por isso, entre os indicativos para pesquisas futuras, destacamos a importância de considerar a união de esforços de toda a comunidade escolar. Trata-se de um fator facilitador na construção de vínculos e dos princípios de solidariedade e justiça social.

III) Melhorar a condição de eficiência – validade e vitalidade dos NEPREs

A partir da nossa intervenção, realizada com as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, SC, percebemos a necessidade de continuar o trabalho nesta região, bem como ampliar para outras coordenadorias, visto a necessidade formativa dos(as) profissionais que atuam nessas equipes, bem como a necessidade de melhorar a condição de eficiência (validade e vitalidade) do NEPRE por meio da valorização dos(as) profissionais, da disponibilização de tempo para atuação exclusiva no núcleo, de materiais para estudo e na organização de uma estrutura física e de pessoal mínima para que possam desempenhar seu trabalho.

A segunda proposição para pesquisas e investimentos futuros a esta tese é que a SED, juntamente com as CREs e unidades educacionais do estado de Santa Catarina, possam, juntas, promover a convivência escolar. Mas, para isso, é preciso ultrapassar a criação de estratégias pontuais e fragmentadas de prevenção às violências na escola. Defendemos essas proposições tendo em vista as contribuições de pesquisas (BRONFENBRENNER, 1996; JARES, 2008; FREIRE, 2014; TOGNETTA et al., 2020b; TREVISOL; TESSARO; RAMOS, 2019; TESSARO; TREVISOL, 2020).

A título de exemplificação, Tognetta et al. (2020b, p. 1503) afirmam

[...] não será possível a superação de problemas de convivência em que o *bullying* for a principal questão enquanto a gestão das escolas brasileiras estiver restrita à elaboração de cartilhas e campanhas de conscientização esporádicas, ou que apontem estratégias de terceirização da problemática escolar (como a indicação da polícia na

escola ou mesmo a validação de encaminhamentos pouco criteriosos aos conselhos tutelares).

Jares (2008, p. 15) defende que “toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõem determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar sentimentos, expectativas sociais e educativas [...]” Por conta disso, a convivência é um fator primordial para a sobrevivência humana, entretanto, a forma de planejar a convivência em diferentes contextos é atravessada por todos esses fatores; por essa razão, diferentes modelos de convivência são constituídos.

Em vista disso, precisamos nos questionar: Qual o tipo de convivência aspiramos viver e para qual pretendemos educar? Bronfenbrenner (1996) e Jares (2008) nos auxiliam nessa questão, ao indicarem que a construção das díades, por meio dos processos proximais, ocorre em diferentes contextos com o uso de diferentes estratégias, por isso perspectivar uma educação para a convivência é um exercício a ser realizado em conjunto: micro, meso, exo e macrossistema.

Nessa linha, para Freire (2014, p. 109) a convivência é um exercício contínuo de diálogo, compreendido como “[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” Ou seja, não é no silêncio que a convivência se constrói, mas na palavra, na ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena. **Violência nas escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Brasília: Série Mania de Educação, 2008. p. 28-53. Disponível em: <http://observatoriodeseguranca.org/files/O%20b%C3%AA-%C3%A1-b%C3%A1%20da%20intoler%C3%A2ncia%20e%20da%20discrimina%C3%A7%C3%A3o.%20Unicef.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Série Mania de Educação, 2006. Disponível em: https://miriamabramovay.files.wordpress.com/2013/05/violc3aancia-nas-escolas_13agosto.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%Aancias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2002a. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-30025/escola-e-violencia>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: Unesco, BID, 2002b. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40313/juventude-violencia-e-vulnerabilidade-social-na-america-latina--desafios-para-politicas-publicas--juventud-violencia-y-vulnerabilidad-social-en-a-latina--desafios-para-politicas-publicas>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: Unesco, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 15 set. 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas Escolas: Programa de Prevenção à violência nas escolas**. Brasília/DF: Flasco-Brasil, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.
- ABRIL MARTÍNEZ, Carlos Alberto. Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. **Revista Logos Ciencia & Tecnología**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 188-202, 2020. Disponível em: <https://revistalogos.policia.edu.co:8443/index.php/rlct/article/view/1045>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ALBDOUR, Maha; EL-MASRI, Maher; HONG, Jun-Sung. A descriptive study of *bullying* victimization among Arab American adolescents in Southeast Michigan middle and high schools. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 55, p. 232-238, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091231197&doi=10.1016%2fj.pedn.2020.09.003&partnerID=40&md5=d24222c5c14b0b6c6b3ab839dfca24b7>. Acesso em: 8 out. 2020.

ALENCASTRO, Lidiane Cristina da Silva *et al.* O Teatro do Oprimido como estratégia de intervenção na redução do *bullying* escolar. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n. 19, p. 91-98, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832018000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

ALENCASTRO, Lidiane Cristina da Silva *et al.* Theater of the Oppressed and *bullying*: nursing performance in school adolescent health. **Revista de Enfermagem Referência**, Brasília, v. 73, n. 1, e20170910, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000100159&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

AMAPÁ (Estado). Lei n. 2.282, de 29 de dezembro de 2017. **Diário Oficial do Estado**, n. 6591, 29 dez. 2017. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=83671. Acesso em: 2 mar. 2021.

ARANTES, Valéria Amorim. Projeto de Vida e Educação em Valores. [Entrevista cedida a] Iungo entrevista. **Iungo**, Belo Horizonte, abr. 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/projeto-de-vida-e-educacao-em-valores/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. Prefácio. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. (org.). **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais**: as equipes de ajuda. Americana: Editora Adonis, 2020. p. 15-26.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Atuação docente frente ao *bullying* em contextos com e sem equipes de ajuda. Eu estudo na Espanha e no Brasil. **Journal of Research in Psychology**, [S. l.], v. 23, n. 1 p. 23-41, 2020. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18091>. Acesso em: 6 ago. 2021.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; MATTOS, Ruben Araujo. Sobre política (ou o que achamos pertinente refletir para analisar políticas). *In*: BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; MATTOS, Ruben Araujo (org.). **Caminhos para análises das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. cap. 2, p. 83-153.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; MATTOS, Ruben Araújo (org.). **Caminhos para análises das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. cap. 5, p. 221-273.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em revista**, Belo

Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000200003.
Acesso em: 12 set. 2020.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; GRACIE, Renata. Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/nFWPcDjfNcLD84Qx7Hf5ynq/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BBC NEWS. As medidas adotadas nos EUA para combater massacres em escolas. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de março de 2019. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/03/18/as-medidas-adotadas-nos-eua-para-combater-massacres-em-escolas.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2020.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massanga, 2010.

BENETTI, Idonézia Collodel *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013. Disponível em:
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/620>. Acesso em: 9 set. 2021.

BLASIUS, Luciano. **Compreensão da violência escolar no âmbito da Polícia Militar do Paraná**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62943>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181390>. Acesso em: 30 out. 2020.

BORGES, Anna Karolina Santoro; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE – Veras**, Vera Cruz, v. 3, n. 1, p. 16-35, abr. 2013. Disponível em:
<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/124>.
Acesso em: 21 jan. 2020.

BORSA, Juliane Callegaro; PETRUCCI, Giovanna Wanderley; KOLLER, Sílvia Helena. A participação dos pais nas pesquisas sobre o *bullying* escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 41-48, abr. 2015. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100041. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRANDÃO NETO, Waldemar *et al.* Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 1, e20190418, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001300174&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRANDÃO NETO, Waldemar *et al.* Violência sob o olhar de adolescentes: intervenção educativa com Círculos de Cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n. 4, p. 617-625, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000400617&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2020.

BRANDÃO NETO, Waldemar; PEREIRA, Beatriz Oliveira; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. *Bullying* Escolar: Proposta de um Programa Educativo de Intervenção mediado pelos Círculos de Cultura. In: Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS), 11., 2015, Porto-PT. **Anais [...]**. Porto-PT, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/37558>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRANDÃO NETO, Waldemar. **Prevenção do bullying no contexto escolar**: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção mediado pelos círculos de cultura. 2018. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34060>. Acesso em: 23 jun.2020.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.663 de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de maio, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n. 9.656, de 3 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** – Seção 1, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood, **Child Development**, v. 45, p. 1-5, 1974. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1127743?origin=crossref>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary. Developmental Science in the 21 Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125, jan. 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13615-007>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela. The bioecological model of human development. *In*: DAMON, William; LERNER, Richard. (org.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley, 2006. p. 993-1028. Disponível em: <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological theory of human development. *In*: SMELSER, Neil; BALDES, Paul (org.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2001. p. 6963-6970.

BUCHHEER-MALUSCHKE, Júlia Sursis Nobre Ferro. Inserção ecológica: subsídio à produção do conhecimento. *In*: KOLLER, Silvia Helena; PALUDO, Simone dos Santos; MORAIS, Normanda Araujo de. **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016. cap. 1, p. 21-39.

CAMARGO, Juliana Lobo. **Justiça restaurativa: dialogando com o sistema educacional**. Secretaria de Estado de Educação – Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/2-encontro-nepre-realizado-nos-dias-21-e-22-de-marco-de-2016>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da *práxis* em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200428&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2020.

CASAS, José; ORTEGA-RUIZ, Rosário; DEL REY, Rosário. *Bullying*: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. **British Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 3, p. 407-423, set. 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26095169/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAVA, María Jesus. Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. **Psychosocial Intervention**, Madrid, v. 20, n. 2, p. 183-192, ago. 2011. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592011000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

CECCONELLO, Alessandra Marques, KOLLER, Sílvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. (org.). **Inserção ecológica**: um método de estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016. cap. 2, p. 39-65.

CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ESTUDOS E ORIENTAÇÃO SOBRE O *BULLYING* ESCOLAR. Cemeobes. **Bullying e a violência na escola**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIE>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COLLODEL-BENETTI, Idonézia *et al.* Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, Colombia, v. 9, n. 16, p. 89-99, dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305286752_Fundamentos_de_la_teor%C3%ADa_bioecol%C3%B3gica_de_Urie_Bronfenbrenner. Acesso em: 30 out. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 35-53, 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4229>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CUNHA, Josafá Moreira da. **O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34643/R%20-%20T%20-%20JOSAFA%20MOREIRA%20DA%20CUNHA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CURRAN, Chris; FISHER, Benjamin; VIANO, Samantha. Mass School Shootings and the Short-Run Impacts on Use of School Security Measures and Practices: National Evidence from the Columbine Tragedy. **Journal of School Violence**, v. 19, n. 1, p. 6-19, 2020.

Disponível em: <https://www-tandfonline.ez225.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/15388220.2019.1703713>.

Acesso em: 30 out. 2020.

DANI, Lúcia Salete Celich; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Reflexões sobre educação moral**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

DANI, Lúcia Salete Celich; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Escola: conflitos, sentimentos e alteridade. **Revista de educação**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 1-2, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572064156001/html/index.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011.

Acesso em: 10 set. 2020.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002. cap. 2, p. 59-87. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-75711/violencia-nas-escolas-e-politicas-publicas>. Acesso em: 10 set. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 17, n. 36, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 set. 2021.

DIAS, Adriana Machado. **Violência escolar: questões e desafios para a gestão**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6394>. Acesso em: 24 fev. 2021.

DICKMANN, Ivo; PEREIRA, Jean Marcos. *Práxis e palavra: diálogo entre Freire e Kosík*. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/13597>. Acesso em: 6 jan. 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 26. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ELIAS, Mara Elaine de Lima. **A violência na escola: suas manifestações e ações para minimizá-la em uma escola estadual de Pelotas RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/300>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ELVIRA, María Natividad Alonso; AVILÉS MARTINÉZ, José María. **Caderno de formação das equipes de ajuda: professores e professoras Ensino Fundamental I**. Americana: Adonis, 2017.

ERNSEN, Bruno Pierin. **Bullying e surdez no contexto escolar**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44961>. Acesso em: 23 jun.2020.

ESTADO DE MINAS. **Relembre outros casos de tiroteios em escolas no Brasil**. 2019. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2019/03/13/interna_nacional,1037580/relembre-outros-casos-de-tiroteios-em-escolas-no-brasil.shtml. Acesso em: 23 jun. 2020.

FARRINGTON, David. Fatores de risco para a violência juvenil. *In*: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília, Unesco, 2002. cap.1, p. 25-51. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-75711/violencia-nas-escolas-e-politicas-publicas>. Acesso em: 16 set. 2020.

FERREIRA, Jerônimo Marça. **Jovem invade escola e mata três crianças, professora e auxiliar em Santa Catarina**. GZH Segurança, 2021. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2021/05/jovem-invade-escola-e-mata-tres-criancas-professora-e-auxiliar-em-santa-catarina-ckoa4leex002c018mb0d2mcl5.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FERREIRA, Marilucia Moraes de Paula; VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Revista Schème**, Marília, v. 12, n. 1, p. 141-165, jan./jul. 2020. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/10751>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FILMUS, Daniel *et al.* **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/44830847_Violencia_na_escola_America_Latina_e_Caribe. Acesso em: 15 set. 2020.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 11-30.

FREIRE, Ana Maria. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Universidade e compromisso popular**. Campinas: Puccamp, 1986.
- FRICK, Loriane Trombini. **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, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136467>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- FRICK, Loriane Trombini *et al.* Estratégias *antibullying* para o ambiente escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 14, p. 1152-1181, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380>. Acesso em: 3 abr. 2020.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.
- GARCÉS, Víctor Hugo. Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conicto sociocultural. **Sophia-Educación**, Bogotá, v. 16, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aindiscidadaniaesc.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: provocações. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 7, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GPEM. **A diferença entre indisciplina e incivilidade**. 2019. Vídeo (22min13s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fal9JX_5FdE. Acesso em: 22 set. 2021.

GPEM. **Bullying**: videoaula 1. 2019a. Vídeo (22min35s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fjwoCsPXD4&t=381s>. Acesso em: 21 set. 2021.

GPEM. **Bullying**: videoaula 2. 2019b. Vídeo (29min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fjwoCsPXD4>. Acesso em: 21 set. 2021.

GPEM. **Protocolos Completos**: convivência na internet. 2020a. Disponível em: <https://uploads.strikinglycdn.com/files/b139b0c4-b9a9-4cf7-8272-94cdde5135c8/protocolo-seduc-convivecc82ncia-na-internet.pdf?id=251975>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GPEM. **Protocolos Completos**: pandemia. 2020b. Disponível em: <https://www.somoscontraabullying.com.br/espaco-da-escola#publicacoes-materiais-de-estudo>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GPEM. **Protocolos Completos**: plano de ajuda. 2020c. Disponível em: <https://uploads.strikinglycdn.com/files/b139b0c4-b9a9-4cf7-8272-94cdde5135c8/protocolo-seduc-plano-de-ajuda.pdf?id=251974>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes inestables en educación**. Madri: Morata, 1998. Disponível em: https://kupdf.net/queue/poderes-inestables-en-educacion_59a5da6cdc0d60cb79568ee0_pdf?queue_id=-1&x=1631976391&z=MTc3Ljc1LjEzMi44Ng==. Acesso em: 18 set. 2021.

GISI, Maria Lourdes. Políticas de formação de professores e a ocorrência do bullying nas escolas de educação básica. In: GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora (org.). **Bullying nas escolas**: estratégias de intervenção e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. cap. 3, p. 39-67.

GÓMEZ-NASHIKI, Antonio. Violence and School Management: The Opinion of Elementary School Principals in Colima, México. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 73, dez. 2017. Disponível em: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8810>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GONÇALVES, Catarina Carneiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Currículos da formação docente inicial e o despreparo para manejar o bullying na escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 241–252, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/40718>. Acesso em: 19 out. 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138,

mar. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

GOUVEIA, Patrícia; LEAL, Isabel; CARDOSO, Jorge. *Bullying* e agressão: Estudo dos preditores no contexto de programa de intervenção da violência escolar. **Psicologia**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 69-87, dez. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492017000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2021.

GROSCH, Maria Selma. Políticas municipais de educação: formação continuada de professores. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 7 jan. 2021.

HABIGZANG, Luísa Fernanda *et al.* A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. *In*: KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 355-381.

HICKMANN, Adolfo Antonio. **Relações interpessoais e valores humanos na escola**: uma inserção ecológica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:

<https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=27668&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1485>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

HONG, Jun Sung; ESPELAGE, Dorothy. A review of research on *bullying* and peer victimization in school: an ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**, Florida, v. 17, n. 4, p. 311-322, 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/229321098_A_review_of_research_on_bullying_and_peer_victimization_in_school_An_ecological_system_analysis. Acesso em: 23 jun. 2020.

HONG, Jun Sung; GARBARINO, James. Risk and Protective Factors for Homophobic *Bullying* in Schools: An Application of the Social–Ecological Framework. **Educational Psychology Review**, Chicago, v. 24, p. 271-285, 2012. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-012-9194-y>. Acesso em: 23 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução Elizabete de Moraes Santana, São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elizabete de Moraes Santana, São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOSUÉ, Aryane Maria Aguiar Costa. Bullying: uma análise crítica sobre a Lei n. 13.185/2015. **Jus Navigandi**, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/55200/bullying-uma-analise-critica-sobre-a-lei-n-13-185-2015>. Acesso em: 30 ago. 2021.

JUNG, Hildegard Susana *et al.* Os processos relacionais na pós-graduação sob a perspectiva da bioecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, p. 84-93, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

KNOENER, Darlene Ferraz; SANTOS, Natália Cristina Pupin; SOUZA, Raul Alves de. A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Bullying e a convivência em tempos de escolas sem paredes**: a formação para a convivência. Americana: Adonis, 2020. cap. 5. p. 147-195.

KOHL, Diane; RECCHIA, Sophie; STEFFGEN, Georges. Measuring school climate: an overview of measurement scales. **Educational Research**, California, v. 55, n. 4, p. 411-426, nov. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281620619_Measuring_school_climate_an_overview_of_measurement_scales. Acesso em: 23 jun. 2020.

KOLLER, Silvia Helena; PALUDO, Simone dos Santos; MORAIS, Normanda Araujo de. **Inserção ecológica**: um método de estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o Pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KÖRBES, Cleci; SILVA, Monica Ribeiro da. Nova Gestão Pública e Gestão Democrática da Escola: as experiências da primeira fase de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 466-485, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/108056>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina**: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. *In*: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 23-24.

LAPA, Luciana Zobel; NADAI, Sandra Trambaiolli de. As características deste tipo de SAI: as Equipes de Ajuda. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais**: as equipes de ajuda. Americana: Editora Adonis, 2020. cap. 2, p. 57-77.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying**: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus Araraquara, São Paulo, 2019. Disponível

em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4901.pdf. Acesso em: 1 out. 2020.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise. A política social sob regência da financeirização. **Novos estudos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/5fqGSvyFTytWTNkQBJNGM3M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LEE, Chang-Hun. An ecological systems approach to *bullying* behaviors among middle school students in the United States. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 3, p. 1-30, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260510370591>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LEME, Vanessa Barbosa Romera *et al.* Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 181-193, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/2015nahead/1807-0310-psoc-2015aop001.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

LENTSCK, Reni Terezinha. **Participação da família na escola**: Desafios e possibilidades. Caderno Temático de Intervenção Pedagógica na Escola. Laranjal, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_gestao_pdp_reni_terezinha_lentsck.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

LEON PAIME, Edison Fredy. Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. **Innovar**, Bogotá, v. 19, supl. 1, p. 91-110, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512009000400008&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2021.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo *et al.* Identificando o *bullying*. In: LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; WENDT, Guilherme Welter; PUREZA, Juliana da Rosa (org.). **Mitos e fatos sobre o bullying**: Orientação para pais e profissionais. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. cap. 2, p. 29-41.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo *et al.* Mitos e fatos sobre o *bullying*. In: LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; WENDT, Guilherme Welter; PUREZA, Juliana da Rosa (org.). **Mitos e fatos sobre o bullying**: Orientação para pais e profissionais. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. cap. 1, p. 15-29.

LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; KOLLER, Sílvia Helena. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. cap. 17, p.337-355.

LÓPEZ, Verónica *et al.* Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. **Calidad en la educación**, Santiago, n. 48, p. 96-129, jul. 2018. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652018000100096&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira da. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 512-525, set./dez. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/274064202_A_formacao_continuada_de_professores_na_perspectiva_da_abordagem_ecologica_de_desenvolvimento_humano/link/5513248f0cf283ee08336c92/download. Acesso em: 23 jun. 2020.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de educação. **Revista Estudos Universitários**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963. Disponível em:

http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

MAHABEER, Pryah. Novice teachers' beliefs and fears on *bullying* in schools in South Africa. **Koers Journal**, v. 85, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<https://www.koersjournal.org.za/index.php/koers/article/view/2445>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://xdocs.com.br/doc/reflexoes-sobre-o-objeto-de-estudo-da-politica-educacional-28017jgvmd8w>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MARCOLINO, Emanuella de Castro *et al.* Violência escolar entre adolescentes: prevalência e fatores associados a vítimas e agressores. **Revista Mineira de Enfermagem**, Minas Gerais, v. 23 e-1214, p. 1-8, 2019. Disponível em:

<https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e1214.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MARQUES, Carolina Aragão Escher *et al.* Investigando a provocação entre pares. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, p. 127-140, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28067>. Acesso em: 10 out. 2020.

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 566-592, set. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300566&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2021.

MARTINS, Rosimari Koch; KRAMER, Fabíolla Carpes. **A função do NEPRE na escola**. 2020. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1GypYI5kefJgXLedMeh_KqK_e0KfxBmfJ/view?ts=5cc09d03. Acesso em: 25 mar. 2021.

MAYEZA, Emmanuel; BHANA, Deevia. Addressing gender violence among children in the early years of schooling: insights from teachers in a South African primary school.

International Studies in Sociology of Education, v. 14, p. 408-425, 2017. Disponível em:

<https://www-tandfonline.ez225.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/09620214.2017.1319288>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MELIM, Fernando Marcelo Ornelas; PEREIRA, Beatriz Oliveira. Prática desportiva, um meio de prevenção do *bullying* na escola? **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 55-77,

abr./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30119/25254>. Acesso em: 9 mar. 2021.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 18, n. 34. p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/issue/view/115>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2020.

MENEGHINI, Layana Gabriela; TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A literatura pode contribuir com o encaminhamento do problema bullying na escola? *In*: VI Congresso Regional de Docência e Educação Básica - Base Nacional Comum Curricular: olhares sobre as práticas e o ensino, 2019, Xanxerê/SC. **Anais [...]**. Xanxerê: Editora Unoesc, 2019. p. 83-87.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* Dossiê Psicologia Moral e contemporaneidade. **Revista Shème**, Marília, v. 11, n. esp., p. 1-5, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/issue/view/531>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MENIN, Maria Suzana de Stefano *et al.* Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de educação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3449/2391>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; ZECHI, Juliana Matias; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Educação moral em escolas públicas brasileiras: concepções e práticas. *In*: DANI, Lúcia Salete Celich; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca (org.). **Reflexões sobre educação moral**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. cap. 7, p. 175-199.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passo e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 17 set. 2021.

MIOTTO, Ana Laís *et al.* O bullying e outras formas de violências na escola: análise de ações de prevenção e enfrentamento. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2021, Joaçaba. **Anais [...]**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2021. p. 1-2. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC): problematizando as consideradas boas práticas**. 2016. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; LIMA, Tatiane Delurdes de; ASINELLI-LUZ, Araci. A escola como expressão da violência ou *locus* da cultura da paz? **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 65-80, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13630>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MORAIS, Normanda Araujo de; KOLLER, Sílvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Inserção ecológica na pesquisa sobre trajetórias de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: identificando fatores de risco e proteção. *In*: KOLLER, Sílvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos. (org.). **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016. cap. 3, p. 67-95.

MORALES, Macarena *et al.* El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. **Terapia Psicológica**, Santiago, v. 32, n. 3, p. 217-226, dez. 2014. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082014000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

MORA-OSEJO, Luis Eduardo; BORDA, Orlando Fals. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

MORO, Adriano; MENIN, Maria Suzana Stefano; FODRA, Sandra Maria. O clima escolar: características, aspectos relacionais e mensuração nas escolas da rede estadual de São Paulo. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência**. Americana: Adonis, 2020. cap. 4, p. 115-142.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução Agemir Bavaresco. Pelotas: Educat, 2002.

NADAI, Sandra Trambaiolli de; BONFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. A convivência na escola: o papel e a formação da família. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying e a convivência em tempos de escolas sem paredes: a formação para a convivência**. Americana: Adonis, 2020. cap. 6, p. 205-239.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In*: KOLLER, Sílvia Helena (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. cap. 3, p. 51-65.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova escola**, São Paulo, v. 142, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>. Acesso em: 6 jan. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Márcio; SILVA, Fernando Guimarães Oliveira da; MAIO, Eliane Rose. Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65526/45238>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Family interactions and the involvement of adolescents in *bullying* situations from a bioecological perspective. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e180094, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000101001. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de. **Relações entre bullying na adolescência e interações familiares**: do singular ao plural. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-26092017-212918/pt-br.php>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLWEUS, Dan. A useful evaluation design, and effects of the Olweus *Bullying* Prevention Program, **Psychology, Crime & Law**, v. 11, n. 4, p. 389-402, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233019172_A_useful_evaluation_design_and_effects_of_the_Olweus_Bullying_Prevention_Program. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan. Annotation: *Bullying* at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. **Child Psychol Psychiat**, Bergen, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan. *Bullying* at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. **Criminal Behaviour and Mental Health**, v. 21, p. 151-156, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21370301/>. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. 4, p. 495-510, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225364136_Bullyvictim_problems_in_school_Facts_and_intervention. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan. *Bullying* in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus *Bullying* Prevention Program. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/43180648_Bullying_in_school_Evaluation_and_dissemination_of_the_Olweus_Bullying_Prevention_Program. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan. School *bullying*: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751-780, 2013. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan; SOLBERG, Mona; BREIVIK, Kyrre. Long-term school-level effects of the Olweus *Bullying* Prevention Program (OBPP). **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 69, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30277582/>. Acesso em: 7 out. 2020.

O'REILLY, Maria Cristina Ravelani de Barros. **Violência escolar e a formação continuada dos docentes**: políticas, programas e ações: a experiência de Minas Gerais. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104779>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ORTEGA, Ruiz Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: Unesco, UCB, 2002. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000074.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

PANOSSO, Mariana Gomide. **Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de bullying escolar**. 2019. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12155>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PASSOS, Luiz Augusto. Tempo. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 641-644.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e 236284, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KxHNB8BpTrJZLbfnbVVTkkJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

PEREIRA, Ana Carolina Stelko. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar**: planejamento, implantação e eficácia. 2012. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5974>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PEREIRA, Beatriz Oliveira *et al.* Prevenção do *bullying* no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE (SIEFLAS). Perspectivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado, 11., 2015, Porto. **Anais [...]**. Porto, 2015. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37683/1/PREVEN%C3%87AO%20BULLYING%20CONT%20ESCOLAR_PEREIRA%20B%20ET%20AL_SIEFLAS2015.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. O *bullying* na escola e as políticas educativas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007. p. 203-219.

PEREIRA, Jô. **Atividade lúdica combate o *bullying* e o preconceito**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eflocXZUd8M&t=3s>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267367863_A_arte_da_pesquisa_bibliografica_na_busca_do_conhecimentoThe_art_of_literature_in_search_of_knowledge. Acesso em: 14 nov. 2020.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

PRATI, Laíssa Eschiletti *et al.* Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722008000100020&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 out. 2020.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3700/3616>. Acesso em: 10 maio. 2022.

PUREZA, Juliana da Rosa; LINDERN, Daniele. Manejo e tratamento do *bullying*: o que fazer? In: LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo; WENDT, Guilherme Welter; PUREZA, Juliana da Rosa (org.). **Mitos e fatos sobre o *bullying***: Orientação para pais e profissionais. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. cap. 7, p. 83-95.

RAJAN, Sonali; BRANAS, Charles. Arming Schoolteachers: What Do We Know? Where Do We Go from Here? **Public Health**, v. 108, n. 7, p. 860-862, jul. 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5993409/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

RAMOS, Claudia Lucy Saucedo; GÓMEZ, Carlota Guzmán. La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. **Cultura representaciones sociales**, México, v. 12, n. 24, p. 213-245, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102018000100213&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co-Constuição dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

REIS, Elisa Meirelles; COELHO, Ester Correa. Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg' – UNICEF. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Violências nas escolas: da banalidade do mal à banalização da pedagogia**. Secretaria de Estado de Educação - Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/2-encontro-nepre-realizado-nos-dias-21-e-22-de-marco-de-2016>. Acesso em: 11 nov. 2020.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores: estudo em uma escola pública de Goiânia**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2016>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, José Eugenio *et al.* Avaliação de um programa de intervenção em escolas: Aprender através do jogo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, 2020. Disponível em: <https://buscaintegrada.ufrj.br/EdsRecord/edsbas,edsbas.FBBDCC8D>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 6 nov. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. O Professor Universitário Como Educador, **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colombia, n. 10, p. 139-144, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

ROMERO, Herrero Rocio; HALL, James; CLUVER, Lucie. Exposure to violence, teacher support, and school delay amongst adolescents in South Africa. **Br J Educ Psychol**, v. 89, n. 1, p. 1-21, jan. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29336474/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

RONZÓN, Ernesto Treviño. Atravesar el riesgo: Los docentes frente a la violencia en Veracruz. **Perfiles educativos**, México, v. 39, n. 158, p. 20-37, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400020&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

ROSA, Edinete Maria; TUDGE, Jonathan. Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution from Ecology to Bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, v. 5, n. 6, p.243-258, dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3476636/mod_resource/content/0/Rosa_et_al-2013-Journal_of_Family_Theory_Review.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

ROSA, Viviane Silva da. **3º Encontro dos Coordenadores dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola – NEPRE**. Secretaria de Estado de Educação - Estado de Santa Catarina, Laguna, 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/3-encontro-nepre-realizado-nos-dias-17-e-18-de-outubro-de-2017>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ROSSATO, Ricardo. *Práxis*. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 325-327.

RUIZ-HERNÁNDEZ, José A. *et al.* Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28. **The European Journal of Psychology Applied to Legal Context**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 61-68, dez. 2020. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1889-18612020000200002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2021.

SAMSUNG. **Samsung Be a Kenny G**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L9MYYMRTfj8>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **I Caderno pedagógico: reflexões para a implementação da política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Diretoria de Educação Básica e Profissional. Florianópolis: DIOESC, 2015a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **1º Encontro dos Coordenadores dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola - NEPRE/GERED**. Secretaria de Estado de Educação, Florianópolis, 2013a. 1 folder. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola>. Acesso em: 9 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação em números**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação, Prevenção e Promoção de Saúde em Interface com a COVID-19 #novoshabitosc**. Carta aos professores. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2020b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/8685-educacao-prevencao-e-saude-interface-covid-19/file>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Lei complementar n. 668, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 28 de dezembro de 2015b. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Lei n. 14.408, de 10 de abril de 2008. Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores na rede de ensino fundamental e médio do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 10 de abril de 2008. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14408_2008_Lei.html. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Lei n. 14.651, de 12 de janeiro de 2009. Institui o Programa de Combate ao Bullying, de ação

interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado**, Florianópolis, 12 de janeiro de 2009. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html. Acesso em: 07 jul. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Núcleo de Prevenção às Violências na Escola**. Secretaria de Estado de Educação, Florianópolis, 2013b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=nepre&searchphrase=all&start=0>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola/NEPRE online**. Brusque: Secretaria de Estado de Educação, 2018a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/4-encontro-reuniao-tecnica-nepre-online-3-e-4-de-maio-2018?limit=20&limitstart=20>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola/NEPRE online**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/busca?searchword=nepre&searchphrase=all>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola/NEPRE online**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/politica-prevencao-as-violencias-na-escola-335/3-encontro-nepre-realizado-nos-dias-17-e-18-de-outubro-de-2017>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações: organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual, para os anos letivos 2015/2016**. Secretaria de Estado de Educação - Estado de Santa Catarina, Florianópolis, nov. 2014. Disponível em: https://issuu.com/sedsc/docs/caderno_-_orienta___es_dieb_anos_1_4becb7d26a02b9. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/monic/Downloads/politica_prevencao_documento%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/monic/Downloads/politica_prevencao_documento%20(4).pdf). Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola**. 2. ed. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018b. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/6613-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormohlen. O instrumento dialético-axiológico na seleção de falas significativas: em busca de uma educação científica ético-crítica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, e-24501, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/CdLJgXSG8gpdT9VXMDjxKmG/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTOS, Natália Cristina Pupin. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino**: para que a convivência ética seja valor. 2021. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213976>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt *et al.* A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200008. Acesso em: 12 jun. 2020.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101524>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SENRA, Luciana Xavier; LOURENÇO, Lélío Moura; PEREIRA, Beatriz Oliveira. Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. **Gerais**, Juiz de fora, v. 4, n. 2, p. 297-309, dez. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2021.

SIQUEIRA, Romilson Martins; DOURADO, Luiz Fernandes. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, Fernando Marinho da. **Mestres na caminhada**: uma abordagem bioecológica do desenvolvimento profissional docente no contexto de uma escola pública municipal. 2013. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1815/1/Fernando%20Mariano%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA, Izabella Alvarenga. **Concepções de educação moral de professores do Ensino Fundamental**: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152705>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SILVA, Jorge Luiz da *et al.* Prevalência da prática de *bullying* referida por estudantes brasileiros: dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2015. **Epidemiologia e**

Serviços de Saúde, Brasília, v. 28, n. 2, e2018178, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222019000200304&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, Maria Rosana Fonseca da. **Violência escolar: uma avaliação do programa educação para paz, nas escolas estaduais do município de Macapá/AP**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=92515>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Marta Angélica; PEREIRA, Beatriz. A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. *In*: BONITO, Jorge (org.). **Educação para a saúde no século XXI: teorias, modelos e práticas**. Évora: CIEP, 2008.

SILVA, Marta Angélica Iossi *et al.* Intervenciones antibullying desarrolladas por enfermeros: revisión integradora de la literatura. **Enfermería Global**, Murcia, v. 16, n. 48, p. 532-576, 2017. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412017000400532&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Educação em valores morais: potencialidades de uma experiência em formação continuada de professores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2020. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/educacao-nas-ciencias>. Acesso em: 10 out. 2021.

SM EDUCAÇÃO. **Indisciplina na escola**. 2013. Vídeo (25min44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EfxmUYYXwvc>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOUZA, Felipe. Ataque em creche: o que se sabe sobre ato que matou adultos e crianças em SC. **BBC News Brasil**, São Paulo, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56949063>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Joelson Carvalho de. **O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47778>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da Convivência**: Elza Freire uma vida que faz educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296854771.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jun. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2020.

STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SUPERINTERESSANTE. **O problema do elogio**. 2016. Vídeo (6min1s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RmRK0wbzhE8>. Acesso em: 22 set. 2021.

TESSARO, Mônica. Construções teóricas acerca da aprendizagem docente. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n. 30, p. 1-17, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3625>. Acesso em: 13 maio. 2022.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Estratégias de prevenção e intervenção ao bullying: análise de produções. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 14., 2019, Curitiba-PR. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2019. p. 6541-6543.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Formação de professores e o manejo de situações de *bullying* na escola: o que as pesquisas têm indicado? **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 17, n. 3, p. 44-67, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2112>. Acesso em: 31 ago. 2020.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Construção de um programa de formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema. **Projeto de Extensão**: UNOESC, 2021.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Beatriz. A atuação dos profissionais da educação na promoção da convivência escolar: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E SAÚDE (SIEFLAS), 16., 2021, Funchal, PT. **Anais [...]**. Funchal, PT, 2021. p. 97-98.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THODELIUS, Charlotta; SANDÉN, Hans Olof. Lethal school violence in Scandinavia: development of an incident typology and suggestions for prevention. **Journal of risk research**, v. 22, n. 6, p. 692-700, 2019. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2019-37124-003>. Acesso em: 5 mar. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* A convivência positiva e a prevenção do bullying: as contribuições dos sistemas de apoio entre iguais – um estudo entre as experiências brasileira e espanhola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, n. 32, e-14391, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14391>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], ago. 2020b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14096>. Acesso em: 19 out. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* *Bullying* e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], p. 1880-1900, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036>. Acesso em: 19 out. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Validação de instrumento sobre engajamento e desengajamento moral de docentes diante do bullying na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 292-319, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14477/10336>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**: a formação para a convivência. Americana: Adonis, 2020a.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *Bullying* e violência na escola: implantação de Equipes de Ajuda traz bons resultados. **Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.portaliade.com.br/bullying-e-violencia-na-escola-implantacao-de-equipes-de-ajuda-traz-bons-resultados/>. Acesso em: 19 out. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Conflitos, violências, bullying na escola: problemas da convivência potencializado pela pandemia. **Revista Tópicos Educacionais**, Pernambuco, v. 27, n. 01, p. 2-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>. Acesso em: 23 set. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a preocupação é compartilhada**: intervenções em casos de bullying. Americana: Adonis, 2020b.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um olhar sobre o *bullying* escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? São Paulo: Mercado de Letras, 2011. Cap. 5, p. 131-165.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Formação docente e superação do *bullying* um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; FODRA, Sandra Maria; BONI, Larissa Di Genova. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**: a formação para a convivência. Americana: Adonis, 2020. Cap. 3. p. 95-111.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SANTOS, Natália Cristina Pupin; FODRA, Sandra Maria. Para onde vamos? As políticas públicas e a experiência do protagonismo para que a convivência na escola seja um valor. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais**: as equipes de ajuda. Americana: Adonis, 2020. Cap. 1, p. 43-77.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; SOUZA, Raul Alves de; LAPA, Luciana Zobel. A implantação das equipes de ajuda como estratégia para a superação do bullying escolar. **Revista de Educação**, Campinas, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 397-410, out. 2019. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4506>. Acesso em: 16 maio 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até Quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2354>. Acesso em: 21 set. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO. ISPA, 8., 2010, Lisboa, Portugal. **Anais [...]**. Lisboa, 2010b. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/000191192fa6e88a1f289>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, Jorge Luiz da; DANI, Lúcia Salete Celich (org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 1-37.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi; AVILÉS MARTÍNEZ, José María. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, Espanha, v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791032.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TOROK, Marcelo. Escola usam detector de metal nos EUA. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/09/folhateen/13.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; BEDIN, Silvio Antônio. Projeto o Bandeirante na construção de uma cultura de paz. *In*: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 5, p. 102-115.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Bullying no contexto da escola: inquirindo pais e professores sobre as razões promotoras dos conflitos interpessoais. **Relatório de pesquisa**. Joaçaba, SC, UNOESC, 2014.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Carlos Alexandre. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PFyPKw5zCnZjJ6RZghkzvrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2022.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CORCETTI, Maria Lucinda. O projeto: vivendo valores na escola. *In*: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 4, p. 65-102.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Ações de prevenção e enfrentamento do Bullying: investigando iniciativas escolares. **Relatório de pesquisa**. Joaçaba, SC, UNOESC, 2018a.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Ações de prevenção e enfrentamento do *bullying*: investigando iniciativas escolares. *In*: TREVISOL, Maria Teresa Ceron; FELDKERCHER, Nadiane; PENSIN, Daniela Pederiva (org.). **Diálogos sobre a formação docente e práticas de ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2018b. Cap. 7, p. 195-225.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; TESSARO, Mônica; RAMOS, Bruna. Núcleos de Educação, Atenção e Atendimento às Violências na Escola - NEPRE's - vinculados as escolas estaduais da 7a Gered de Joaçaba: investigando seu papel e atuação no enfrentamento do bullying. **Relatório de pesquisa**. Joaçaba, SC, UNOESC, 2019.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Núcleos de Educação, Atenção e Atendimento às Violências na Escola - NEPRE'S - vinculadas as escolas estaduais da 7a Gered de Joaçaba: investigando seu papel e atuação no enfrentamento do *bullying*. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25.; SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 12.; MOSTRA UNIVERSITÁRIA, 10., 2019, São Miguel D'Oeste, SC. **Anais [...]**. São Miguel D'Oeste: Editora Unoesc, 2019. p. 1. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/22518>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Ações de prevenção e enfrentamento do *bullying* na escola: mapeando possibilidades. **Relatório de pesquisa**. Joaçaba, SC, UNOESC, 2020a.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* Ações de prevenção e enfrentamento do *bullying* na escola: mapeando possibilidades. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26.; SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13., 2020b, Joaçaba-SC. **Anais [...]**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020b. p. 1-2. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/26118>. Acesso em: 11 dez. 2020.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron *et al.* O bullying e outras formas de violência: análise de ações de prevenção e enfrentamento. **Relatório de pesquisa**. Joaçaba, SC, UNOESC, 2021.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; FOPPA, Hingrid Vanessa Rhoden. A construção de valores na escola: relato de uma experiência na educação infantil. *In*: DANI, Lúcia Salete Celich;

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca (org.). **Reflexões sobre educação moral**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. Cap. 6, p. 141-175.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; VIECELLI, Danieli; BALESTRIN, Cristiani. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** São Paulo: Mercado de Letras, 2011. Cap. 4, p. 89-135.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? *In*: MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana Maria (org.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 1-13. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.5525&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

UNICEF. **Educação é estratégia fundamental de proteção contra a violência**. 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=seYuhZkClNk&t=3s>. Acesso em: 23 mar. 2021.

UNICEF. **Escola se destaca em ações de enfrentamento a depressão e suicídio**. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxUImiN9hu8>. Acesso em: 25 mar. 2021.

UNICEF. **O manifesto Jovem #ENDviolence**. 2019c. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-06/br_manifesto_end_violence_pt.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

UOL. **Vizinhos: comunicação violenta**. 2016a. Vídeo (1min38s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y-Af9D8TPH8>. Acesso em: 22 set. 2021.

UOL. **Vizinhos: comunicação não violenta**. 2016b. Vídeo (1min55s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uGa7mIUNizU>. Acesso em: 22 set. 2021.

VASCONCELOS, Maria Lucia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

VAZ, Cátia Augusta. Anti-*bullying* games. The perception of portuguese teachers and educators. **Revista Interuniversitária**, v. 35, p. 47-59, jan. 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/75824>. Acesso em: 9 mar. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VERAS, Daniel Rodrigo Pereira; BOZZA, Thais. Análise do emprego do Método de Preocupação Compartilhada (Método Pikas) em uma situação de maus-tratos entre pares. **Revista Veras**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 268-292, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/414/0>. Acesso em: 01 nov. 2021.

VIEIRA, Timoteo Madaleno; MENDES, Francisco Dyonísio Cardoso; GUIMARÃES, Leonardo Conceição. De columbine à virgínia tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 493-501,

2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

VINHA, Telma Pillegi *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/ae/article/view/3747>. Acesso em: 30 out. 2020.

VINHA, Telma Pillegi *et al.* Os problemas de convivência na escola. In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana Stefano (org.). **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana: Adonis, 2017. Cap. 3, p. 87-145.

VINHA, Telma Pillegi; LICCIARDI, Lívia Maria Silva. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. In: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos (org.). **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 29-57.

VINHA, Telma Pillegi; MORAIS, Alessandra de; MORO Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 20 set. 2020.

VINHA, Telma Pillegi; NUNES, Cesar. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

VINHA, Telma Pillegi. **Os problemas de convivência nas instituições educativas**. [São Paulo]. 2021. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=koQ8WbC4dhk>. Acesso em: 03 set. 2021.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. Como preparar o professor responsável pela convivência na escola. **Nova Escola**, set. 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1020/como-preparar-o-professor-responsavel-pela-convivencia-na-escola>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/342423>. Acesso em: 19 jul. 2021.

WASELFISZ, Júlio Jacobo *et al.* **Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília**. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/juventude_violencia_cidadania.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

WREGGE, Mariana Guimarães *et al.* A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. **Revista Schème**, Marília, v. 6, n. 2, p. 115-132, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/4655>. Acesso em: 23 set. 2021.

YOON, Jina; BAUMAN, Sberri. Teachers: A Critical but Overlooked Component of *Bullying* Prevention and Intervention. **Theory Into Practice**, v. 53, n. 4, p. 308-314, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/271666852_Teachers_A_Critical_But_Overlooked_Component_of_Bullying_Prevention_and_Intervention. Acesso em: 9 mar. 2021.

YUNES, Maria Angela Mattar; MIRANDA, Angela Torma; CUELLO, Sandra Eliane Sena. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. *In*: KOLLER, Silvia Helena (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Cap. 11. p. 197-219.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MORO, Adriano. **Clima escolar e as relações interpessoais na escola**: comunicação construtiva. São Paulo: FCC, 2019. 81 transparências.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores**: solução para a violência e indisciplina na escola? 2014. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_54b7b0048fe4573e57913fccd10f36f2. Acesso em: 24 fev. 2021.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida *et al.* Associação entre ser espectador e outros papéis assumidos no *bullying* escolar. **J. Hum. Growth Development**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 352-359, 2016a. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822016000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.122819>.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, mar. 2016b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100181&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2020.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida *et al.* Sociometric Status of Participants Involved in School *Bullying*. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 30, e3011, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2020000100403&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Beatriz. *Bullying* entre Adolescentes do Interior de Santa Catarina - Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM SAÚDE: Atividade Física e Saúde, 5., 2018, Braga, PT. **Anais [...]**. Braga, PT, 1-16, jul. 2018. Disponível em: <http://eventos.ciec-uminho.org/5cis/assets/docs/ebook.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZITKOSKI, Jaime. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 117-118.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

Prezado(a) professor(a)!

Cumprimentando-o(a) cordialmente, entramos em contato para solicitar a sua gentileza e colaboração no sentido de responder o questionário sequente que faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no Doutorado em Educação. A pesquisa envolve questões do cotidiano da escola: violências, *bullying*, iniciativas escolares de enfrentamento desses problemas, o Núcleo de Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola – NEPRE, entre outros aspectos. O objetivo deste questionário é conhecer a realidade das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba, especialmente, no que diz respeito a inserção e participação do NEPRE nesse contexto educacional, no sentido de enfrentar e prevenir a ocorrência de situações de violências, do *bullying* e de outros problemas presentes no cotidiano escolar. Destacamos que a pesquisa, em andamento, respeita os procedimentos éticos previstos na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, nesse sentido, foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNOESC, tendo parecer favorável a sua realização (Parecer nº4.363.634). Salientamos igualmente, que o presente questionário passou pela aprovação do Supervisor Regional de Educação (Prof. Itamar Favetti) e pelas professoras que compõe a equipe do NEPRE da CRE: Profa. Eloni Bevilacqua Cerati; Profa. Lucimar Lourenço e a Profa. Janete Giacomini D'Agostini.

POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO:

- 1) Procure responder o questionário utilizando uma rede de internet estável, pois as respostas só serão salvas após a finalização do mesmo.
- 2) Por favor, responda todas as questões. Não há respostas certas ou erradas, responda da forma como realmente você compreende a dinâmica do cotidiano de sua escola (**embora estamos enfrentado uma pandemia e o isolamento social, este questionário refere-se ao contexto educacional na modalidade presencial**).
- 3) Suas respostas serão mantidas em sigilo pelas pesquisadoras.
- 4) Após responder todas as questões e enviar o questionário você irá visualizar a seguinte mensagem: Suas respostas foram registradas com sucesso. Agradecemos sua colaboração e em breve entraremos em contato para darmos sequência aos próximos passos da pesquisa.

Contamos com a sua colaboração no preenchimento do questionário!

Atenciosamente,

Pesquisadora: Dnda. Mônica Tessaro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Dados e características dos(as) participantes da pesquisa

Em qual instituição você atua?

- CEDUP – Professor Jaldyr Bhering Faustino da Silva
- CEJA
- CRE

- EEB Belisário Pena
- EEB Deputado Nelson Pedrini
- EEB Frei Crespim
- EEB Galeazzo Paganelli
- EEB Governador Celso Ramos
- EEB Irmã Wienfrida
- EEB Irmão Joaquim
- EEB Joaquim D'Agostini
- EEB Mater Dolorum
- EEB Melo e Alvim
- EEB Padre Nóbrega
- EEB Prefeito Agenor Piovezan
- EEB Prefeito Silvio Santos
- EEB Prof. Odilon Fernandes
- EEB Prof. Eugênio Marchetti
- EEB Prof.^a Julieta Lentz Puerta
- EEB Ruth Lebarbechom
- EEB São Cristóvão
- EEB São José – TT
- EEB São José H.O
- EEB Victor Felipe Rauen
- EEB Vitório Roman

Gênero: Masculino Feminino Não-binário

Idade:

- entre 20 e 25 anos
- entre 25 e 30 anos
- entre 30 e 35 anos
- entre 35 e 40 anos
- entre 40 e 45 anos
- entre 45 e 50 anos
- 50 anos ou mais

Qual a sua formação? (Pode listar mais de uma opção):

- Artes Visuais
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras Português
- Letras Inglês
- Letras Espanhol
- Magistério
- Matemática
- Música
- Pedagogia

- Química
- Sociologia

Você possui curso de Especialização? Liste qual/quais.

Você possui curso de Mestrado ou Doutorado? Liste qual/quais.

Tempo de atuação na escola:

- menos de 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- entre 10 e 15 anos
- entre 15 e 20 anos
- mais de 20 anos

Qual é a sua função na escola? (Pode assinalar mais de uma opção).

- professor(a) em sala de aula
- gestor(a)
- coordenador(a) pedagógico(a)
- coordenador(a) do NEPRE
- integrante da equipe do NEPRE
- assistente da direção

Qual a carga horária semanal que você trabalha:

- 20 horas
- 25 horas
- 30 horas
- 40 horas
- mais de 40 horas

Tempo que atua como coordenador(a) e/ou integrante da equipe do NEPRE: _____

Agora vamos conhecer um pouco sobre a rotina de sua escola

- 1) Conte-nos um pouco sobre a rotina de sua escola envolvendo a convivência entre alunos(as).

- 2) Que aspectos do cotidiano da escola em que atua você considera positivos? (pode listar mais de uma opção)

- as relações de convivência entre alunos(as)
- as relações de convivência entre professores(as)
- as relações de convivência entre funcionários(as) da escola
- relações de convivência entre professores(as) e alunos(as)
- as relações entre família e escola

- as relações de convivência envolvendo todas as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar
- o cumprimento de regras: disciplinares, convivência, entre outras
- a infraestrutura pessoal e física da escola
- o engajamento dos(as) alunos(as) com os estudos

3) Referente a questão 2, tem mais algum ponto que gostaria de destacar? Explícite:

- 4) Quais são os problemas mais frequentes em sua escola? (pode listar mais de uma opção).
- envolvendo as relações de convivência entre os(as) profissionais que atuam na escola: professores(as) – professores(as); gestor(as) e professores(as); outros(as) profissionais
 - o descumprimento das regras por parte dos(as) alunos(as)
 - o descumprimento de regras por parte dos(as) profissionais que atuam na escola
 - ausência ou pouco vínculo entre famílias e escola
 - ausência de cuidado com as instalações físicas da escola
 - agressões físicas
 - agressões verbais
 - agressões não verbais
 - bullying*
 - preconceito
 - racismo
 - conflitos interpessoais
 - uso de álcool e outras drogas

5) Referente a questão 4, tem mais algum ponto que gostaria de destacar? Explícite.

6) Em que espaços da escola você observou que há uma maior incidência de situações envolvendo violências, *bullying* ou outros problemas listados na questão 4?

Agora vamos conhecer um pouco mais do NEPRE em sua escola

7) O NEPRE é um núcleo conhecido pelo coletivo escolar: professores(as), alunos(as), funcionários(as), famílias, entre outros? Sim, Não, Por quê?

8) Quais são as ações desenvolvidas pelo NEPRE em sua escola e que antes de sua institucionalização não ocorriam?

9) Qual a sua compreensão sobre a temática das violências na escola?

10) Enquanto membro da equipe do NEPRE em sua escola que atividades está envolvido(a)? Cite-as.

11) Conte-nos a respeito de um caso envolvendo violências e/ou *bullying* que você tenha atuado em sua resolução. Que estratégias utilizou?

12) Referente a questão 11, você considera que essas estratégias contribuíram para a resolução dos casos? Você as avaliou como eficientes? Sim, Não, Por quê?

13) Os seus conhecimentos a respeito da temática violências na escola, e das estratégias que utiliza visando a prevenção e mediação dessa problemática são decorrentes de quais iniciativas? (pode listar mais de uma opção).

- interesse pessoal por essa temática, por isso realizo leituras e estudos
- de um grupo de estudo na escola onde estudamos diferentes temas, entre eles as violências
- tive contato com essa temática na graduação
- participei de uma formação continuada oferecida pela CRE e/ou pelo Estado sobre as violências
- conhecimento a partir do acesso aos materiais disponibilizados pela SED (cadernos pedagógicos e apostilas que tratam sobre os temas do NEPRE)
- nunca tive a oportunidade de saber mais sobre essa temática
- possuo interesse em conhecer mais a respeito dessa temática

14) Você já participou de uma formação envolvendo a temática das violências e do *bullying* escolar? Como foi esta formação?

- Já participei, foi uma formação coletiva, cooperativa, onde todos(as) os(as) participantes puderam expor suas vivências e angústias sobre essa temática
- Já participei, foi uma formação técnica, onde o(a) formador(a) falava e os(as) participantes ouviam
- Nunca participei de uma formação envolvendo essa temática
- Possuo interesse em continuar participando de outras formações envolvendo a discussão dessa temática

15) Caso você já tenha participado de uma formação envolvendo a temática das violências e do *bullying* na escola, quem/qual instituição ofereceu essa formação e como você a avaliou?

16) Você considera que a inserção das equipes do NEPRE em todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina tem contribuído no enfrentamento e prevenção das violências e do *bullying*? Por que?

17) E na escola em que atua, o NEPRE tem alcançado os seus objetivos? Sim, Não, Por que?

18) Quais são os principais desafios hoje para sua função como coordenador(a) e/ou membro da equipe do NEPRE?

19) Quais são os temas que você, enquanto profissional vinculado(a) ao NEPRE sente necessidade para formação continuada? (pode listar mais de uma opção)

- violências e *bullying* na escola
- convivência na escola
- clima escolar
- desenvolvimento sócio emocional
- uso e abuso de álcool e outras drogas
- preconceito
- fortalecimento dos vínculos familiares
- uso incorreto das redes sociais – *cyberbullying*
- gravidez na adolescência
- conflitos interpessoais

20) Tem a indicação de algum outro tema que não foi listado na questão 19? Indique.

21) Você deseja fazer parte de um Programa de Formação continuada visando o desenvolvimento de estratégias de prevenção e manejo das situações de violências e demais problemáticas presentes na escola?

- SIM
- NÃO

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Prezado(a) professor(a)!

Contamos com a sua colaboração em responder este formulário que contém reflexões e avaliação sobre sua participação no Programa de Formação ofertado em parceria Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e Coordenaria Regional de Educação de Joaçaba-SC (CRE). Solicitamos que as respostas sejam individuais. O tempo para responder será em média 20min.

Agradecemos desde já sua participação.

Pesquisadora: Dnda. Mônica Tessaro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol

Bloco A: Situações-problema presentes no cotidiano da escola: oportunidade de (re)conhecimento, compreensão e intervenção da equipe NEPRE resultantes do Programa de Formação.

1) A sua concepção e/ou forma de agir diante das diferentes situações-problema presentes em sua escola mudou a partir da sua participação no Programa de Formação? Sim, Não. Por quê?

2) A partir da sua participação no Programa de Formação, qual é o papel do NEPRE e de sua equipe no cotidiano da escola? Mencione alguns aspectos que considera importante.

3) Quais são as ações previstas para serem desenvolvidas pela equipe NEPRE de sua escola a partir de sua participação no Programa de Formação? Descreva algumas delas que você considera muito importantes.

4) Sobre os conflitos que acontecem entre estudantes (os de antes da pandemia e também desse momento de retorno às atividades presenciais) você acredita que a partir da sua participação no Programa de Formação você e sua equipe possuem melhores condições de atuar diante deles? Se sim, que aprendizados da formação colaboraram com esse objetivo? Descreva.

5) Sobre os protocolos de atuação frente as situações de bullying e cyberbullying, apresentados durante o Programa de Formação, você considera possível utilizá-los no cotidiano escolar? Sim, Não, por quê?

Bloco B – Sobre o Programa de Formação

6) No que se refere aos encontros, atividades, roteiros, leituras e materiais indicados no decorrer do Programa de Formação, como você os avalia? Posicione-se a respeito.

7) Quais foram as dificuldades enfrentadas durante o Programa de Formação pela equipe NEPRE de sua escola no planejamento do Plano de Ação?

8) Você considera que o contexto da pandemia prejudicou a sua participação no Programa de Formação? Por quê?

9) Você verifica que participar do Programa de Formação lhe favoreceu ampliação dos conhecimentos em relação a temática do bullying e cyberbullying? Se sim, que novos conhecimentos você construiu? Nos permita verificar seus aprendizados, descreva-os.

10) Você gostaria que o Programa de Formação mantivesse alguns encontros para o compartilhamento de experiências entre as escolas? Sim, Não, Por quê?

ANEXO A – TERMO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

A Coordenadoria Regional de Educação do município de Joaçaba-SC, por seu representante legal, Prof. Itamar Favetti, Supervisor Regional de Educação, declara estar ciente da pesquisa intitulada: Construção de um Programa de Formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema. De responsabilidade das pesquisadoras: Dnda. Mônica Tessaro e Profa. Maria Teresa Ceron Trevisol.

Em relação à pesquisa supracitada, informamos que o acesso dos pesquisadores ao local da pesquisa e a manipulação dos dados, será autorizado somente após a emissão do PARECER DE APROVAÇÃO do Comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UNOESC/HUST, nos termos da Resolução 466/12.

Local/Setor onde a pesquisa será realizada: Coordenadoria Regional de Educação do município de Joaçaba-SC.

Por ser verdade, firmo a presente.

Joaçaba, 02 de outubro de 2020.



Itamar Favetti
Supervisor Regional de Educação
Matricula 209.276-0-05
At. nº 542/2020

Assinatura do Responsável pela
Instituição, (COM CARIMBO).

ANEXO B – PARECER CONSUSBTANCIADO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: As violências e o *bullying* em escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC: Programa de Formação Continuada de profissionais da educação que atuam no NEPRE.

Pesquisadora: Mônica Tessaro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38942120.7.0000.5367

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.363.634

Apresentação do Projeto:

Título: As violências e o *bullying* em escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC: Programa de Formação Continuada de profissionais da educação que atuam no NEPRE.

O projeto visa investigar, por meio de dados obtidos on line, remotamente e presencialmente, a violência escolar e o *bullying*, na microrregião de Joaçaba, tendo como população as escolas da rede estadual de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se a inserção e participação do NEPRE, no contexto de escolas vinculadas a CRE de Joaçaba, no sentido de enfrentar e prevenir a ocorrência de situações de violências e do *bullying*, tem implicado no alcance desse objetivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos apresentados aos participantes, estes poderão ser manifestados na

forma de cansaço, fadiga e constrangimento ao responder o questionário e/ou durante as atividades. Entre as formas para minimizá-los, destaca-se: os círculos de cultura terão a previsão de 2h cada e ainda, será oportunizado a possibilidade de realização de encontros remotos, os

quais não deverão ultrapassar o total de 25% da carga horária total, pois compreendemos que os encontros presenciais se constituem a essência dos círculos de cultura, que por meio do contato direto entre os (as) participantes, propicia melhores relações interpessoais.

Riscos moderados, compatíveis com a realização da pesquisa e aceitáveis em relação aos benefícios.

Benefícios: Dentre os benefícios da pesquisa destacam-se, particularmente, dois aspectos: o primeiro deles refere-se à processos de construção e de ressignificação de conhecimentos teórico-práticos a respeito das violências e do *bullying* na escola; o segundo aspecto relaciona-se a possibilidade de/os (as) profissionais participantes da pesquisa desenvolverem, a partir dos estudos, pesquisa participante, reflexões do coletivo, o planejamento de estratégias de prevenção, mediação e manejo das violências e do *bullying* na escola, bem como de avaliação das ações que são implementadas pelas escolas. Perspectiva-se que os profissionais participantes deste estudo, usufruam da oportunidade de no coletivo ensinar e aprender, no processo de reflexão, com seus pares, analisar e propor formas, estratégias de enfrentamento e resolução de problemas e dilemas do cotidiano de suas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de natureza relevante, adequadamente fundamentada e organizada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos e termos apresentados e adequados.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não apresenta pendências. Protocolo de Pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1642651.pdf	06/10/2020 10:29:43		Aceito

Continuação do Parecer: 4.363.634

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/10/2020 10:28:26	Mônica Tessaro	Aceito
Outros	Declaracao_coparticipante.pdf	06/10/2020 09:21:54	Mônica Tessaro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/10/2020 09:18:49	Mônica Tessaro	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/10/2020 09:16:45	Mônica Tessaro	Aceito
Outros	Termo_gravacao_de_voz.pdf	06/10/2020 09:15:43	Mônica Tessaro	Aceito
Outros	Termo_de_Uso_de_imagem_.pdf	06/10/2020 09:15:19	Mônica Tessaro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	06/10/2020 09:14:28	Mônica Tessaro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO E DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Construção de um Programa de Formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a propor este estudo é sobre a importância de trabalharmos na escola e com os profissionais da educação, especialmente os profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas, assuntos relacionados à temática das violências e do *bullying* escolar. A pesquisa se justifica a partir de dados de investigações realizadas no contexto das escolas vinculadas à CRE do município de Joaçaba-SC que as equipes dos NEPREs têm encontrado desafios no que diz respeito a sua estruturação e institucionalização e da ênfase atribuída a necessidade da formação continuada desses (as) profissionais. O objetivo desse projeto é investigar a trajetória teórico e metodológica de constituição de um Programa de Formação continuada para os(as) profissionais que atuam nos NEPREs, vinculados à CRE de Joaçaba-SC, visando contribuir na condição de intervenção destes(as), em relação aos problemas do cotidiano escolar, dentre eles os relativos às violências e ao *bullying*. Objetivos específicos: a) Analisar qual é o lugar e o papel dos NEPREs, vinculados às escolas da CRE de Joaçaba-SC, no enfrentamento de situações envolvendo as violências na escola e, particularmente, o *bullying*; b) Identificar que conhecimentos teórico-metodológicos dos(as) profissionais que integram as equipes dos NEPREs das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC, possuem em relação ao problema das violências e do *bullying* e formas de manejo dessa problemática; c) Analisar de que forma os referenciais teórico-metodológicos de Bronfenbrenner e Freire podem embasar e compor uma proposta de formação de profissionais que atuam nos NEPREs de escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC; d) Verificar em que medida um Programa de Formação sobre as violências e o *bullying* escolar, pode contribuir na condição de intervenção (planejamento e execução de estratégias de enfrentamento, mediação, atendimento, prevenção) dos(as) profissionais vinculados às equipes dos NEPREs, das escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC, em relação a estes problemas.

O(os) procedimento(s) de coleta de dados será da seguinte forma: a) Questionário *online*, a ser enviado aos profissionais que compõem as equipes do NEPRE nas escolas, com finalidade de caracterização dos participantes, identificação de conhecimentos prévios em relação a temática foco da pesquisa, e solicitação de interesse e disponibilidade em participar da pesquisa que será desenvolvida (O tempo para responder o questionário pode variar de 15min a 30min); b) Círculos de cultura, por meio deles os (as) participantes terão a oportunidade de compartilhar e sistematizar experiências, e assim, educar-se e conscientizar-se sobre as problemáticas presentes no cotidiano escolar (os círculos de cultura irão compor a base do Programa de Formação continuada a qual totalizará 40h, estão previstos 20 encontros com 2h cada, os quais poderão ser alterados de acordo com a necessidade dos participantes).

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: A sua participação neste estudo pode gerar algum tipo de desconforto, os quais poderão ser manifestados na forma de cansaço, fadiga e constrangimento durante as atividades da pesquisa: ao responder o questionário ou durante os encontros grupais. Porém dentre os benefícios da pesquisa destacam-se, particularmente, dois

aspectos: o primeiro deles refere-se à processos de construção e de ressignificação de conhecimentos teórico-práticos a respeito das violências e do *bullying* na escola; o segundo aspecto relaciona-se a possibilidade de/os (as) profissionais participantes da pesquisa desenvolverem, a partir dos estudos, pesquisa participante, reflexões do coletivo, o planejamento de estratégias de prevenção, mediação e manejo das violências e do *bullying* na escola, bem como de avaliação das ações que são implementadas pelas escolas. Perspectiva-se que os profissionais participantes deste estudo, usufruam da oportunidade de no coletivo ensinar e aprender, no processo de reflexão, com seus pares, analisar e propor formas, estratégias de enfrentamento e resolução de problemas e dilemas do cotidiano de suas escolas.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: As pesquisadoras estão à disposição para quaisquer esclarecimentos aos (às) participantes envolvendo as etapas da pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você poderá solicitar esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer etapa do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento e ou outros motivos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da gravação dos encontros serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma via será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador(es) responsável(is).

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A participação no estudo, não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Mônica Tessaro

Telefone:49 9 9965-1128

Endereço: Rua Martim Berkmler, ed. Pirâmide, n. 13, bairro Flor da Serra
Joaçaba-SC.

Assinatura do(a) participante ou impressão dactiloscópica.

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____ - _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Mônica Tessaro e Prof. Maria Teresa Ceron Trevisol do projeto de pesquisa intitulado: Construção de um Programa de Formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ter acesso de minhas imagens;
2. Os dados coletados serão usados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores supracitados, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS) que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicações;
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora da pesquisa, e após esse período, serão destruídos;
- 5- Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das minhas imagens.

Joaçaba-SC, ____ de _____ de 20____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Mônica Tessaro

Telefone: 49 9 9965-1128

Endereço: Rua Martim Berkmler, ed. Pirâmide, n. 13, bairro Flor da Serra
Joaçaba-SC.

Assinatura do(a) participante ou impressão dactiloscópica.

ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da gravação de minha entrevista, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, as pesquisadoras Mônica Tessaro e Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol do projeto de pesquisa intitulado: Construção de um Programa de Formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPREs), vinculados à CRE de Joaçaba-SC: estratégia de enfrentamento e prevenção do problema, a realizar a gravação de minha entrevista que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores supracitados, mediante o atendimento da legislação vigente do Conselho Nacional Saúde (CNS) que resguarda os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos.
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicações;
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora da pesquisa, e após esse período, serão destruídos;
- 5- Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Joaçaba-SC, ____ de _____ de 20____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Mônica Tessaro

Telefone: 49 9 9965-1128

Endereço: Rua Martim Berkmler, ed. Pirâmide, n. 13, bairro Flor da Serra
 Joaçaba-SC.

Assinatura do(a) participante ou impressão dactiloscópica.

**ANEXO F - TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO
ELETRÔNICA NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE
SANTA CATARINA – UNOESC**

1. Identificação do material bibliográfico:

- () TCC Graduação;
- () TCC Pós-graduação Especialização;
- () Dissertação;
- (X) Tese.

2. Identificação da autora: Mônica Tessaro

Curso: Doutorado em Educação

Título do Trabalho: Enfrentamento e prevenção do *bullying* e outras violências:
construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola

E-mail: m_tessaro@unochapeco.edu.br

Orientadora: Maria Teresa Ceron Trevisol

E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Número de páginas: 280

Data de defesa: 25/04/2022 Data de entrega do arquivo: 07/06/2022

3. Informações de acesso ao documento:

Este trabalho é confidencial?¹ () Sim (X) Não

Pode ser liberado para publicação na Biblioteca Digital (X) Total () Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- () Sumário
 - () Resumo
 - () Bibliografia
 - () Outras permissões, quais?
-

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinadas acima, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato especificado², para fins de leitura, impressão e/ou download pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

4. Está sujeito a registro de patente?

Não

Sim. Informar o nº do processo de encaminhamento ao Escritório de Interação e Transferência de Tecnologia. _____

Declaro ser de minha responsabilidade a autoria do texto referente ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Local e data, Joaçaba, SC, 16 de abril de 2022.



Assinatura da autora

¹ Esta classificação poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à Coordenação do Curso. Todo resumo estará disponível para reprodução, conforme Regulamento do Programa de Pós-graduação da Unoesc.

² Texto (PDF); imagem (JPG OU GIF); som (WAV, MPEG, AIFF, SND); vídeo (MPEG, AVI, QT), outros (específico da área).

Os dados pessoais solicitados neste formulário serão utilizados apenas no processo de publicação eletrônica da biblioteca digital da Unoesc.

A qualquer momento, o titular dos dados poderá consultar os dados pessoais tratados, bem como os prazos legais para seu armazenamento, mediante solicitação por e-mail ou por escrito remetida ao Encarregado de Proteção de dados, conforme artigo 8º, §5, da Lei nº 13.709/18 (LGPD).

Este termo de autorização deve ser digitalizado e anexado na parte final do trabalho entregue ao curso.