

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BEATRIZ JABOR BOTURA

**Efeitos de um curso de Habilidades Sociais e Educativas para professores (via EAD) na
prevenção e combate ao *bullying***

São Carlos

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BEATRIZ JABOR BOTURA

**Efeitos de um curso de Habilidades Sociais e Educativas para professores (via EAD) na
prevenção e combate ao *bullying***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Psicologia da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Psicologia,
sob orientação da Profa. Dra. Zilda A. P. Del
Prette.

São Carlos

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Beatriz Jabor Botura, realizada em 04/05/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Débora de Hollanda Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Daniele Carolina Lopes (USP)

Profa. Dra. Sabrina Mazo D'Affonseca (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Carmem e Djalma, que em todos os momentos da minha vida deram todo o suporte necessário para que eu conseguisse realizar meus sonhos. Obrigada por terem sempre mostrado a importância da educação, me apoiando e investido tudo sem medir esforços, do ensino infantil até esse momento.

À minha irmã, Tatiana, e ao meu namorado Angelo, por terem sempre acreditado em mim. Gratidão pela compreensão, amor e apoio incondicional por todo esse processo. Também agradeço aos meus avós, tios e tias, primos e primas por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço a todos os meus amigos de Taquaritinga e Ribeirão Preto, mas principalmente as minhas amigas irmãs Júlia, Juliana Prado e Milena por estarem presente nesse momento e em tantos outros sempre me ouvindo e ajudando. Gratidão especial à minha amiga Juliana Santos, minha inspiração e apoio fundamental. Obrigada por sempre acreditar em mim e compartilhar tanto comigo.

Um agradecimento especial a todos professores que tive desde criança e que, com certeza, me guiaram até aqui. Também aos professores participantes dessa pesquisa. Vocês são muito importantes e merecem ser valorizados hoje e sempre. Dedico esse trabalho a vocês.

Gratidão à professora Zilda por todo aprendizado e orientação até aqui, contribuindo para minha formação profissional e pessoal. Obrigado por ter me apresentado a área de Habilidades Sociais, fazendo com que eu me apaixonasse e encontrasse meu caminho na Psicologia.

Agradeço ao programa CAPES/ProEx da Universidade Federal de São Carlos.

Por fim, agradeço as professoras Daniele e Sabrina pela disponibilidade em participar de minhas bancas (qualificação e defesa) contribuindo muito para a qualidade desse trabalho.

Sumário

Lista de Tabelas	6
Lista de Figuras	7
Resumo	8
Abstract	10
Introdução	12
Justificativas e Objetivos	27
Método	28
Resultados	41
Discussão	65
Considerações Finais	70
Referências	73
Apêndice	79
Anexos.....	100

Lista de Tabelas

Tabela 1. Classes e subclasses de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2017b).....	13
Tabela 2. Classes e Subclasses de HSE (Del Prette & Del Prette, 2008).	15
Tabela 3. Representação do delineamento de sondagens múltiplas demonstrando cada etapa de avaliação	33
Tabela 4. Codificações NVivo.....	39
Tabela 5. Diferenças pareadas do conhecimento do professor da área de HS.....	41
Tabela 6. Diferenças pareadas dos escores gerais e fatoriais do IHS2 (Testes dos postos de Wilcoxon)	42
Tabela 7. Diferenças pareadas dos escores gerais e fatoriais do IHSE (Testes dos postos de Wilcoxon)	43
Tabela 8. Diferenças pareadas do escore do questionário Avaliação do Professor sobre Bullying	44
Tabela 9 . Diferenças pareadas do escore do Questionário sobre HSE relativas à bullying para a frequência (F)em que os professores relataram os comportamentos e para a reação (R) dos alunos que relataram a seus comportamentos (Testes dos postos de Wilcoxon).....	44
Tabela 10. Dados descritivos e inferências dos indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).....	45
Tabela 11. Dados descritivos e inferências dos fatores dos indicadores de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos, antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).....	46
Tabela 12. Dados descritivos e inferências dos indicadores de habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) nos escores dos alunos de alto risco (AR) e baixo risco (BR) antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).	47
Tabela 13. Objetivos gerais e específicos dos módulos do curso	80
Tabela 14. Objetivos gerais e específicos do Módulo 1	83
Tabela 15. Objetivos gerais e específicos do Módulo 2	86
Tabela 16. Objetivos gerais e específicos do Módulo 3	88

Lista de Figuras

Figura 1. Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais dos participantes 1 e 6.....	49
Figura 2. Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais dos participantes 2,3,4 e 5.....	49
Figura 3. Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais educativas dos participantes 1 a 5.....	50
Figura 4. Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais educativas do participante 6.....	52
Figura 5. Dispersão das diferenças entre o pré curso e pós Módulo 1 do questionário Conhecendo o que você sabe de cada participante.....	53
Figura 6. Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do Questionário Avaliação do professor sobre <i>Bullying</i> de cada participante.....	53
Figura 7. Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do Questões sobre HSE relativas à <i>bullying</i> (frequência) de cada participante.....	54
Figura 8. Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do Questões sobre HSE relativas à <i>bullying</i> (reação) de cada participante.....	56
Figura 9. Diagrama de comparação dos códigos de definição de <i>bullying</i>	58
Figura 10. Diagrama de comparação dos códigos de definição de <i>Bullying</i>	59
Figura 11. Diagrama de comparação dos códigos de possíveis consequências do <i>Bullying</i> ..	60
Figura 12. Diagrama de comparação dos códigos de intervenções em casos de <i>Bullying</i>	61
Figura 13. Frequência em % da presença dos códigos de definição de <i>bullying</i>	62
Figura 14. Frequência em % da presença dos códigos de tipos de <i>bullying</i>	62
Figura 15. Frequência em % da presença dos códigos de consequências do <i>bullying</i>	63
Figura 16. Frequência em % da presença dos códigos de intervenções em situações de <i>bullying</i>	64

Botura, B. J. (2022). *Efeitos de um curso de Habilidades Sociais e Educativas para professores (via EAD) na prevenção e combate ao bullying*. Dissertação de mestrado, Programação de Pós – Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, pp.

Resumo

O campo teórico-prático das Habilidades Sociais é importante não só para o desenvolvimento acadêmico do aluno, mas também para seu desenvolvimento socioemocional e prevenção de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes. Dentre eles, um que tem sido foco de alta preocupação neste século: o *bullying*. Inserido na replicação de um curso à distância para formação continuada de professores, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar o impacto do programa e de uma unidade voltada para o *bullying*, sobre o repertório de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas do professor, suas concepções e práticas de combate e prevenção do *bullying* e sobre sua percepção do desenvolvimento socioemocional e da competência acadêmica de seus alunos. Participaram seis professores do Ensino Fundamental I que foram avaliados ao longo do curso, bem como seis alunos de cada um deles. Os instrumentos utilizados para avaliar o repertório desses professores foram o Inventário de Habilidades Sociais Educativas, o Inventário de Habilidades Sociais e um questionário sobre *bullying*. O Inventário de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças foi utilizado para avaliar os alunos. Foram feitos dois tipos de análise, qualitativa e quantitativa, sendo que a primeira foi através do Software NVivo e focou nos dados específicos sobre *bullying*. Já para a quantitativa, foram realizados testes paramétricos e não paramétricos e análises com o método JT para acessar o repertório de HS e HSE dos participantes. Os resultados obtidos pelo estudo demonstraram diferença estatisticamente significativa no desempenho dos professores, nos repertórios de habilidades sociais, habilidades sociais educativas e conhecimento sobre *bullying* sendo que o método JT demonstrou que para alguns participantes essas diferenças podem ser atribuídas a intervenção.

Além disso, houve impacto significativo na competência acadêmica dos alunos avaliados e no fator 4 do indicador de habilidades sociais. Esses resultados demonstram a importância da formação continuada de professores visando o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. Pesquisas futuras com amostras maiores e avaliações multimodais são sugeridas.

Palavras-chave: *Bullying*, Desenvolvimento Socioemocional, Habilidades Sociais Educativas; Formação continuada de Professores.

Botura, B. J. (2022). *Effects of a Social and Educational Skills course for teachers (via distance education) in preventing and combating of bullying*. Master's Dissertation, Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP, pp.

Abstract

The theoretical practical field of Social Skills is important not just only for academic development of the student, but also for your socioemotional development and prevention of externalizing and internalizing behavior problems. Among them, one that has been a matter of high concern in this century: bullying. Inserted in a replication of a distance course for teacher training, the present research aimed to evaluate the impact of the program and of one unity about bullying on the Social Skills and Social Educational Skills repertoire, your conceptions and practices of combat and prevention of bullying and on your perception of socioemotional development and academic competence of your students. Six Elementary School teachers were evaluated throughout the course, as well as six students each. The instruments used to assess the repertoire of these teachers were Social Educational Skills Inventory, Social Skills Inventory and a quiz about bullying. The Children's Social Skills, Behavior Problems and Academic Competence Inventory were used to assess the students. Two types of analysis were made, qualitative and quantitative, the first being through the NVivo software and focused on specific data about bullying. As for the quantitative, parametric and non-parametric tests were performed and analyses with the JT method to access the participants' social skills and social educational skills repertoires. The obtained results by the research showed statistically significant difference in the teacher's performance in the social skills and social educational skills repertoire and knowledge about bullying and the JT method showed that for some participants these differences can be attributed to the intervention. Furthermore, it has been a significant impact of the academic competence of the evaluated students and in the factor 4 of the social skills indicator. These results demonstrate the importance of teacher training, aiming

the socioemotional development of their students. Future researches with big samples and multimodal evaluations are suggested.

Keywords: Bullying, Socioemotional Development, Social Educational Skills, Teacher training.

Introdução

O presente estudo se fundamenta no referencial do campo das habilidades sociais e suas aplicações na Educação, em particular à formação de professores. No presente caso, o foco foi direcionado para a questão da prevenção e combate ao *bullying* e à formação e atuação do professor nessa temática. Esses temas são abordados a seguir.

Habilidades Sociais e Competência Social

As relações interpessoais estão presentes em todos os contextos da sociedade como família, escola e trabalho. A qualidade dessas relações tem um papel fundamental no bem-estar do indivíduo e dos outros ao seu redor. Considerando o impacto desses relacionamentos sob a vida das pessoas, pode-se situar o campo teórico-prático das Habilidades Sociais (HS) (Del Prette & Del Prette, 2017a).

Argyle na década de 1980 (como citado em Del Prette & Del Prette, 2017b, p. 21), propôs o conceito de HS como comportamentos presentes na relação entre as pessoas e a partir disso o campo foi sendo ampliado cada vez mais com novos estudos e em outros países. A base teórica para a construção desse campo teve contribuições da Psicologia Cognitiva e da Análise do Comportamento (Del Prette & Del Prette, 2017b).

Em meados de 1990, os primeiros estudos desse campo surgiram no Brasil com Del Prette e Del Prette. Os autores definem o conceito de Habilidades Sociais como comportamentos sociais valorizados em uma determinada cultura que têm alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo e sua comunidade e propõem uma sistematização das diferentes classes e subclasses de habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017b). A Tabela 1 resume alguns exemplos das subclasses.

Tabela 1. *Classes e subclasses de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2017b)*

Classes de Habilidades Sociais	Exemplos de subclasses de Habilidades Sociais
Comunicação	Dar feedback e elogiar
Civilidade	Agradecer e pedir desculpas
Fazer e manter amizade	Iniciar conversação e manifestar solidariedade
Empatia	Tomar perspectiva e demonstrar disposição para ajudar
Assertivas	Fazer e recusar pedidos e pedir mudança de comportamento
Expressar solidariedade	Oferecer ajuda e expressar apoio
Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais	Exercitar o autocontrole e propor alternativas de solução
Expressar afeto e intimidade (namoro, sexo)	Demonstrar afetividade e estabelecer limites
Coordenar grupo	Organizar atividade e fazer perguntas
Falar em público	Usar tom de voz audível e distribuir o olhar

Considerando as características de topografia ou função que esses comportamentos compartilham, ao analisar o repertório de HS do indivíduo deve-se atentar não apenas ao que se fala, mas também o modo como se fala. Denominados de Componentes Não Verbais e Paralinguísticos (CNVP), que caracterizam a topografia do comportamento contemplando postura, expressão facial, etc. O importante é que alterando a forma do desempenho, a função do comportamento pode mudar e os resultados podem ser mais positivos, bem como o inverso (Del Prette & Del Prette, 2017b).

Skinner, em seu livro *Ciência e comportamento humano* (1979), define comportamento operante como aquele que opera no ambiente gerando consequências ao indivíduo. As HS são

respostas conseqüenciadas por uma comunidade verbal, sendo assim também consideradas como comportamentos operantes (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010). Então, podem ser aprendidas como qualquer outro comportamento e são resultados dos processos de seleção filogenético, ontogenético e cultural operando em seu meio e sendo conseqüenciadas por este. Além disso, são situacionais-culturais, dependendo de valores, regras e normas impostas pela comunidade em que estão inseridas (Del Prette & Del Prette 2017a, 2017b).

Ainda conceituando esse campo teórico-prático temos a Competência Social (CS) que é diferenciada das HS por diversos pesquisadores da área (Gresham, 2009), como Del Prette e Del Prette (2017b), que a definem como um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo, para que ele atinja seus objetivos, de sua comunidade e cultura, considerando os aspectos éticos envolvidos na situação. Um desempenho socialmente competente primeiramente, apresenta coerência entre o que o indivíduo pensa, fala e faz e também articula as Habilidades Sociais e alguns critérios de avaliação: (1) Consecução dos objetivos; (2) Manutenção/melhora da autoestima; (3) Manutenção/melhora da qualidade da relação; (4) Equilíbrio de poder entre os interlocutores; (5) Respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2017a).

O critério mínimo para que o desempenho seja considerado socialmente competente é seguir a Regra Áurea, fazer ao outro o que você gostaria que lhe fizessem e não fazer o que não gostaria que lhe fizessem. Os mesmos autores afirmam que a competência social contempla a dimensão instrumental que se refere ao efeito imediato para o indivíduo e também à dimensão ética que se refere aos efeitos imediatos, de médio e longo prazo para o indivíduo e sua comunidade (Del Prette & Del Prette, 2017a).

As HS não são condição suficiente para a CS, mas são necessárias. Por isso, Del Prette e Del Prette (2017b) indicam alguns outros requisitos para lidar de forma socialmente competente com as demandas interpessoais da vida do indivíduo: um bom conhecimento sobre

seus próprios recursos e dificuldades, bem como sobre a situação social. Necessário considerar o autoconhecimento em que observamos, descrevemos e explicamos o próprio comportamento. Essa capacidade está relacionada e é requisito para a automonitoria, que é uma habilidade metacognitiva e comportamental em que o sujeito observa, descreve, interpreta e regula os pensamentos, sentimentos e comportamentos, enquanto eles ocorrem, em tarefas sociais. Ademais, esses autores enfatizam os valores de convivência, como requisitos da CS, que são importantes em desempenhos socialmente competentes como: liberdade, dignidade, persistência, justiça, reciprocidade, paz, igualdade, perdão e solidariedade.

Esse campo teórico-prático tem aplicações em muitos setores da vida. Um deles é o da Educação, incluindo a da formação de professores. Nessa área específica, outro conceito importante a ser discutido é o das Habilidades Sociais Educativas (HSE). As HSE são aquelas habilidades intencionalmente voltadas para a promoção da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal, desenvolvendo o repertório comportamental dos aprendizes (Del Prette & Del Prette, 2008). Del Prette e Del Prette (2008) atualizaram um sistema de habilidades sociais educativas (SHSE) com suas classes e subclasses componentes, conforme apresentadas na

Tabela 2:

Tabela 2. *Classes e Subclasses de HSE (Del Prette & Del Prette, 2008).*

Classes de HSE	Exemplos de subclasses de HSE
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	Organizar materiais e mediar interações
Transmitir ou expor conteúdo sobre HS	Apresentar objetivos ou instruções
Estabelecer limites e disciplinas	Pedir mudança de comportamentos e negociar regras
Monitorar positivamente	Apresentar feedback positivo e demonstrar empatia

Esse repertório altamente elaborado de HSE é essencial para pais, professores e outros agentes educativos para o ensino de comportamentos sociais, além de valores, regras e normas de convivência na infância. As crianças vivem constantemente situações que demandam um repertório elaborado de habilidades sociais, o qual irá contribuir para construção de boas relações interpessoais. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), a qualidade dessas relações, bem como esse alto repertório de HS e CS têm se mostrado muito importante na infância ao se correlacionar com indicadores adaptativos como desempenho acadêmico, cooperação, responsabilidade, além de prevenir problemas de comportamento e dificuldades interpessoais. No estudo de Molina e Del Prette (2006), um grupo de alunos passou por uma intervenção acadêmica (leitura, nomeação e ditado) e outro por um Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O grupo que passou pela intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita enquanto o grupo que passou apenas pelo THS obteve ganhos no repertório social, mas também acadêmicos.

Há outros estudos que demonstram essa correlação positiva entre um bom repertório de HS e os indicadores adaptativos da infância, como Cia e Barham (2009) que encontraram uma relação positiva entre o repertório de HS, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças das primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental. Elias e Amaral (2016), realizaram um programa de intervenção para o desenvolvimento de HS em ambiente escolar com crianças do 5º ano. Como resultados, encontraram um aumento significativo na média da escala de competência acadêmica, na escala de HS e melhora significativa na escala de problemas de comportamento. Em relação aos fatores de risco, como problemas de comportamento, diversos autores trazem contribuições na área demonstrando que um alto repertório de HS pode prevenir e intervir em tais problemas (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Cia & Barham, 2009; Barreto

et al., 2011; Motoca et al., 2012; Casali–Robalinho et al., 2015; Falcão et al., 2016; Terroso et al., 2016)

Del Prette e Del Prette (2005), listam algumas HS que são importantes nesse período do desenvolvimento, como autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Como já abordado, as HS são comportamentos aprendidos em qualquer período da vida e os autores enfatizam a importância da aprendizagem dessas habilidades listadas. Eles destacam três principais processos de aprendizagem de comportamentos sociais: observação ou modelação, instrução e modelagem.

No processo de instrução (Catania, 1999), o aprendiz recebe um enunciado que aponta o que ele deve fazer diante daquela situação e quais serão as possíveis consequências. No processo de modelação (Bandura et al., 1961), o aprendiz observa e imita o comportamento do outro que podemos denominar de modelo e por fim, no processo de modelagem (Skinner, 1948), o comportamento do indivíduo é modelado, mantido ou reduzido por consequências positivas ou negativas. Ao entrar na escola, a criança amplia a oportunidade de aperfeiçoar e desenvolver seu repertório comportamental além da família e através de programas de ensino de habilidades sociais na escola, conduzidos pelo próprio professor, o processo de aprendizagem pode ser enriquecido (Del Prette & Del Prette, 2005).

Exigências atuais da educação e contribuição do campo das Habilidades Sociais

Tradicionalmente, a função da escola era unicamente de transmissão de conhecimento, no entanto, cada vez mais demandas relacionadas a aspectos sociais como problemas de comportamento (externalizantes e internalizantes), violência, questões psicossociais e depressão têm requerido uma função adicional da escola para promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos além do desempenho acadêmico. O termo desenvolvimento socioemocional utilizado nesse estudo se refere a promoção e aperfeiçoamento do repertório

de HS e CS das crianças e adolescentes visando a redução de fatores de risco como mencionado acima (Del Prette, 2017c).

Documentos legais norteadores da Educação apresentam esses objetivos relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos alunos como parte da formação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a função social da escola como a preparação de cidadãos críticos e construtores da sociedade, pensando no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 2017a). Além disso, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017b) também buscam práticas educativas que envolvam o desenvolvimento socioemocional.

Essa função adicional da escola que se fundamenta nos documentos legais norteadores do país buscando o desenvolvimento socioemocional do aluno é de fundamental importância já que um dos problemas de comportamento externalizantes mais presentes na escola é a agressão que pode ser prevenida a partir das práticas que são preconizadas nesses documentos. A agressão pode ser explicada por diversas abordagens, como teorias psicossociais que entendem o contexto social e ambiental como determinante na ocorrência desse comportamento (Ribeiro & Sani, 2009). Há também a teoria da aprendizagem social de Bandura em que a agressão pode ser entendida como um padrão de resposta aprendido através de modelação e modelagem (Bandura et al., 1961; Ribeiro & Sani, 2009).

Salmivalli e Peets (2009) definem agressão como qualquer comportamento direcionado para outra pessoa e que tem a intenção de machucar. Segundo Renouf et al. (2010), pode-se fazer a distinção entre agressão reativa e agressão proativa. Para esses autores, agressão reativa é uma resposta contra uma provocação ou ameaça (e.g., brigar com um colega que o machucou acidentalmente; reagir agressivamente quando um colega pega algo da criança), enquanto que agressão proativa é um comportamento não provocado, mas sim motivado por ganhos pessoais

e dominação de outras pessoas (e.g.; assustar outra criança para conseguir o que quer; usar força física para dominar outra criança). Ainda, há a diferenciação de agressão física (e.g., bater e chutar), agressão relacional (e.g., exclusão social) e entre outras (O’Toole et al.,2016).

A agressão na escola tem se tornado inclusive um problema de saúde pública e diversas instituições como a Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial da Saúde (OMS) têm se atentado a isso (Comodo, 2016). Segundo o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2015, um estudo feito pela Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, demonstrou que 69,7% dos alunos presenciaram alguma situação de violência na escola. Na Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE) do mesmo ano, 7,4% dos alunos declararam já terem se sentido ofendidos ou humilhados e 19,8% disseram que já praticaram alguma situação de intimidação, deboche ou ofensa contra os colegas (<http://portal.mec.gov.br/>, recuperado em 6 de Abril de 2018).

Dados do Projeto São Paulo para o Desenvolvimento Social de Crianças e Adolescentes (SP – Proso), coletados pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo no ano de 2019, mostram que dentre 2.702 alunos do 9º ano de escolas públicas e privadas da capital paulista, 29% relataram ter sido vítima de *bullying* e 23% disseram ter sido vítima de violência. 15% desses alunos cometeram *bullying* e 19% disseram ter praticado algum tipo de violência (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/>, recuperado em 3 de fevereiro de 2020).

Conceitos e Estudos sobre *Bullying*

Em particular, um dos tipos de agressão proativa tem se destacado nesse ambiente, o *Bullying*, que teve seus primeiros estudos na década de 1970 com o autor Dan Olweus. Esse fenômeno pode ser definido como um comportamento negativo repetitivo contra uma vítima e que tem a intenção de machucá-la. Ele representa necessariamente um desequilíbrio de poder, com a vítima tendo dificuldade para se defender (Lopes Neto, 2005, Salmivalli & Peets, 2009;

Van der Ploeg et al., 2015). Tal comportamento pode ter como função principal a obtenção de maior status social entre os pares (Salmivalli & Peets, 2009). Para os objetivos desse estudo, a definição de bullying utilizada é a mescla de todos esses autores.

Van der Ploeg et al. (2015) estabelecem alguns tipos de *bullying*: (a) físico como chutes e socos; (b) relacional como ignorar e fofocar; (c) verbal como falar mal e insultar; (d) material como roubar ou estragar objetos pertencentes à vítima; e por fim (e) *o cyber bullying* que acontece via internet e via telefones celulares com e-mails, redes sociais e mensagens. O programa de combate à intimidação sistemática (*Bullying*) decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente da República em 2015, classifica esse fenômeno em mais alguns tipos além dos que já foram mencionados: verbal, moral, sexual, psicológico, físico, material e virtual (Lei n. 13.185,2015).

Já que esse fenômeno envolve uma relação entre pares, cada criança tem um papel desempenhado. Autores de bullying são aqueles que apresentam o comportamento agressivo contra alguém. Salmivalli e Peets (2009) descrevem alguns comportamentos que são frequentes nos agressores: a valorização da dominância, bem como o desejo de ser respeitado e admirado pelos pares. Ademais, costumam ser percebidos como populares e poderosos entre os amigos e colegas e estão invariavelmente no centro de seu círculo de amizades. Muitas vezes, eles se relacionam com outras crianças que se comportam da mesma maneira e podem ser reforçados por seus comportamentos. No entanto, pode ocorrer dessas mesmas crianças também serem vítimas de agressão ao mesmo tempo, devido as suas características e comportamentos agressivos.

As vítimas são aqueles alunos expostos de maneira repetida ao comportamento agressivo do outro. Normalmente não dispõe de um bom repertório para reagir ou se defender e são pouco sociáveis, inseguras e com baixa autoestima. A repetição das agressões contribui

com o agravamento desses comportamentos. Ademais, algumas características físicas, comportamentais ou emocionais podem tornar a vítima mais vulnerável ao agressor (Lopes Neto, 2015)

Por fim, o último papel desempenhado nesse fenômeno é o das testemunhas. Os pares exercem um papel importante na manutenção desse tipo de agressão, muitas vezes reforçando o comportamento do agressor e não defendendo a vítima. Isso pode ser explicado pelo fato de que essas crianças tem medo de ser a próxima vítima ou por não saberem agir nessas situações. Dentro desse grupo, ainda podem ser classificados em: (1) auxiliares – participam ativamente da agressão; (2) incentivadores – estimulam o agressor; (3) observadores – só observam ou se afastam e (4) defensores – defendem a vítima ou chamam algum responsável (Lopes Neto, 2015).

O *bullying* traz diversas consequências negativas para todos os envolvidos na situação, como demonstrado em alguns estudos. Van der Ploeg et al. (2015) investigaram como o número de *bullies*, a frequência de episódios e a multiplicidade de tipos de *bullying* iriam afetar as vítimas e seu bem-estar social. Esses pesquisadores observaram que frequência e número de *bullies* estão positivamente associados a sintomas de ansiedade social e depressivos e negativamente associados com o bem-estar na escola. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de tipos de *bullying* está negativamente associada com o bem-estar na escola. No estudo de Valle (2017), foi encontrada uma correlação negativa entre envolvimento em *bullying* e engajamento escolar, considerando a frequência das aulas, seguimento de regras, senso de pertencimento, identificação escolar e interesse em aprender.

Diversos outros estudos demonstram as consequências negativas que esse fenômeno pode trazer às vítimas, mas também aos agressores: baixo desempenho na escola, insegurança e insatisfação no ambiente escolar, transtorno de estresse pós traumático, depressão, ideação

suicida, tentativa de suicídio, abuso de substâncias, sintomas psicossomáticos, evasão escolar e entre outros (Spriggs et al., 2007; Albuquerque et al., 2013; Stelko–Pereira & Williams, 2016). No estudo de Frisén et al. (2008) são apresentados dados que mostram que 23% das vítimas de *bullying* entre 10 e 13 anos não contam o que estão passando para adultos (pais e professores) e que 35% deles não receberam nenhum tipo de ajuda. Por meio da literatura, os autores discorrem sobre os motivos que podem explicar esse dado: (1) conforme as crianças vão crescendo podem ter um repertório de habilidades em solução de problemas melhor e podem lidar com essas questões junto com os pares; (2) eles possuem um desejo maior em ser independentes; (3) pouca confiança com professores e o restante da equipe escolar; (4) a escola não prevenir e combater o *bullying*.

As duas últimas suposições se tornam preocupantes quando se considera que atualmente a escola também tem a função de favorecer o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. Há outros estudos que demonstram essa realidade em que o professor tem um repertório deficitário em avaliar, prevenir e intervir em situações que envolvem o fenômeno, além de que uma má relação professor – aluno pode influenciar na perpetração da violência (Alckmin-Carvalho et al., 2017; Del Ponti, 2020; Panosso, 2019; Silva & Rosa, 2013; Toro et al., 2010; Trevisol & Campos, 2016).

No estudo de Del Ponti (2020), um dos objetivos foi identificar as especificidades do *bullying* na amostra e a autora verificou que o local em que mais ocorreu situações de *bullying* com os participantes foi a sala de aula na presença do professor. Esse resultado demonstra a importância do docente saber avaliar esse tipo de situação e então intervir. Panosso (2019), em um de seus estudos, caracterizou o repertório comportamental de professores para avaliar situações de *bullying*. Como resultado, a autora encontrou que 75,9% dos participantes presenciaram alguma situação de *bullying*, mas que 81,5% deles não participou de nenhum

treinamento sobre o tema, corroborando outros estudos que demonstram a falta de repertório dos docentes em avaliar, prevenir e intervir nessas situações.

Na literatura, encontramos um programa anti – *bullying* que é baseado em pesquisas e evidências científicas. Esse trabalho é feito dentro da escola e o professor tem papel fundamental no processo, o programa KiVa (<https://www.kivaprogram.net/>). Foi desenvolvido na Universidade de Turku (Finlândia) e possui três elementos principais: prevenção, intervenção e monitoramento do *bullying*. Ele se diferencia de outros programas, pois possui materiais para os alunos, professores e pais, inclui um ambiente virtual de aprendizagem e exercícios para desenvolver empatia, autoeficácia e suporte para vítimas. Tal programa possui eficácia em prevenção e combate ao *bullying* em diversos países (Estônia, Holanda, Itália e País de Gales), e demonstra a importância da escola e do professor na prevenção e intervenção desse fenômeno (Clarkson et al., 2019; Nocentini & Menesini, 2016; Salmivalli & Poskiparta, 2012; Swift et al., 2017; Widiyanto et al., 2018).

Bullying, Habilidades Sociais e Formação de Professores

Alguns estudos na literatura demonstram a relação entre *bullying* e o campo teórico-prático das Habilidades Sociais, que constituem dados essenciais para prevenção e combate desse tipo de agressão. Casali-Robalinho et al. (2015), realizaram uma pesquisa que caracterizou o repertório de HS e problemas de comportamento de crianças do 3º ao 6º ano e a partir dos resultados os autores sinalizaram a importância de um bom repertório de habilidades sociais de autocontrole e de civilidade por sua relação preditiva forte com problemas de comportamento, externalizantes e internalizantes. Podemos encontrar mais resultados similares em outros estudos que demonstram que promover o desenvolvimento desses comportamentos nas crianças e adolescentes é essencial para prevenir problemas de comportamento

internalizantes e externalizantes como o *bullying* (Almeida e Lisboa, 2014; Barreto et al., 2011; Elias e Amaral, 2016; Terroso et al., 2016).

O estudo de Comodo (2016) é fundamental para relacionar esse tipo de agressão com o campo teórico – prático das HS, já que teve como alguns de seus objetivos, correlacionar classes de HS com os comportamentos de agressores e vítimas, comparar o repertório de HS de todos os sujeitos presentes nessa relação, incluindo as testemunhas e avaliar e descrever indicadores de CS dos agressores, vítimas e testemunhas. A autora demonstra haver uma diferença entre o repertório de adolescentes não envolvidos em *bullying* e daqueles que praticam esse tipo de agressão nas classes de autocontrole, empatia e assertividade, sendo que esse último grupo de sujeitos possui déficits nessas habilidades. Além disso, há uma correlação positiva entre um bom repertório de HS e menor envolvimento em *bullying*. Por fim, a autora demonstra que os sujeitos de todos os grupos envolvidos nessas situações (agressores, vítimas e testemunhas) apresentaram relatos que indicavam a ausência de indicadores de CS, principalmente aqueles referentes a dimensão ética – moral.

Com os resultados obtidos pela autora, a importância de desenvolver repertório de HS e CS nas crianças e adolescentes se mostra essencial e algumas sugestões são dadas como: desenvolvimento de comportamentos deficitários no repertório de agressores e vítimas (empatia, desenvoltura social, autocontrole, civilidade, assertividade e abordagem afetiva), imposição de limites em comportamentos inadequados, feedbacks para os comportamentos, investir na promoção de habilidades sociais de defesa de direitos e enfrentamento das vítimas, intervenções que abordam toda comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores, monitores e pais) alterando as contingências do ambiente escolar, promoção de amizades entre as testemunhas e vítima, etc.

Como visto, esse campo tem diversas aplicações no ambiente escolar e as HSE, principalmente aqueles voltadas para prevenção e intervenção do *bullying* (criar condições de integração dos alunos, conversar sobre o tema, reforçar comportamentos adequados), dos agentes educativos como professores, coordenadores e diretores podem contribuir para intervenções de situações de *bullying* visando a promoção de HS e CS dos alunos e, conseqüentemente, um ambiente saudável para todos (Comodo, 2016, Del Ponti, 2020, Del Ponti et al., 2020; Panosso, 2019).

Ao considerar que na escola possuímos um ambiente rico de interações sociais que podem ser utilizadas como forma de aprender e desenvolver um bom repertório de HS e CS, pode-se pensar na função do professor em promover comportamentos sociais positivos em seus alunos. No entanto, essa área do conhecimento raramente é incluída na grade curricular da graduação desses profissionais, sendo necessária uma formação continuada do professor (Instituto Ayrton Sena & The Boston Consulting Group, 2014) para lidar com tais situações, promover HS de seus alunos, articular o desenvolvimento socioemocional com o desenvolvimento acadêmico e, dessa forma, combater *bullying* e outros problemas de comportamento externalizantes e internalizantes que podem ocorrer no ambiente escolar.

Panosso (2019) apresentou uma revisão sistemática de estudos empíricos que capacitaram professores em relação ao *bullying*. Como resultados, identificou que o foco das capacitações está mais voltado ao conhecimento teórico sobre o tema do que para a promoção de comportamentos importantes para a prevenção e intervenção desse tipo de agressão e sugere então pesquisas futuras que envolvam essas variáveis. Outros autores da área também sugerem formações de professores sobre esse tema, inclusive nos cursos de licenciatura, para que possam identificar, prevenir e intervir em situações de *bullying* e assim contribuírem para um ambiente escolar mais saudável para seus alunos (Silva & Rosa, 2013; Trevisol & Campos, 2016; Ventura et al., 2016).

Para isso, é importante que o professor apresente um bom repertório de HSE, em particular aquelas mais pertinentes à prevenção e combate ao *bullying* como transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais, habilidades assertivas, empatia ou estabelecer limites e disciplina (descrever comportamentos desejáveis, pedir mudança de comportamento). Também é necessário ao educador, desenvolver suas próprias HS, de modo que seja capaz de elaborar boas estratégias de ensino dessas habilidades, bem como ser modelo para seus alunos. Portanto, uma formação eficaz para o professor, necessita incluir como objetivo o desenvolvimento de HS e HSE do mesmo. Essa formação precisa atingir o máximo possível de professores para ter um efeito amplo sobre o máximo de alunos.

Uma das opções para isso é a educação à distância, um campo ainda não muito explorado, mas que vem se mostrando uma alternativa para o aperfeiçoamento do professor. Essa alternativa foi investigada por Del Prette (2017c) para a promoção de HSE dos professores visando promover os requisitos de competência social e as habilidades sociais de seus alunos em um curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento. O projeto produziu novos dados, produções e conhecimentos abordados em diferentes obras como Del Prette e Del Prette (2022a; 2022b) e mais detalhes são apresentados em formato de vídeo no aplicativo YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=A0uoVk-4ssw>). Nessa oferta, o grupo experimental (que passou pelos 3 módulos iniciais do curso) foi comparado com o grupo controle (que naquele momento não realizou nenhuma etapa do curso e passou apenas pelas avaliações). Os resultados (Del Prette & Del Prette, s.d.) foram significativamente superiores apenas para o grupo experimental com melhora significativa nos escores de HS (tanto no escore geral quanto no fator 3 de subclasses específicas de expressão de sentimento positivo, no fator 4 de autocontrole/enfrentamento e no fator 5 de desenvoltura social) e de HSE (no escore geral e de mediação aprendizagem-desenvolvimento) com melhoras marginalmente significativas para as de disciplina indutiva) dos professores; em relação aos seus alunos, houve melhora nos escores

gerais de HS e de problemas de comportamento , além da redução de problemas de comportamento, com efeito positivo mais robusto para aqueles em situação de risco. No entanto, não foi avaliado especificamente o impacto do programa em termos do conhecimento do professor sobre *bullying* e nem sobre seus comportamentos de prevenção e combate ao fenômeno.

Justificativas e Objetivos

Dada a gravidade e disseminação do *bullying* na atualidade e suas implicações sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, torna-se urgente e necessário o investimento em ações preventivas e de combate a esse problema. Conforme destacado antes e confirmado em programas como o Kiva, o ambiente escolar tem sido considerado um importante contexto de prevenção e combate ao *bullying*. Considerando as evidências disponíveis, esse tipo de agressão poderia ser enfrentado com a promoção de habilidades sociais e competência social de crianças e adolescentes envolvidos direta ou indiretamente nesse problema. No entanto, essa alternativa depende criticamente da formação e atuação dos professores, para atuarem em dois sentidos. O primeiro, para lidarem diretamente com o *bullying* junto às vítimas (proteção, suporte, encaminhamento), as testemunhas (parceiros para combaterem o *bullying*) e os agressores (no sentido de desenvolverem comportamentos incompatíveis com a agressão, no caso habilidades sociais de empatia, civilidade etc.). O segundo no sentido de instrumentalizarem todas as crianças em habilidades relevantes para atuarem como parceiros nessa empreitada. É necessário que o professor saiba o que é *bullying*, saiba identificar situações em que esse tipo de agressão esteja presente e as possibilidades de intervenção citadas acima.

A formação dos professores para isso torna-se então indispensável. No entanto, não se tem verificado formação específica para professores visando o conhecimento, a prevenção e intervenção do fenômeno atrelado ao campo teórico-prático das HS, além de pouquíssimos

instrumentos que avaliem essas variáveis, incluindo o projeto de pesquisa de Del Prette (2017c). Apesar de ter tido resultados impactantes em comportamentos de professores que são importantes para prevenção dessas agressões, não houve nenhuma avaliação dessas habilidades específicas.

Levando em conta todas essas considerações, neste presente estudo, foi feita a replicação do curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor, com o acréscimo da avaliação prévia da concepção do professor sobre *bullying* e de seu repertório de HSE para a prevenção e combate ao fenômeno. Especificamente, o objetivo foi avaliar o impacto do curso no repertório de HS do participante, do impacto da maior parte do curso e de uma última unidade voltada para o *bullying* sobre as HSE do professor, sobre sua percepção do desenvolvimento socioemocional de seus alunos, e em particular sobre suas concepções e práticas de combate e prevenção ao *bullying*.

Método

Participantes

Iniciaram a pesquisa, 9 professores do Ensino Fundamental I e II de escolas públicas do interior do estado de São Paulo, no entanto, por motivos pessoais, três deles desistiram. Assim, participaram do estudo, 6 professores (5 do gênero feminino e 1 do gênero masculino) com média de idade de 46 anos (sendo a idade mínima de 30 anos, a máxima de 56 anos e o DP de 9,58), 4 deles possuem pós graduação, 1 possui apenas graduação e 1, magistério. Todos lecionavam apenas para turmas do Ensino Fundamental I de escolas públicas. Os critérios de inclusão para participação foram: (1) estar responsável por uma turma de alunos do Ensino Fundamental I e II; (2) não ter realizado cursos, especializações e/ou formações em Habilidades Sociais; (3) ter disponibilidade de pelo menos 5 horas semanais para realização das atividades do curso; (4) ter recursos necessários para a realização do curso como dispositivos eletrônicos

(computador, notebook, celular, tablet) e internet. Os critérios de exclusão foram: (1) não ser professor responsável pela turma de alunos; (2) ter realizado cursos, especializações e/ou formações prévias em Habilidades Sociais; (3) não ter disponibilidade para a realização das atividades do curso (considerando as horas e recursos necessários).

Durante o estudo, os professores participantes avaliaram uma amostra de seis de seus alunos, meninos e meninas, representativos de diferentes perfis em relação ao desenvolvimento socioemocional sendo um aluno com alto rendimento acadêmico e outro com baixo rendimento, dois alunos que apresentam problemas de comportamento acima da média, sendo um que apresenta problema de comportamento externalizante e outro internalizante e por fim, dois alunos não classificados em nenhuma dessas outras categorias tendo um rendimento acadêmico mediano e não apresentando problemas de comportamento acima da média. A amostra total ficou composta de 36 alunos variando entre 7 a 12 anos com média de idade de 9,72 anos (DP de 1,83). Em relação ao ano escolar, 6 são de 1º ano, 12 são de turmas de 3º ano e 18 de turmas do 5º ano. O número de participantes por gênero não foi equivalente, sendo o número de meninas (14) um pouco mais da metade do que de meninos (22). No que se refere às categorias, 6 alunos com alto rendimento acadêmico, 6 alunos com baixo rendimento acadêmico, 6 alunos com problemas de comportamento internalizantes, 6 alunos com problemas de comportamento externalizantes e 12 alunos não classificados.

Instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumentos e questionários padronizados especificados a seguir:

1. *Conhecendo você*. Trata-se de um questionário elaborado para o projeto “Educação à distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola” (Del Prette e Del Prette, 2014) com o objetivo de coletar informações características da amostra quanto a idade,

gênero, formação, tempo de experiência, escolas em que trabalha, turmas em que leciona e quantidade de alunos que possui.

2. *Critério de Classificação Econômica Brasil* (APEB, 2015). Trata-se de um questionário com o objetivo de avaliar o nível socioeconômico das famílias baseando-se em itens referentes ao poder de compra dos consumidores, posse de bens de consumo duráveis e grau de instrução do chefe da família. É possível situar o respondente em seis classes econômicas variando de E (a mais baixa) a A (a mais alta).
3. *Conhecendo o que você sabe*. Trata-se de um questionário elaborado pelos coordenadores do curso com o objetivo de avaliar o repertório de entrada dos participantes no campo teórico – prático das Habilidades Sociais em alguns conceitos, como critérios de avaliação e requisitos de CS, CNVP, assertividade, empatia, feedback e habilidades de solução de problemas interpessoais. A pontuação máxima do questionário é de 110 pontos.
4. *Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS2-Del-Prette)* (Del Prette & Del Prette, 2018). Trata-se de um instrumento de autorrelato com o objetivo de caracterizar o desempenho social em diferentes situações como trabalho, escola, família, cotidiano. É composto por 38 itens (com situações de interação social e uma reação a ela) e possibilita a identificação de recursos e déficits no repertório do participante. É respondido por uma escala *Likert*, variando de Nunca ou Raramente a Sempre ou Quase Sempre. A estrutura fatorial possui consistência interna excelente (alfa de Cronbach = 0,944) e tem cinco fatores com consistência satisfatória a alta (F1 – Conversação assertiva ($\alpha = 0,934$); F2 – Abordagem afetivo – sexual ($\alpha = 0,774$); F3 – Expressão de sentimento positivo ($\alpha = 0,894$); F4 – Autocontrole/ Enfrentamento ($\alpha = 0,840$) e F5 – Desenvoltura Social ($\alpha = 0,840$)).

5. *Inventário de Habilidades Sociais Educativas*, versão professor (IHSE–Prof., Del Prette & Del Prette, 2019). Trata-se de um inventário de autorrelato que possui 45 itens que descrevem os comportamentos sociais apresentados na relação professor–aluno. Esse instrumento é respondido por uma escala *Likert*, variando de Nunca ou Quase Nunca a Sempre ou Quase Sempre. O instrumento possui uma estrutura de três fatores (F1 – Suporte socioemocional ($\alpha = 0,758$); F2 Disciplina indutiva ($\alpha = 0,758$); F3 Mediação aprendizagem/desenvolvimento ($\alpha = 0,758$)).
6. *Inventário de Habilidades Sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças – Versão Professor* (SSRS, Gresham e Elliot, 2016). Trata-se de uma adaptação (Bandeira et al., 2009) de um instrumento que é apresentado em três versões: autoavaliação pela criança, avaliação por pais ou responsáveis e avaliação por professores. Avalia as habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica das crianças contemplando os contextos escolar e familiar. Na versão dos professores usada nesse estudo, há 22 itens de habilidades sociais, 14 de problemas de comportamento de crianças e 9 itens relativos à competência acadêmica geral. A análise fatorial exploratória (*Principal Axis Factoring*) apontou alta consistência interna ($\alpha=0,92$) para habilidades sociais, com uma estrutura de quatro fatores (F1: Responsabilidade; F2: Autocontrole; F3: Assertividade/Desenvoltura Social; F4: Cooperação/Afetividade) e alta também para a comportamentos problemáticos ($\alpha=0,89$) com três fatores (F1: Internalizantes; F2: Externalizantes; F3: Hiperativos).
7. Avaliação do professor sobre *Bullying*. Trata-se de um questionário criado pela pesquisadora (Botura, s.d, ver Apêndice A) para avaliar a percepção de *bullying* dos participantes. O instrumento foi construído para o trabalho de conclusão de curso da pesquisadora que tinha como público – alvo crianças de 6 a 8 anos. Para esse projeto o

instrumento foi adaptado para professores e passou pelo processo de validade de conteúdo (validade aparente) por 5 diferentes juízes especializados no tema que avaliaram se aquela medida parecia medir aquilo que pretendia. A partir desse processo, todas as considerações dos juízes foram analisadas e colocadas em prática tendo a versão final do instrumento. O instrumento é dividido em duas partes: na primeira, há cinco perguntas para avaliar a compreensão do professor sobre o *bullying* e seus efeitos. Na segunda são apresentadas oito histórias, quatro que retratam situações de *bullying* e quatro histórias controle com situações que não podem ser consideradas como *bullying*, com três perguntas cada, questionando se aquela situação pode ou não ser considerada como *bullying*, as consequências do acontecimento e se o respondente poderia ou deveria fazer algo naquele caso. Em ambas as partes, todas as perguntas foram pontuadas de 0 a 2, sendo 0 uma resposta que não contemplava a definição proposta pelo estudo, 1 uma resposta que contemplava parte do que era demandado e 2 uma resposta completa.

8. Questões sobre HSE relativas à *bullying* (Del Ponti, 2020) (Anexo A). Trata-se de um questionário de nove itens adaptados da proposta de Portfólio de A. Del Prette e Z. Del Prette (2017) para habilidades assertivas e empáticas adaptadas para situações de *bullying*. O questionário demanda do respondente considerar a frequência com que ele apresenta determinado comportamento e a reação da turma a isso (o quanto a apresentação desse comportamento funciona).

Delineamento

O presente estudo foi conduzido por meio de um delineamento de sondagens múltiplas. Primeiramente, foi realizada uma avaliação pré intervenção com os instrumentos utilizados no estudo (sondagem inicial). Em seguida, o participante fez a primeira parte da intervenção que consiste nos módulos 1 e 2 completos e 6 unidades do módulo 3 do curso Habilidades Sociais

na Escola Mediadas pelo Professor (Del Prette, 2017c). Após essa etapa, mais uma avaliação foi realizada, repetindo um dos instrumentos que foi aplicado na primeira vez. No segundo momento de intervenção, o professor cursou apenas a Unidade 7 do módulo 3 e depois mais uma fase de avaliação pós curso com a repetição de alguns dos instrumentos.

Tabela 3. Representação do delineamento de sondagens múltiplas demonstrando cada etapa de avaliação

Instrumentos	Etapas							
	Pré M1	M1	Pós M1	M2	Pós M2	M3	Pós M3	
Conhecendo você	X							
Critério de Classificação Econômica Brasil	X							
Conhecendo o que você sabe	X		X					
IHS2	X		X				X	
IHSE	X						X	
SSRS				X			X	
Avaliação do professor sobre <i>Bullying</i>	X					X	X	
Questões sobre HSE relativas à <i>bullying</i>	X					X	X	

Nota. M= módulos do curso

Procedimento de Coleta de Dados

Aspectos Éticos

Uma vez que o presente estudo foi uma replicação (de outra pesquisa), algumas etapas já haviam sido realizadas como: (1) aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP-SISNEP) (CAAE: 50409115.4.0000.55.04); (2) aprovação da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar (PROEX/UFSCar), como atividade de prestação de serviços, associada à pesquisa e formação

de recursos humanos; (3) aprovação pela Secretaria de Educação à Distância da UFSCar (SEAD/UFSCar) que colaborou na implementação do projeto (original).

Procedimento

Os participantes foram recrutados por meio de contato com a Diretora de Educação da cidade dos professores. Mensagens foram enviadas a alguns possíveis participantes pelo WhatsApp com uma explicação breve do que se tratava a pesquisa. Pelo interesse de cada e de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, os participantes foram selecionados e em seguida o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado para que eles pudessem assinar. Com o TCLE assinado, a pesquisadora agendou um horário com cada participante para aplicar alguns instrumentos (IHS2, IHSE, Conhecendo o que sabe, Conhecendo você, Critério Brasil e Avaliação do professor sobre *Bullying*). A aplicação foi feita à distância por meio do aplicativo Google *Forms*, com monitoramento da pesquisadora durante toda aplicação para controle do tempo e esclarecimento de eventuais dúvidas pelo WhatsApp.

Após a aplicação do pré-teste, a pesquisadora enviou tutoriais do funcionamento do curso em formato de vídeo (como navegar no portal, entrar nas unidades, fazer as tarefas, etc.) para todos os participantes e o curso foi iniciado. Com a finalização do módulo 1, a pesquisadora mais uma vez agendou um horário com cada participante para realizar uma avaliação pós módulo com os instrumentos IHS2 e Conhecendo o que você sabe (à distância e por meio do aplicativo Google Forms).

No módulo 2, os participantes responderam o instrumento SSRS (à distância e por meio do aplicativo Google Forms) avaliando 6 de seus alunos em categorias já expostas anteriormente. Em seguida, passaram pelas 6 unidades do módulo 3 e após a finalização dessa etapa, foi realizada a aplicação do questionário Avaliação do professor sobre *Bullying* (à distância e por meio do aplicativo Google Forms). Após a finalização da última unidade do

módulo 3 (Unidade 7), a pesquisadora agendou um horário com cada participante para realizar a última avaliação da pesquisa com os instrumentos IHS2, IHSE, Avaliação do professor sobre *Bullying* e SSRS (com os 6 alunos avaliados no módulo 2).

Esse procedimento teve uma duração total de cinco meses, desde a sondagem inicial até a avaliação final pós curso, sem intervalos entre as etapas. Vale ressaltar que nesse período, ainda estávamos passando pela pandemia do Covid-19. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia em todo o mundo em virtude da crescente incidência de contágio pelo SARS-CoV-2 (OPAS/OMS-2020). Diante desta realidade, diversas medidas foram impostas a fim de conter o avanço da doença, dentre as quais está o distanciamento social, que implicou em transformações nos mais diversos setores da sociedade, dentre eles a educação, levando ao fechamento das escolas. Assim como outros países, o Brasil, buscando preservar o vínculo educacional dos estudantes, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 estabeleceu a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas fazendo uso do ensino a distância e pautada nas novas tecnologias digitais.

O presente estudo foi realizado no segundo semestre de 2021, em que a pandemia ainda não estava controlada o que implicava em diversos efeitos nos âmbitos da saúde, economia e social (Silva, et al. 2020; <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>). Nesse momento, o município em que foi realizado a coleta de dados estava voltando para as aulas presenciais depois de 1 ano e meio com ensino remoto o que demandava diversas adaptações para os professores e também alunos.

O curso Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor (2017c) é um curso de formação continuada de professores, em nível de Aperfeiçoamento (180 horas), na modalidade de Educação à Distância. Faz parte do projeto de pesquisa (Educação à Distância: Articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional

dos alunos na escola) apoiado pelo CNPq (Edital Universal, Processo 405658/2016-8), coordenado pela Profa. Dra. Zilda A. P. Del Prette (UFSCar) e conduzido por uma equipe de professores e pesquisadores (alunos de mestrado, doutorado e pós doutorado) com formação na temática e em tutoria.

É embasado no campo teórico prático das Habilidades Sociais e visa o desenvolvimento pessoal do professor e seu aperfeiçoamento profissional em estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. No curso, o professor aprende sobre, aperfeiçoa e pratica suas habilidades sociais em diversos contextos (familiar, escolar, etc) e visa a promoção das habilidades sociais de seus alunos junto com a aprendizagem acadêmica. O foco é no papel mediador do professor como agente e modelo do desenvolvimento socioemocional de seus alunos e também considerando o manejo e a prevenção de problemas no ambiente escolar com um modelo de disciplina positiva.

O curso é ofertado no Portal dos Professores (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>). Nesse ambiente virtual, o professor tem acesso a um textos hipermídia por unidade. Cada texto aborda o tema com recursos multimídia extras (como histórias em quadrinho, textos, vídeos, podcasts, etc) e atividades teóricas e práticas de análise e aplicação de todo conhecimento abordado durante o curso. Todas as tarefas são registradas e pontuadas no próprio ambiente, algumas pontuadas de maneira automática pelo sistema do portal e outras pontuadas e avaliadas pelos tutores, em que o professor realiza a atividade prática fora do ambiente virtual (como por exemplo mudar um componente da comunicação não verbal e paralinguística com alguém do seu convívio e retorna ao ambiente virtual relatando o que fez, como fez, o que sentiu e qual foi a reação do outro. O tutor dá uma nota e devolutiva (de manutenção ou correção) para o participante. Além disso, há alguns fóruns de discussão no curso em que os professores conseguiam discutir os assuntos abordados nos módulos e unidades com seus colegas e a tutora.

Os tutores virtuais do projeto de pesquisa são alunos de mestrado, doutorado e pós doutorado que foram capacitados para tal tarefa. O papel desses tutores é de orientação direta no ambiente virtual, análise e feedback das atividades dos professores, oferta de materiais extras e disposição para esclarecimento de dúvidas. Nesse presente trabalho, a própria pesquisadora que teve o papel de tutora de todos os participantes.

Em relação aos recursos pedagógicos, o material do curso foi produzido com base na produção científica da área de Habilidades Sociais e bibliografias educacionais que são pertinentes aos objetivos da BNCC. Considerando a prática, os materiais incluem: recursos visuais e auditivos, vídeos instrucionais, motivacionais e ilustrativos, músicas e mensagens, tarefas de análise e aplicação dos conhecimentos nas interações sociais de vida diária e em interações sociais em sala de aula.

O curso é estruturado em 4 módulos (sendo que o quarto módulo ainda está em construção e não foi ofertado para a turma desse projeto). No apêndice B são apresentados os objetivos gerais e específicos de cada módulo e unidade.

Análise dos Dados

Os dados obtidos na pesquisa foram inseridos no SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 25. Os resultados foram computados e pontuados de acordo com as recomendações de cada instrumento.

Para a comparação das médias dos professores nos instrumentos utilizados, foi feito o teste não-paramétrico de Wilcoxon considerando a amostra bem pequena. Já com a avaliação dos alunos (36 no total), foi possível realizar estatística paramétrica através do teste t de amostras pareadas, ao constatar normalidade da amostra pelo teste de Kolgomorv-Smirnov. Os alunos classificados com problemas de comportamento e com baixo rendimento acadêmico (18

alunos ao total) foram categorizados como estudantes com alto risco e aqueles não classificados e com alto rendimento acadêmico (18 também) como alunos de baixo risco.

Treino de juízes para análise do questionário. Baseando-se nos trabalhos de Bandeira et al. (2003), Manolio (2009), Dias (2010) e Santos (2019), foi feito o treino da juíza, a qual identificada como J, psicóloga, com conhecimento prévio em Habilidades Sociais e *Bullying*. O treino foi direcionado para análise do questionário Avaliação do professor sobre *Bullying*.

A pesquisadora treinou a juíza com duração média de 1 hora e meia. Para o treinamento, foram elaborados e apresentados: documentos com orientações e recomendações gerais para a juíza com leitura e instruções para avaliação do questionário (Apêndice C) e modelo de protocolo de pontuação do mesmo. Para exemplificar o protocolo de pontuação, foram utilizados os dados de participantes que realizaram a sondagem inicial, mas desistiram da participação da pesquisa e por isso os dados não foram analisados.

A pesquisadora apresentava item por item para a juíza e ela deveria pontuar cada um de acordo com a pontuação proposta (0 a 2 pontos). Após o término da pontuação do questionário de um participante, pesquisadora e juíza comparavam as pontuações feitas pelas mesmas e calculavam o índice de concordância e discutiam as discordâncias. Se o índice de concordância fosse igual ou superior a 80%, o treino era encerrado. A juíza atingiu esse critério na análise de apenas um participante. O cálculo de concordância das pontuações se dava pelo valor de respostas que apresentaram concordância dividido pela soma do número de respostas que apresentaram concordância e discordância e a multiplicação desse valor por 100.

Análise das pontuações e cálculo da concordância. O questionário foi enviado para a juíza após o treino e quando finalizaram a análise, a pesquisadora se reuniu com ela para discutir as discordâncias e calcular as concordâncias. Quando a concordância geral era menor que 80%, pesquisadora e juíza discutiram as divergências e refizeram a análise juntas. Quando

a concordância era igual ou maior que 80%, as perguntas que haviam discordância eram revistas até chegarem a um consenso.

Em relação à análise qualitativa, a análise de conteúdo das respostas do questionário Avaliação do professor sobre *Bullying* foi feita com o software NVivo em que foi possível codificar o questionário de *bullying* de acordo com os critérios sobre o fenômeno definidos a priori. Essa análise foi realizada com as seguintes etapas: 1) Separação dos questionários por arquivos (um arquivo para cada pergunta e para cada momento de avaliação); 2) Importação dos arquivos no software; 3) Criação dos códigos definidos a priori de acordo com a literatura (os componentes da definição de *bullying*, os tipos de *bullying* existentes, as possíveis consequências para as vítimas e agressores e HSE ou outros tipos de comportamentos para intervir nessas situações); 4) Codificação dos arquivos; 5) Gerado diagramas e gráficos.

Tabela 4. *Codificações NVivo*

Perguntas	Códigos
O que é o <i>Bullying</i> para você?	Agressão
	Comportamento negativo
	Desequilíbrio de poder
	Dificuldade em se defender
	Intenção
	Repetição
Você acha que existe mais de um tipo de <i>bullying</i> ? Se sim, quais são e quais as diferenças entre eles?	Cyberbullying
	Escrito
	Físico
	Material
	Moral
	Psicológico

	Sexual
	Social
	Verbal
Que efeitos acha que a ação de <i>bullying</i> pode ter sobre as crianças que são vítimas?	Depressão
	Desempenho escolar
	Evasão escolar
	Insatisfação com a escola
	Isolamento
	Medo da escola
	Sintoma psicossomático
	Suicídio
Você acredita que o professor e/ou equipe escolar precisam ajudar nessa situação? Se sim, como poderiam fazer isso e quem ajudariam?	Conscientização
	Demonstrar insatisfação
	Integração dos alunos
	Orientação
	Promoção de HS
	Reforçar comportamentos adequados
	Relação professor- aluno
	Trabalho integrado

Para analisar individualmente cada participante, foi utilizado o Método JT (Villa et al., 2012). O método em questão possui dois conceitos centrais, a significância clínica (SC) e o índice de mudança confiável (RCI). O primeiro conceito se refere a diferença que a intervenção causa na vida do participante, se relacionando ao impacto sobre o funcionamento do cotidiano desse indivíduo, a generalização para outros ambientes, aceitabilidade da intervenção, etc. Esse

método possui três critérios de operacionalização e o utilizado para essa pesquisa foi o critério B, no qual se dispõe de dados normativos sobre a distribuição dos escores da população funcional. Já o RCI, tem como função determinar se as mudanças pré e pós intervenção podem ser atribuídas aos procedimentos utilizados. As análises foram realizadas por meio do sistema online Psico Info – Análises informatizadas (<https://www.psicoinfo.ufscar.br/>).

Resultados

A fim de tornar mais clara a apresentação dos resultados, essa seção foi dividida em três subseções: (1) resultados quantitativos das variáveis dependentes (conhecimento da área de HS, repertório de HS, repertório de HSE, conhecimento na área de bullying, repertório de HSE de combate e prevenção ao bullying e avaliação dos comportamentos sociais dos alunos pelos professores) considerando a média dos participantes; (2) resultados obtidos para cada participante individualmente; (3) resultados qualitativos do conhecimento do professor sobre o fenômeno *bullying*.

Resultados quantitativos com análises paramétricas e não paramétricas

Primeiramente serão apresentados os dados obtidos através das análises não paramétricas com o teste de Wilcoxon nas tabelas que seguem. Como a amostra do estudo é pequena, a medida de tendência central apropriada para as análises foi a mediana. O nível de significância utilizado em todas as análises foi de 95%.

Tabela 5. *Diferenças pareadas do conhecimento do professor da área de HS (Testes dos postos de Wilcoxon)*

Medida	Diferença pareada (mediana)	<i>z</i>	<i>p</i>
Conhecendo o que sabe pré	66,00	-1,36	0,173

Conhecendo o que 74,25

sabe pós

O teste não encontrou diferença estatisticamente significativa entre as medianas do escore do Instrumento Conhecendo o que você sabe nos dois momentos de avaliação pré e pós Módulo 1. Apenas foi observada uma oscilação positiva dessas duas medidas.

Tabela 6. *Diferenças pareadas dos escores gerais e fatoriais do IHS2 (Testes dos postos de Wilcoxon)*

Medida	Diferença pareada (mediana)	<i>z</i>	<i>p</i>
IHS2 pré	89,50	-1,99	0,046
IHS2 pós	98,50		
IHS2 Fator 1 (Conversação assertiva) pré	33,50	-1,89	0,058
IHS2 Fator 1 (Conversação assertiva) pós	44,00		
IHS2 Fator 2 (Abordagem afetivo-sexual) pré	7,00	-0,31	0,752
IHS2 Fator 2 (Abordagem afetivo-sexual) pós	10,00		
IHS2 Fator3 (Expressão de sentimento positivo) pré	36,00	-0,74	0,458
IHS2 Fator 3 (Expressão de sentimento positivo) pós	36,00		
IHS2 Fator 4 (Autocontrole/Enfrentamento) pré	14,50	-2,03	0,042
IHS2 Fator 4 (Autocontrole/Enfrentamento) pós	17,00		
IHS2 Fator 5 (Desenvoltura social) pré	18,50	-1,38	0,167
IHS2 Fator 5 (Desenvoltura social) pós	19,50		

A análise demonstrou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) no escore geral do IHS2 (pré Md = 89,50; pós Md = 98,50) e no fator 4 – Autocontrole/Enfrentamento (pré Md = 14,50; pós Md = 17,00) entre o pré teste e a pós avaliação depois do programa. Não há diferença estatisticamente significativa nos outros fatores, no entanto, pode-se observar uma oscilação positiva nos fatores 1,2 e 5.

Tabela 7. *Diferenças pareadas dos escores gerais e fatoriais do IHSE (Testes dos postos de Wilcoxon)*

Medida	Diferença pareada (mediana)	<i>z</i>	<i>p</i>
IHSE pré	142,00	-1,99	0,046
IHSE pós	159,50		
IHSE F1 (Suporte socioemocional) pré	52,50	-1,36	0,173
IHSE F1 (Suporte socioemocional) pós	59,00		
IHSE F2 (Disciplina indutiva) pré	53,50	-2,20	0,027
IHSE F2 (Disciplina indutiva) pós	58,50		
IHSE F3 (Mediação aprendizagem/desenvolvimento) pré	37,00	-1,68	0,093
IHSE F3 (Mediação aprendizagem/desenvolvimento) pós	42,00		

Como pode-se observar, o teste demonstrou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nos escores gerais (pré Md = 142,00; pós Md = 159,50) e no fator 2 – Disciplina indutiva (pré Md = 53,50; pós Md = 58,50) do IHSE entre o pré e pós teste. Não houve diferença estatisticamente significativa nos fatores 1 e 3, no entanto, pode -se observar uma oscilação positiva em ambos.

A seguir são apresentados os dados dos questionários que avaliaram a percepção do professor sobre *bullying* e também de seu repertório de HSE de prevenção e combate a esse fenômeno. As comparações das medianas foram feitas entre o pré teste e pós 6 unidades do programa e entre esse momento e o pós curso.

Tabela 8. *Diferenças pareadas do escore do questionário Avaliação do Professor sobre Bullying*

Medida	Diferença pareada (mediana)	Testes dos postos de Wilcoxon	
		<i>z</i>	<i>p</i>
Avaliação pré	28,50	-0,95	0,340
Avaliação pré Un7	28,50		
Avaliação pós	32,00	-2,20	0,027

A análise demonstrou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nos escores do questionário entre pré unidade 7 (Md = 28,50) e o pós teste (Md = 32,00).

Tabela 9. *Diferenças pareadas do escore do Questionário sobre HSE relativas à bullying para a frequência (F) em que os professores relataram os comportamentos e para a reação (R) dos alunos a seus comportamentos (Testes dos postos de Wilcoxon)*

Medida	Diferença pareada (mediana)	<i>z</i>	<i>p</i>
Questões HSE Comportamento do Professor (F) pré	33,50 34,00	-1,09	0,273

Questões HSE Comportamento do Professor (F) F Un6							
Questões HSE Comportamento do Professor (F) pós	35,50			-1,41		0,157	
Questões HSE Reação dos alunos (R) pré	32,00			-1,30		0,194	
Questões HSE Reação dos alunos (R) Un6	34,00						
Questões HSE Reação dos alunos (R) pós	35,00			-0,57		0,564	

Nesse questionário, a análise não demonstrou diferença estatisticamente significativa nos escores de HSE de prevenção e combate ao *bullying* entre o pré teste e pré unidade 7 e também entre esse último com o pós teste. O mesmo foi observado em relação ao escore da reação dos alunos com os comportamentos do participante. No entanto, pode-se observar uma oscilação positiva em ambos os casos, frequência e reação.

Em relação ao instrumento SSRS, os principais resultados são apresentados na sequência considerando as variáveis: escores gerais e fatoriais de HS, problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA). Os dados são apresentados em dois momentos diferentes (módulo 2 e pós curso).

Tabela 10. *Dados descritivos e inferências dos indicadores de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica, antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).*

Indicadores	Média	N	DP	EPM	t	Df	p
HS Pré M2	23,25	36	11,443	1,907	-1,820	35	,077

HS Pós M3	26,67	36	11,945	1,991			
PC Pré M2	9,81	36	8,088	1,348			
PC Pós M3	9,83	36	8,657	1,443	-,026	35	,980
CA Pré M2	17,75	36	11,190	1,865			
CA Pós M3	21,00	36	11,998	2,000	-3,074	35	,004

Em Competência Acadêmica, houve diferença significativa ($p < 0,05$) entre a avaliação pré ($M=17,75$, $EP=1,86$) e pós M3 ($M=21,00$, $EP=2,00$). Não houve diferença nos escores de Habilidades Sociais e Problema de Comportamento, ainda que tenha se verificado oscilação positiva no primeiro caso.

Tabela 11. *Dados descritivos e inferências dos fatores dos indicadores de habilidades sociais e problemas de comportamento dos alunos, antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).*

Indicadores	Média	N	DP	EPM	t	df	p
HS Pré M2 – Fator 1	6,94	36	3,847	,641			
HS Pós M3 – Fator 1	7,75	36	3,872	,645	-1,325	35	,194
HS Pré M2 – Fator 2	8,42	36	4,319	,720			
HS Pós M3 – Fator 2	9,81	36	4,374	,729	-1,863	35	,071
HS Pré M2 – Fator 3	5,11	36	3,003	,500			
HS Pós M3 – Fator 3	5,56	36	3,376	,563	-1,029	35	,310
HS Pré M2 – Fator 4	2,78	36	2,002	,334			
HS Pós M3 – Fator 4	3,56	36	2,131	,355	-2,348	35	,025

PC Pré M2 – Fator 1	3,94	36	3,884	,647			
					,211	35	,834
PC Pós M3– Fator 1	3,81	36	4,452	,742			
PC Pré M2 – Fator 2	2,81	36	2,755	,459			
					-,603	35	,550
PC Pós M3 – Fator 2	3,08	36	2,902	,484			
PC Pré M2 – Fator 3	3,11	36	2,638	,440			
					-1,499	35	,143
PC Pós M3 – Fator 3	3,58	36	2,666	,444			

A análise demonstrou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) no F4 – Cooperação/Afetividade do indicador de HS entre o pré teste ($M=2,78$, $EP=0,33$) e o pós teste ($M=3,56$, $EP=0,35$). Entre o restante dos fatores de HS e PC, não houve diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação sendo todos os valores de $p > 0,05$. Pôde-se identificar uma oscilação positiva em todos os fatores de HS e uma oscilação negativa no fator 1 de problemas de comportamento.

Foram feitas as mesmas análises acima comparando as médias dos três indicadores entre alunos considerados como alto risco (com problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem) e aqueles de baixo risco (com rendimento acadêmico alto ou mediano e que apresentam problemas de comportamento abaixo da média).

Tabela 12. *Dados descritivos e inferências dos indicadores de habilidades sociais (HS), problemas de comportamento (PC) e competência acadêmica (CA) nos escores dos alunos de alto risco (AR) e baixo risco (BR) antes do Módulo 2 (Pre M2) e após o Módulo 3 (Pós M3).*

Indicadores	Média	N	DP	EPM	t	Df	p
HS Pré M2 B	27,2778	18	12,67608	2,98778	-1,461	17	,162
HS Pós M3 B	32,1111	18	13,61612	3,20935			

PC Pré M2 B	7,6667	18	8,22478	1,93860	,281	17	,782
PC Pós M3 B	7,2222	18	9,47787	2,23396			
CA Pré M2 B	24,3889	18	10,46641	2,46696	-2,342	17	,032
CA Pós M3 B	28,5556	18	9,71489	2,28982			
HS Pré M2 A	19,2222	18	8,63342	2,03492	-1,095	17	,289
HS Pós M3 A	21,2222	18	6,75239	1,59155			
PC Pré M2 A	11,9444	18	7,57296	1,78496	-,329	17	,746
PC Pós M3 A	12,4444	18	7,07292	1,66710			
CA Pré M2 A	11,1111	18	7,41135	1,74687	-2,016	17	,060
CA Pós M3 A	13,4444	18	9,00472	2,12243			

No grupo de baixo risco, houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) no indicador de Competência Acadêmica entre o pré teste ($M=24,38$, $EP=2,46$) e o pós teste ($M=28,55$, $EP=2,28$). Para o grupo de alto risco, nenhum dos indicadores de HS, PC e CA obteve diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos de avaliação sendo todos os valores de $p > 0,05$.

Resultados quantitativos por participante

Nesta segunda etapa, os resultados serão apresentados individualmente. Para esse objetivo, com os instrumentos padronizados (IHS2 e IHSE), foi utilizado o método JT. Já para o restante dos instrumentos e questionários não padronizados e que, portanto, não são aplicáveis nesse método (Conhecendo o que você sabe, Avaliação do professor sobre *Bullying* e Questões sobre HSE relativas à *bullying*) as pontuações pré e pós intervenção são apresentadas em gráficos de dispersão.

São apresentadas nas figuras que se seguem, primeiramente para o escore geral do Inventário de Habilidades Sociais 2 por participante. Sendo a figura 1 referente aos sujeitos 1

(esquerda) e 6 (direita) e figura 2 referentes aos sujeitos 2 (esquerda superior),3 (direita superior),4 (esquerda inferior) e 5 (direita superior).

Figura 1. *Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais dos sujeitos 1 e 6*

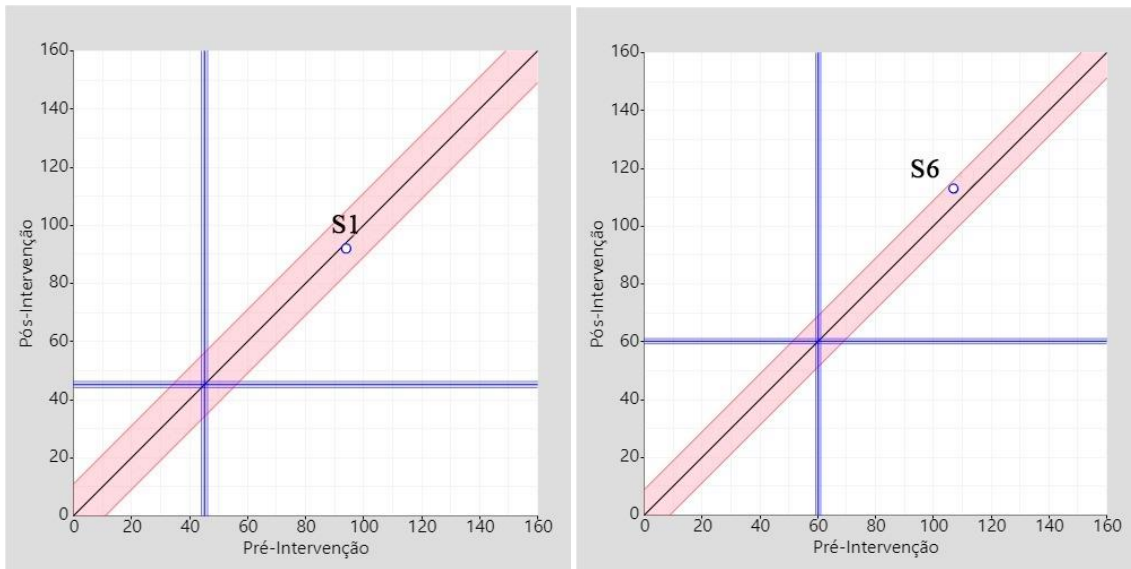
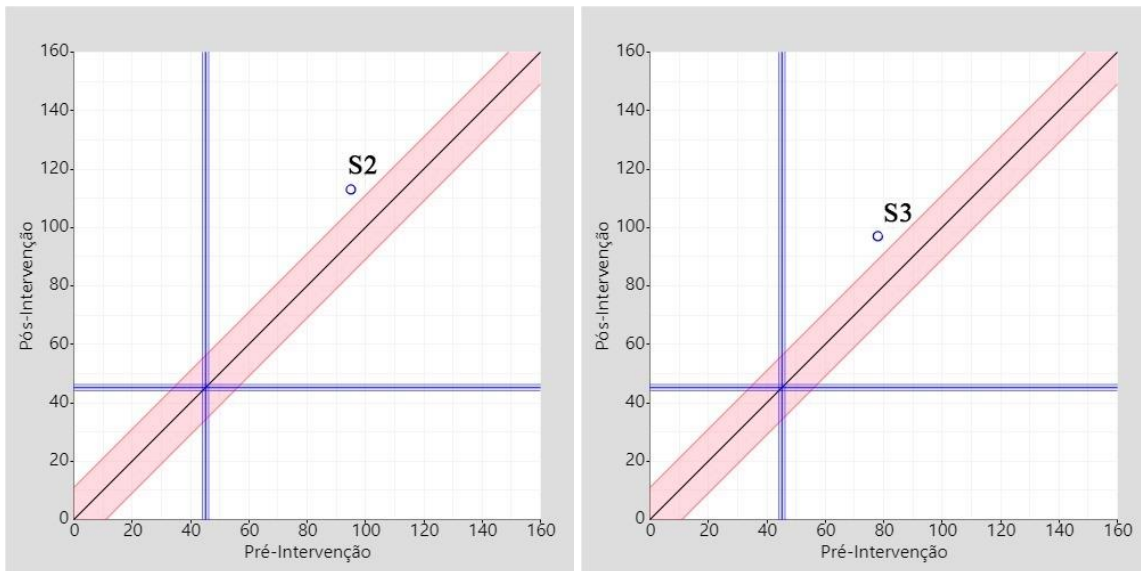
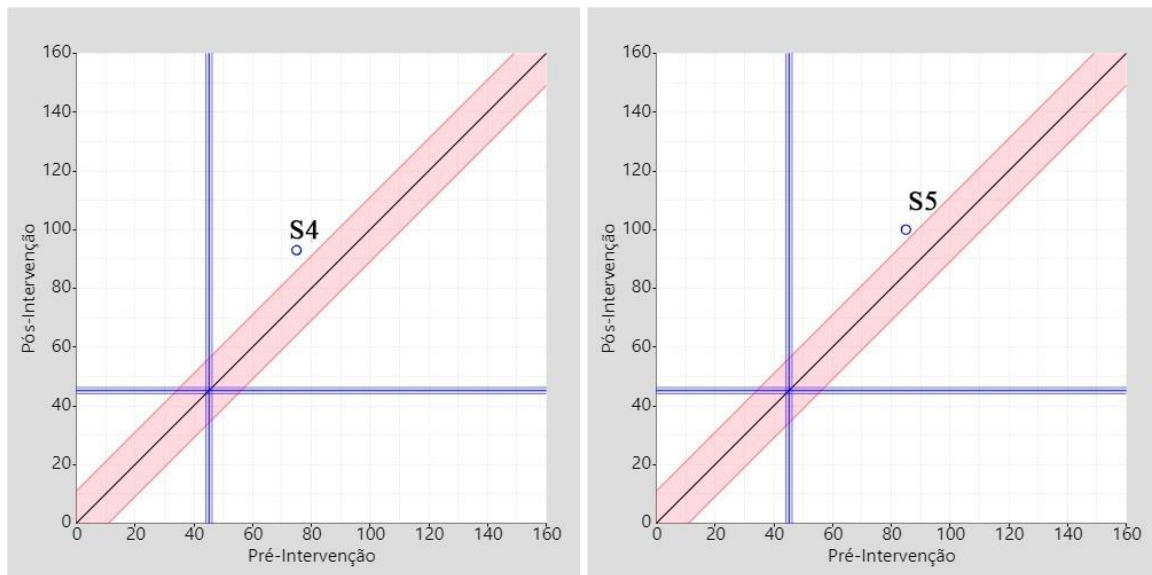


Figura 2. *Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais dos sujeitos 2,3,4 e 5*





Em relação à medida de RCI, o ponto de comparação do escore do IHS2 dos participantes 1 e 6 estão localizados entre as linhas superior e inferior a bisetriz, o que significa que não é possível afirmar que houve melhorar ou piora devido à intervenção. Já com as participantes 2,3,4 e 5, os pontos de comparação do escores estão acima do traçado da diagonal superior, significando que a mudança ocorrida para essas participantes pode sim ser atribuída à intervenção.

Com relação à significância clínica, ao observar as figuras 1 e 2, é possível verificar que a comparação do escore geral pré e pós intervenção do IHS2 de todos os participantes estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, o que significa dizer que os sujeitos representados já se encontravam na população funcional pré intervenção com um alto escore do IHS2 e continuam nessa mesma população.

Agora são apresentadas as análises do escore geral do Inventário de Habilidades Sociais Educativas por participante. Sendo a figuras 3 referentes aos sujeitos 1(esquerda superior),2 (direita superior),3 (esquerda inferior),4 (direita inferior) e 5 (central) e figura 4 do sujeito 6.

Figura 3. *Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais educativas dos sujeitos 1 a 5*

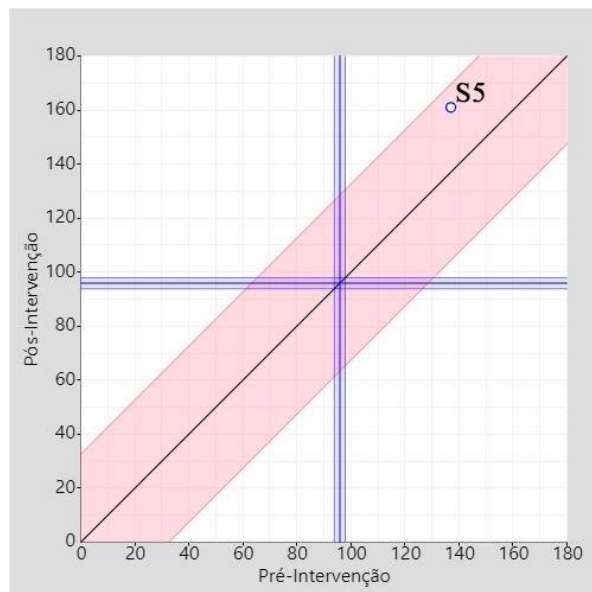
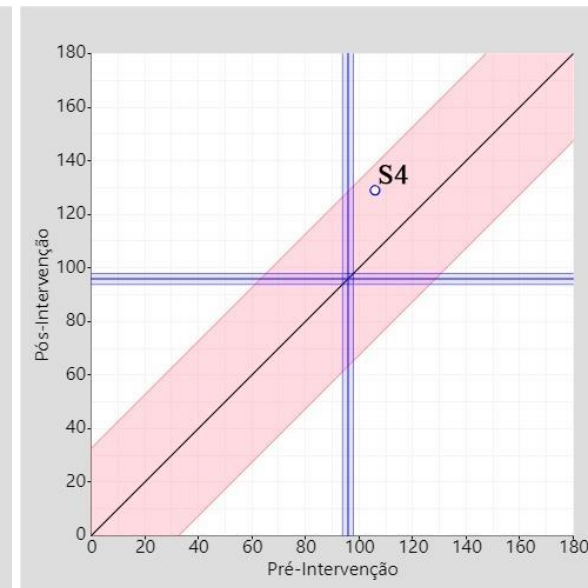
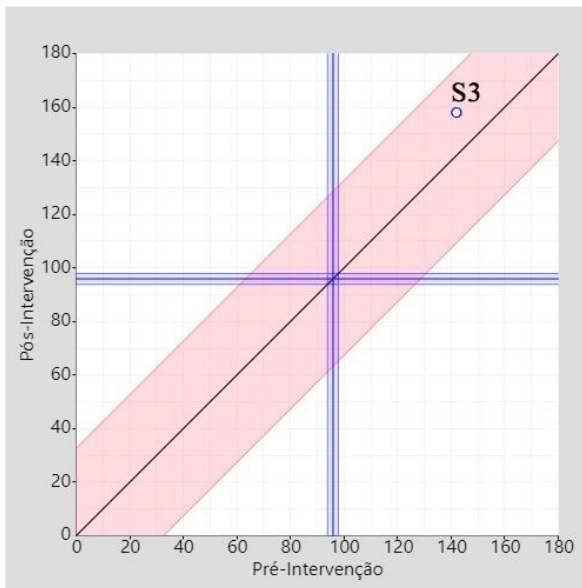
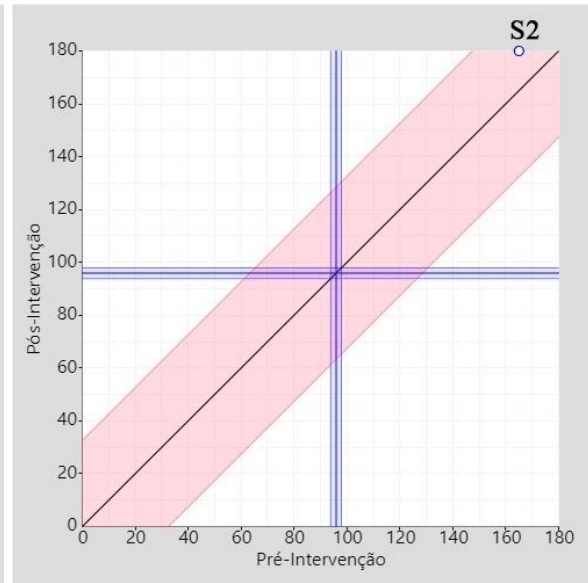
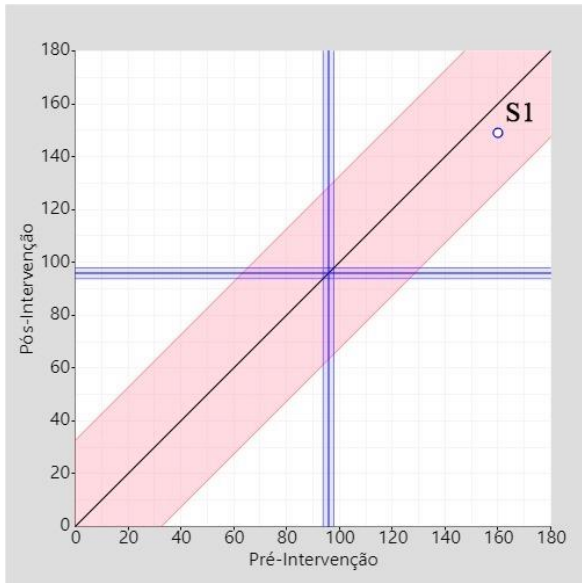
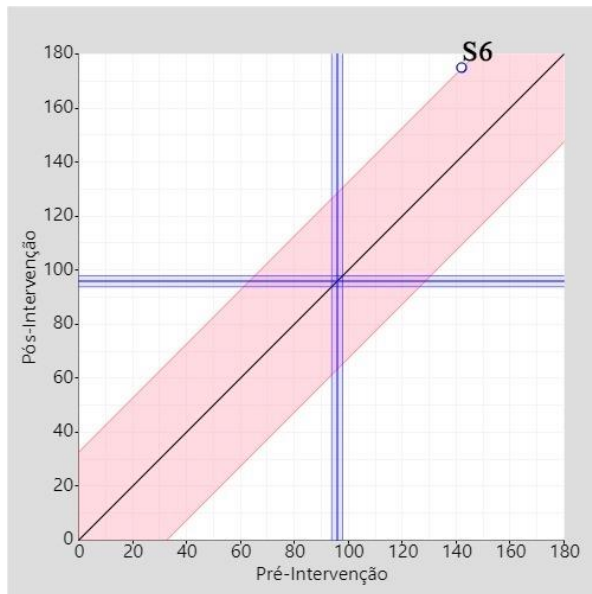


Figura 4, *Dispersão das diferenças entre a pré e pós intervenção nos escores de habilidades sociais educativas do sujeito 6*



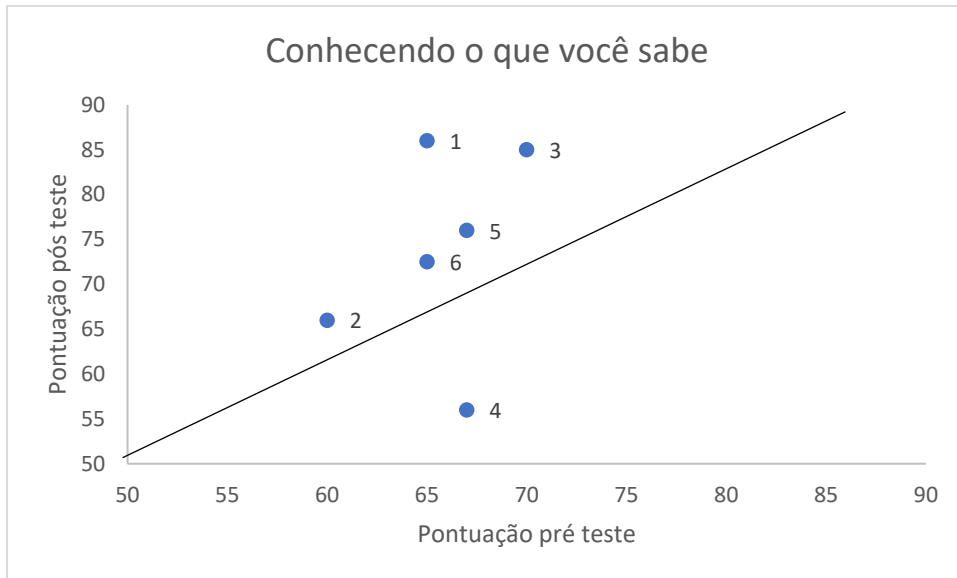
Em relação à medida de RCI, o ponto de comparação do escore do IHSE das participantes 1 a 5 (figuras 3) estão localizados entre as linhas superior e inferior a bissetriz, o que significa que não é possível afirmar que houve melhorar ou piora devido à intervenção. Já com o participante 6 (figuras 4), os pontos de comparação do escores estão acima do traçado da diagonal superior, significando que a mudança ocorrida para esse participante pode sim ser atribuída à intervenção.

Com relação à significância clínica, ao observar todas as figuras, é possível verificar que a comparação do escore geral pré e pós intervenção do IHSE de todos os participantes estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, que significa dizer que os sujeitos representados já se encontravam na população funcional pré intervenção com um alto escore do IHSE e continuam nessa mesma população.

Para o questionário Conhecendo o que você sabe, que avaliava o repertório de conhecimento do participante sobre a área de HS, são apresentas no gráfico de dispersão da

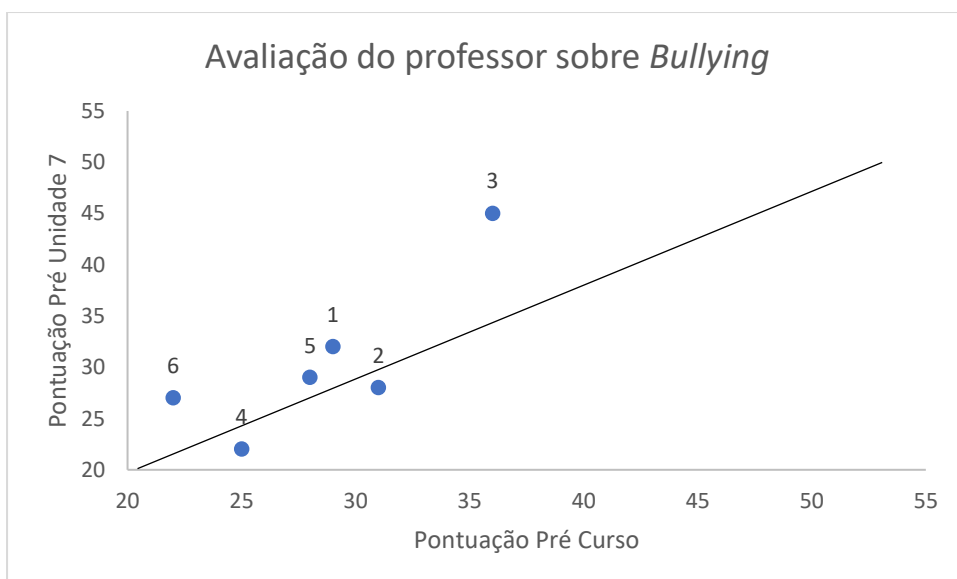
figura 1, as pontuações de todos os participantes (individualmente) antes de iniciarem o curso e após finalizarem o módulo 1.

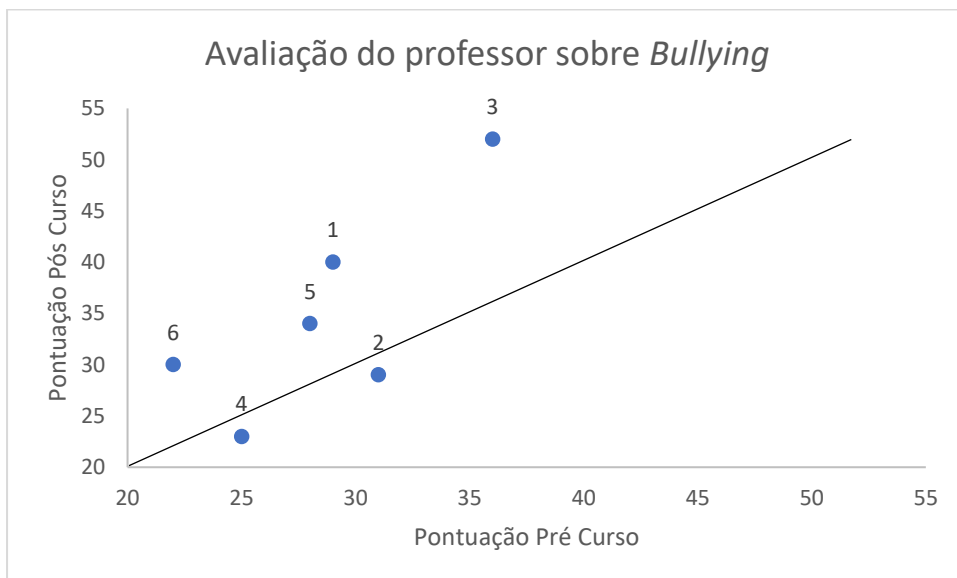
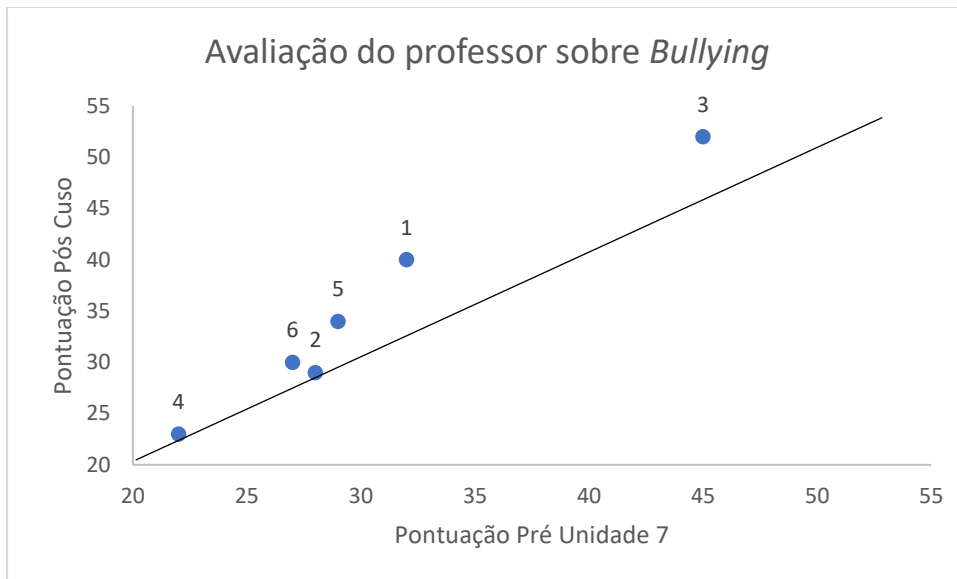
Figura 5. *Dispersão das diferenças entre o pré curso e pós Módulo 1 do questionário Conhecendo o que você sabe de cada participante*



Pode-se observar na figura 5, que, exceto a participante 4, o restante dos professores aumentou sua pontuação entre os dois momentos de avaliação.

Figura 6. *Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do questionário Avaliação do professor sobre Bullying de cada participante*





Já na figura 6, são apresentadas as pontuações do questionário *Avaliação do professor sobre Bullying* em três momentos de avaliação (pré curso, pré Unidade Bullying e pós curso). Os participantes 1,3,5 e 6 aumentaram suas pontuações entre o pré teste e antes da unidade específica sobre bullying e após a finalização dessa unidade e do curso como um todo, pode-se observar um pouco mais de aumento. Já os participantes 2 e 4 tiveram uma pequena diminuição entre a primeira, segunda (antes da unidade) e última avaliação.

Figura 7. Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do *Questões sobre HSE relativas à bullying (frequência)* de cada participante

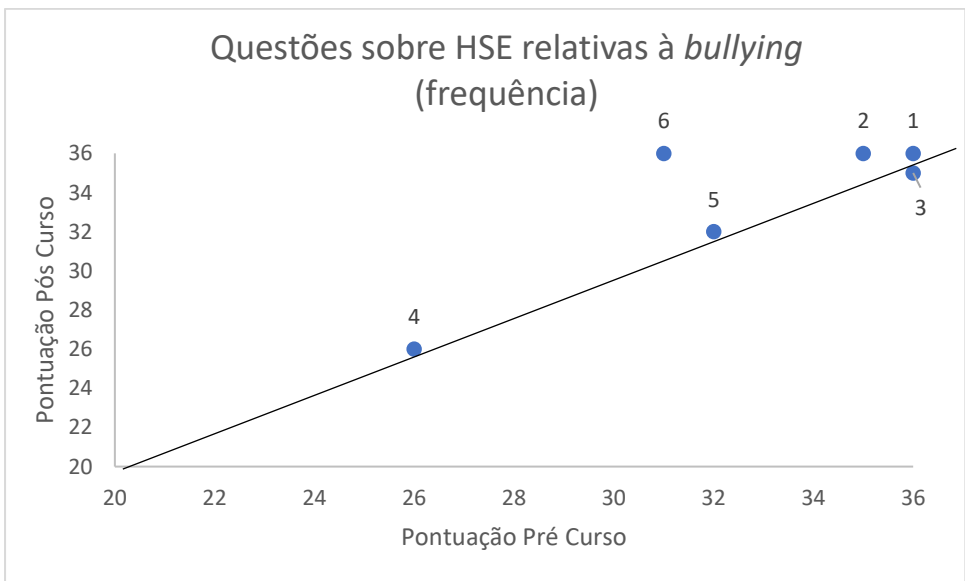
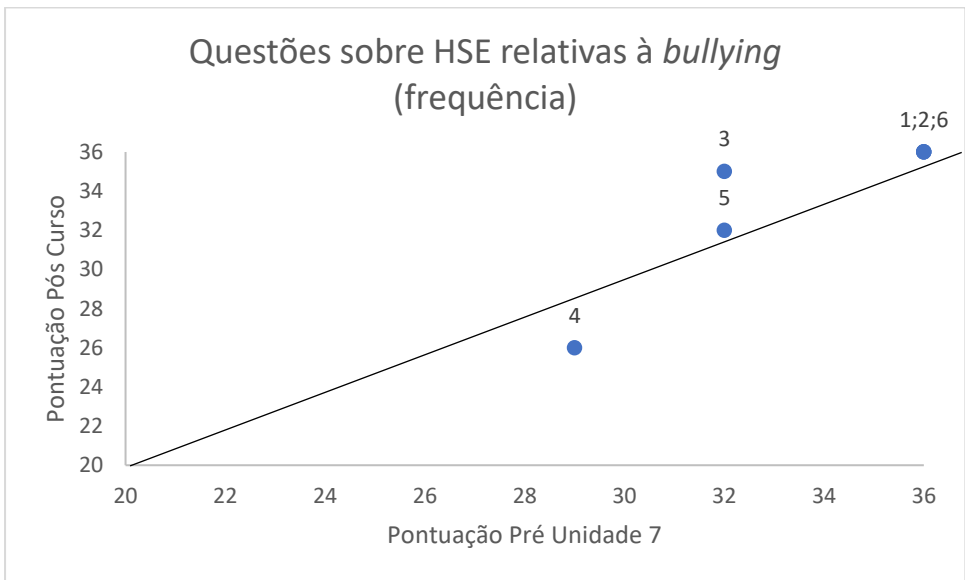
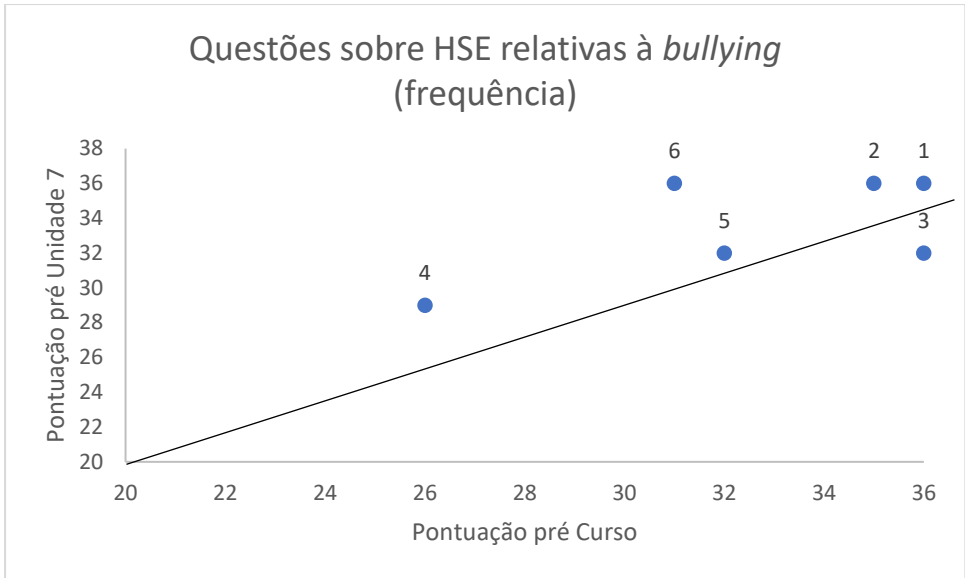
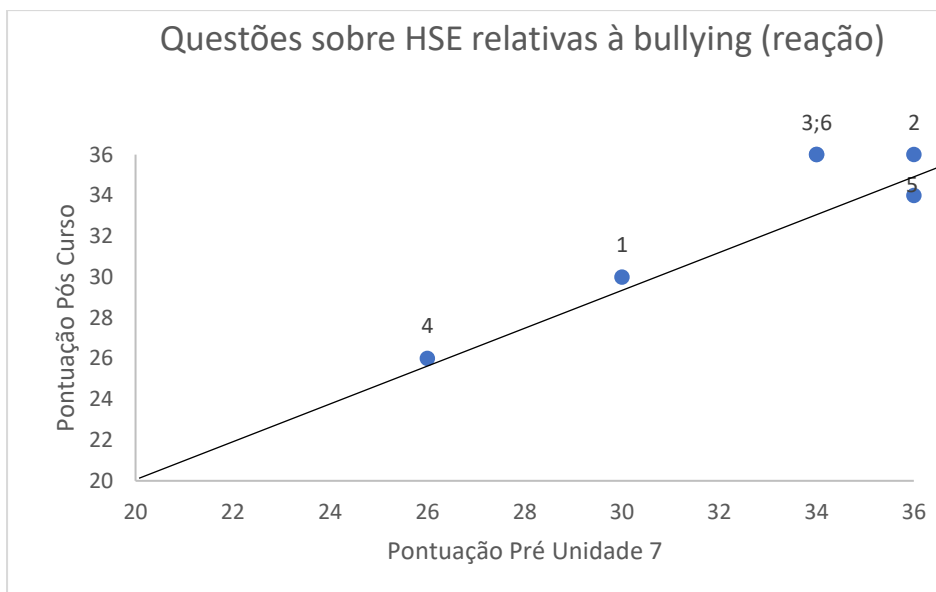
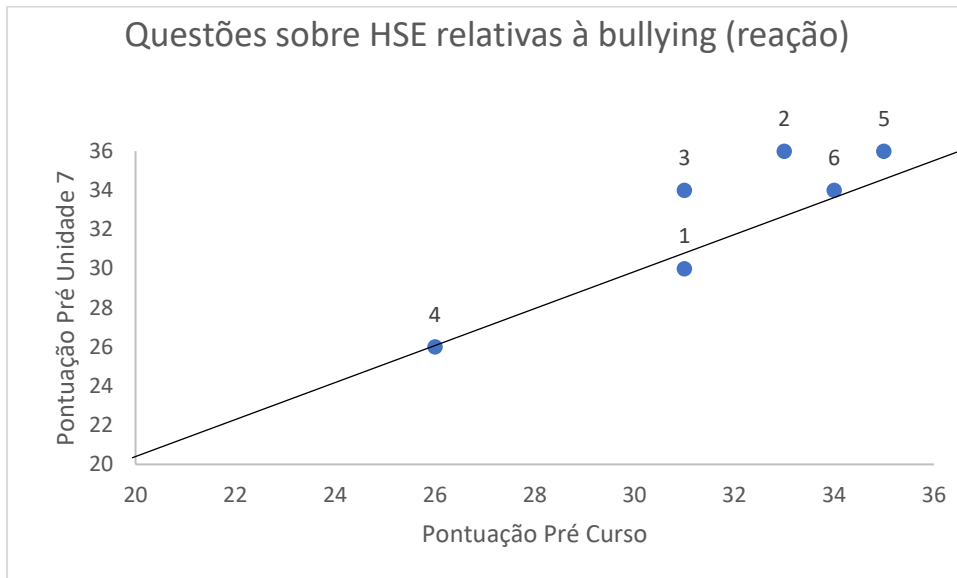
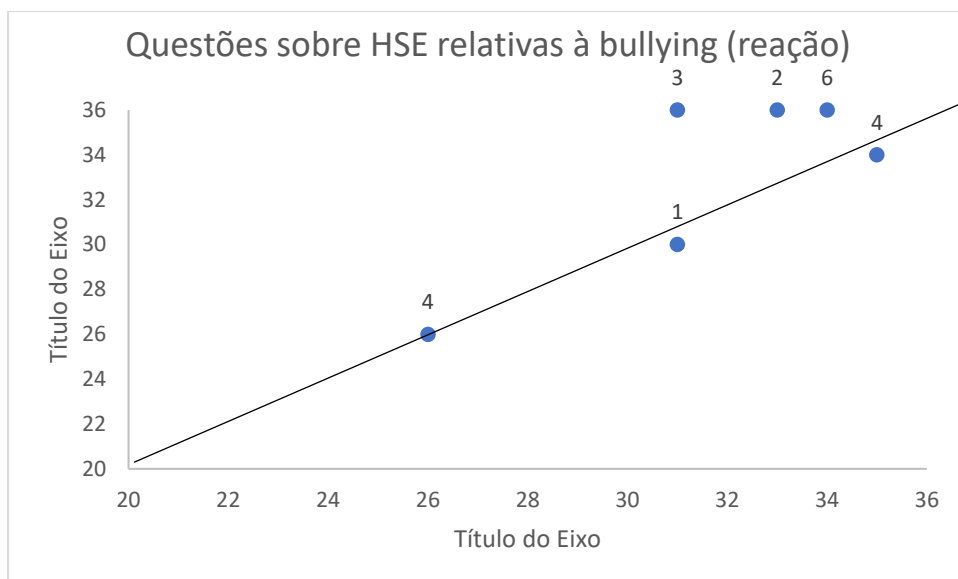


Figura 8. Dispersão das diferenças entre os escores do pré curso e pré Unidade 7, pré Unidade 7 e pós curso e pré curso e pós curso do *Questões sobre HSE relativas à bullying (reação)* de cada participante





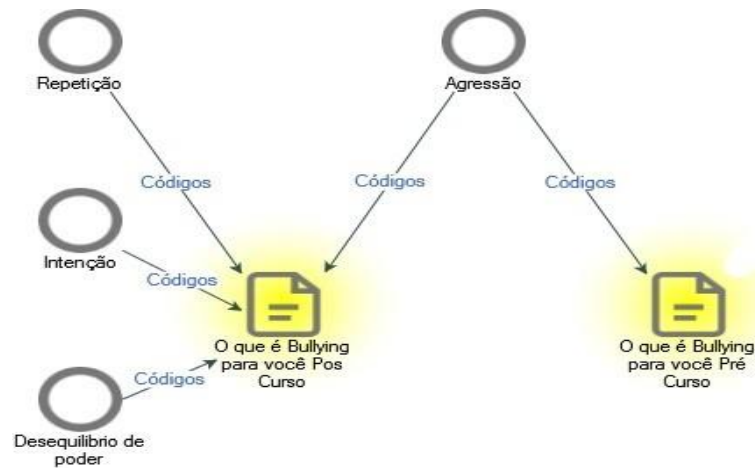
Nas figuras 7 e 8 é possível observar as pontuações pré teste, pré Unidade 7 e pós curso no questionário Questões sobre HSE relativas à *bullying* em relação à frequência de apresentação do comportamento e a reação dos alunos, respectivamente. Em relação ao primeiro tipo, em que os professores avaliavam com que frequência apresentavam determinadas HSE, os resultados foram muito similares. Os participantes 1 e 5, por exemplo, tiveram a mesma pontuação nos 3 momentos de avaliação. Na figura 8 é possível observar o mesmo padrão, com pontuações muito similares.

Resultados qualitativos do Questionário Avaliação do professor sobre *Bullying*

Por fim, são apresentados os dados qualitativos do questionário Avaliação do professor sobre *Bullying* em que avaliou o conhecimento que o professor participante tinha sobre o fenômeno considerando 4 variáveis que estão presentes na primeira etapa do questionário: 1) definição de *bullying*; 2) tipos de *bullying* existentes na literatura; 3) possíveis efeitos que esse tipo de agressão pode causar nas vítimas e agressores; e 4) intervenções do agente educativo.

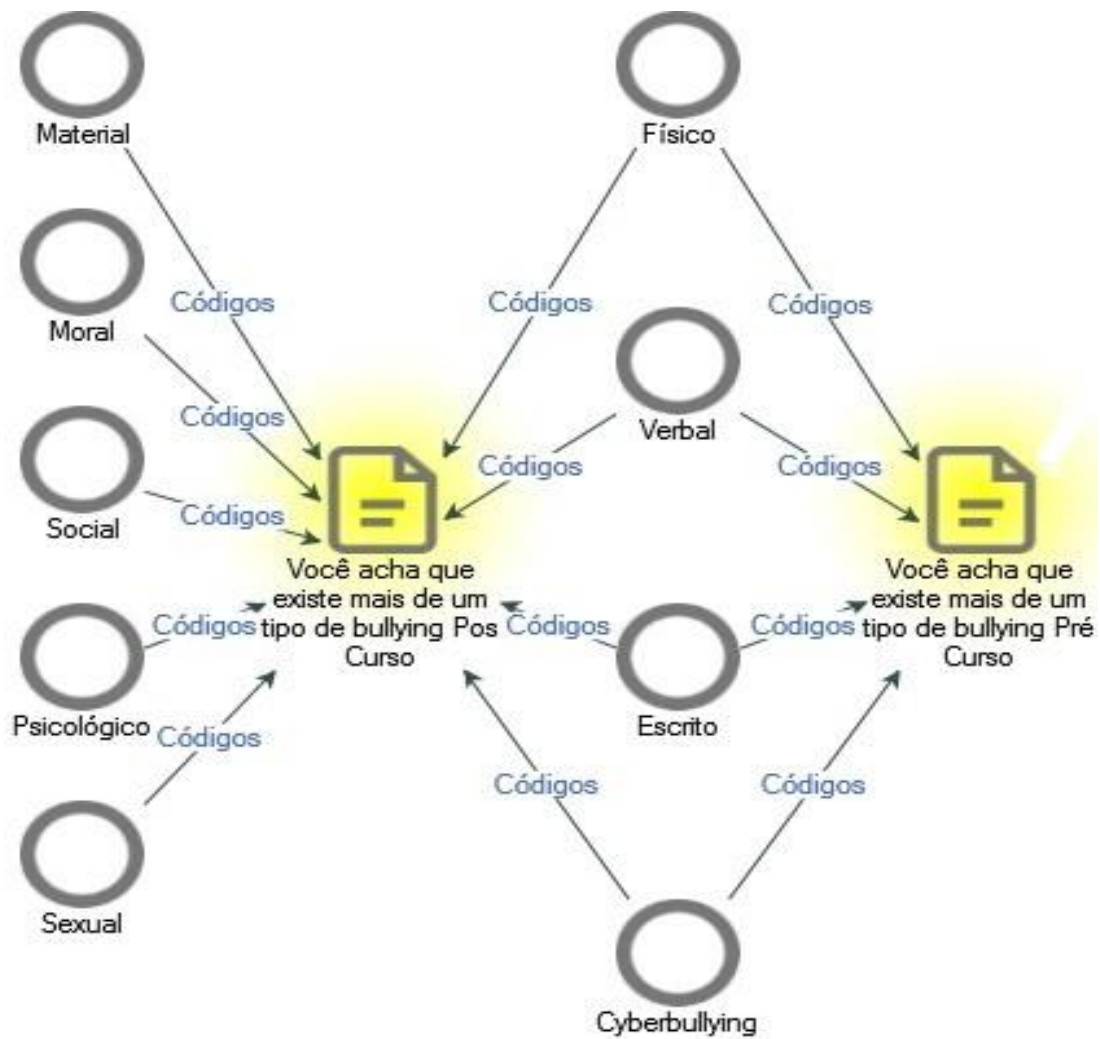
A seguir são apresentados os dados por pergunta e pelos momentos de avaliação. Primeiro, diagramas que comparam os códigos presentes no pré curso e após a finalização do programa.

Figura 9. Diagrama de comparação dos códigos de definição de bullying



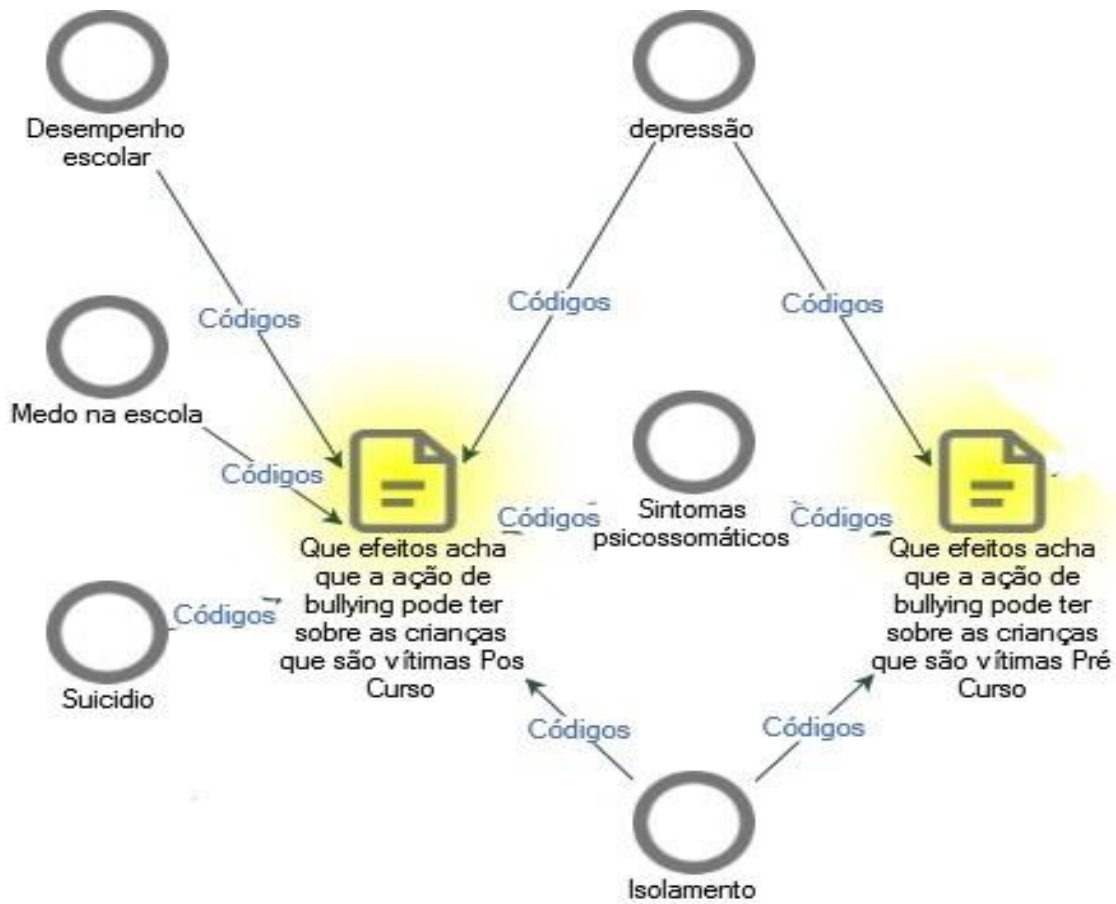
A figura 9 representa o diagrama de comparação da presença dos códigos da definição de *bullying* entre a pré avaliação e o pós programa. É possível observar que antes de iniciarem a intervenção, só foi possível encontrar uma codificação nas respostas dos participantes (agressão) e após a finalização do programa, em suas respostas, pode-se encontrar os códigos: desequilíbrio do poder, intenção, repetição e agressão.

Figura 10. Diagrama de comparação dos códigos de definição de *Bullying*



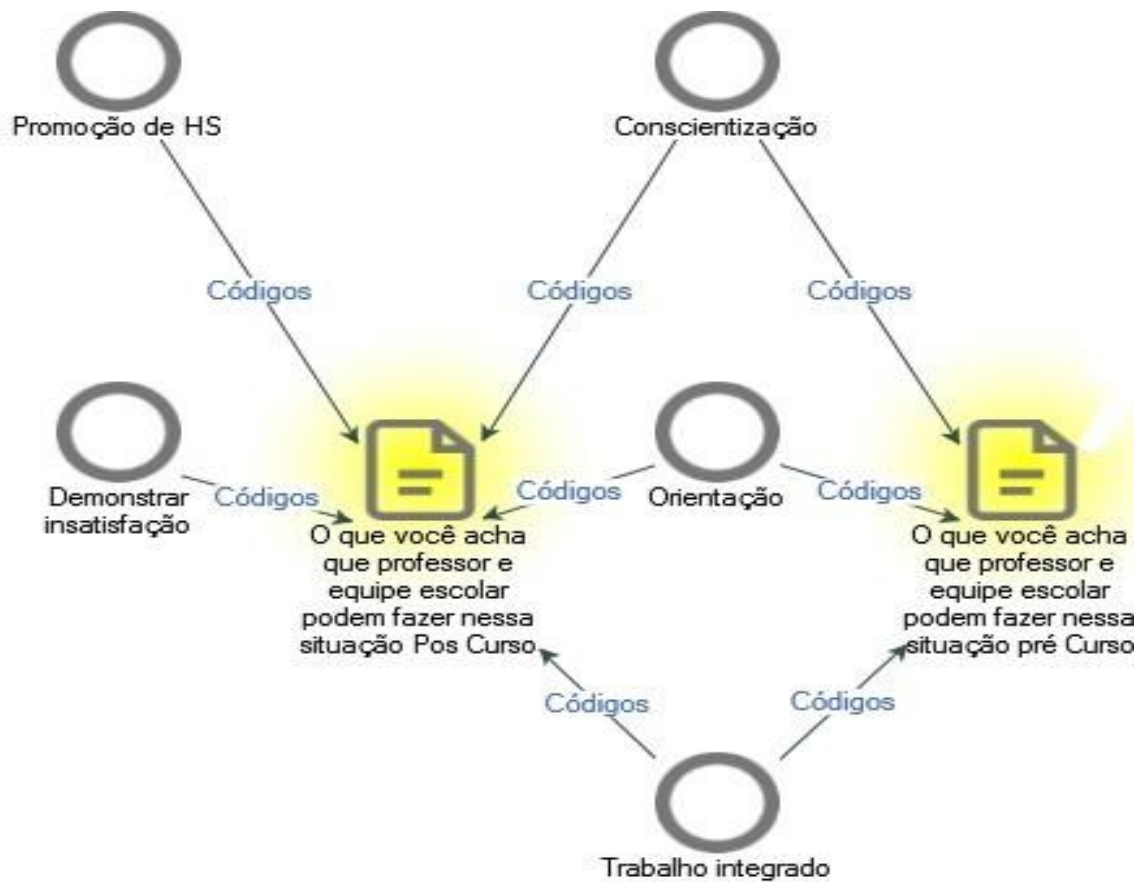
Na figura 10 são apresentados os códigos de tipos de *bullying* que apareceram nas respostas dos participantes antes e depois do programa. *Bullying* físico, verbal, escrito e *cyberbullying* foram os tipos mencionados nos dois momentos de avaliação, já depois que finalizaram o curso, alguns participantes citaram *bullying* material, moral, social, psicológico e sexual.

Figura 11. Diagrama de comparação dos códigos de possíveis consequências do Bullying



Depressão, isolamento e sintomas psicossomáticos são códigos presentes nos dois momentos de avaliação dos participantes. No pós teste, pode-se observar que alguns citam baixo desempenho escolar, medo de ir à escola e suicídio.

Figura 12. Diagrama de comparação dos códigos de intervenções em casos de Bullying



Por fim, é possível observar na figura 12 as sugestões que os professores dão sobre o que podem fazer em situações de *bullying*. Ações como orientação, conscientização e envolver outras pessoas, como os responsáveis (trabalho integrado) são mencionadas em ambos os casos e apenas no pós cursos, sugestões como demonstração de insatisfação e promoção de HS.

Nessa etapa, são apresentados os gráficos de frequência da presença dos códigos em cada pergunta nos três momentos de avaliação: pré curso, pré unidade 7 e pós curso.

Figura 13. *Frequência em % da presença dos códigos de definição de bullying*

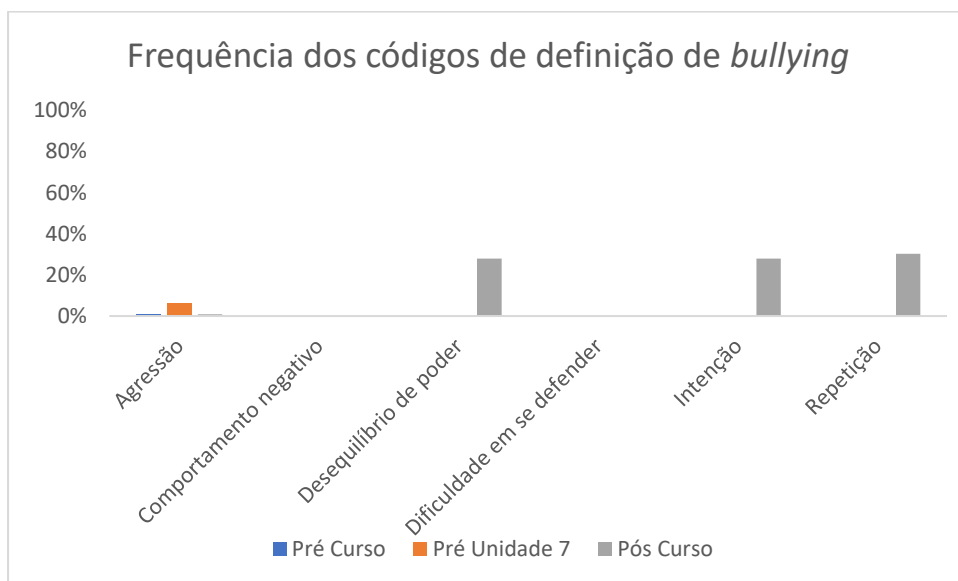
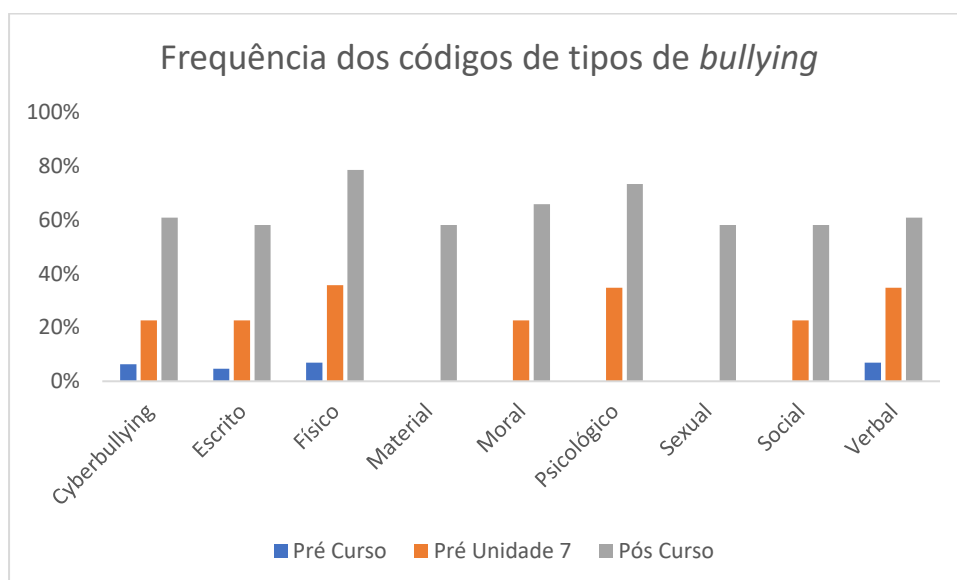


Figura 14. *Frequência em % da presença dos códigos de tipos de bullying*



Pode-se observar na figura 13 que no pré curso as respostas dadas pelos participantes sobre o que é *bullying* não contemplavam a definição proposta pelo objetivo desse estudo já que apareceu o código agressão em 1% das respostas. Antes da unidade 7, houve apenas um pequeno aumento desse mesmo código (6%) e após os professores aprenderem sobre o fenômeno na unidade 7, outros códigos apareceram nas respostas contemplando a definição de *bullying*, como desequilíbrio de poder (28%), intenção do ato (28%) e repetição da agressão (30%).

O mesmo pode ser observado na figura 14, em que apresenta a frequência dos tipos de *bullying*. No pré curso foram citados: *cyberbullying* (6%), *bullying* escrito (5%), físico (7%) e verbal (7%). Antes de iniciarem a unidade 7, mais tipos foram mencionados e aqueles que estavam presentes no primeiro momento de avaliação aumentaram sua porcentagem sendo: *cyberbullying* (23%), escrito (23%), físico (36%), moral (23%), psicológico (35%), social (23%) e verbal (35%). Por fim, na última etapa de avaliação, foram mencionados todos os códigos: *cyberbullying* (61%), escrito (58%), físico (79%), material (58%), moral (66%), psicológico (73%), sexual (58%), social (58%) e verbal (61%).

Figura 15. Frequência em % da presença dos códigos de consequências do bullying

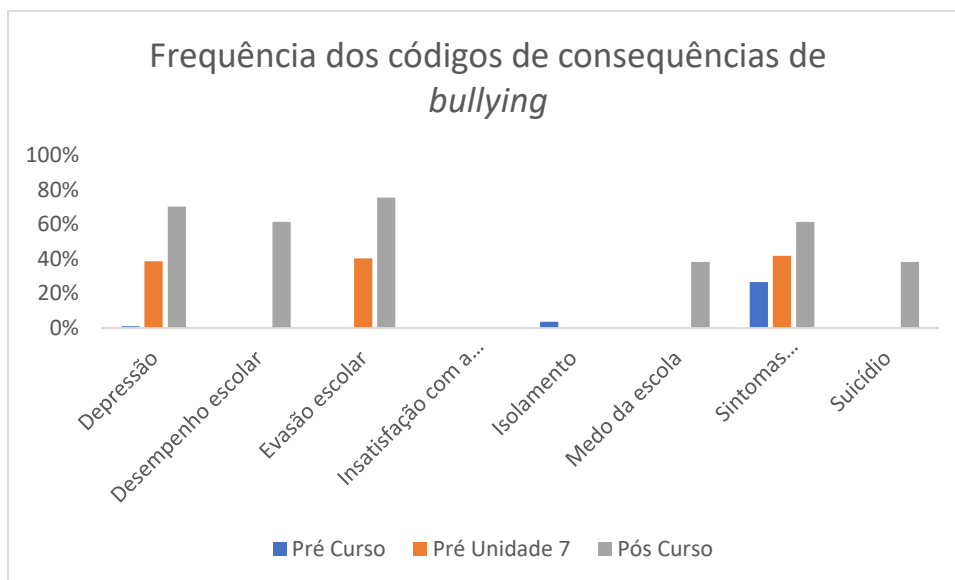
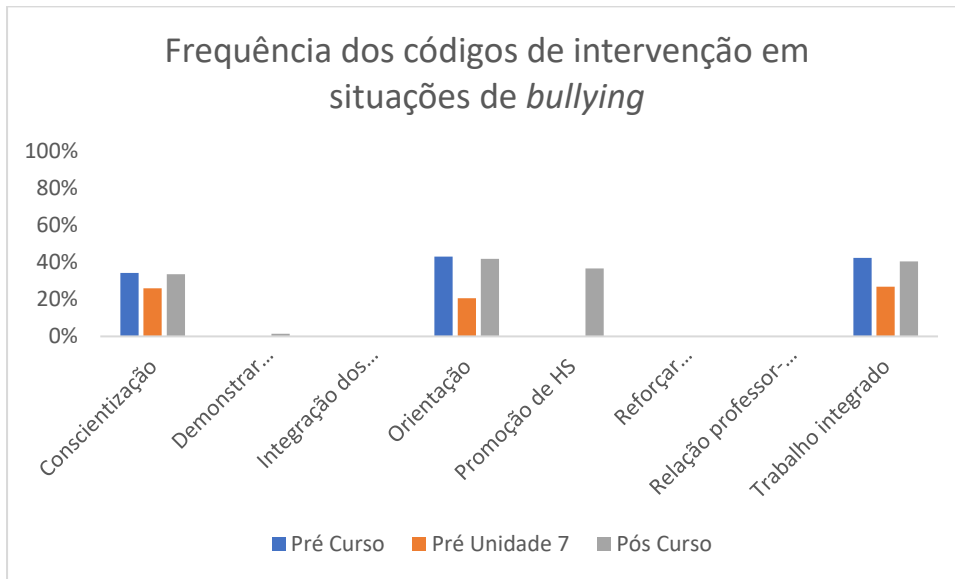


Figura 16. *Frequência em % da presença dos códigos de intervenções em situações de bullying*



Na figura 15, são apresentadas as frequências dos códigos de consequências de *bullying* nas respostas dos participantes. Pode-se observar que antes de iniciarem o programa, os professores não citam muitas consequências dessa ação mencionando apenas isolamento (4%) e sintomas psicossomáticos (27%). Ao chegarem até a unidade 6, mais consequências são apresentadas como depressão (39%), evasão escolar (40%) e sintomas psicossomáticos (42%). Quando finalizam o curso, os professores são capazes de mencionarem mais consequências como depressão (70%), baixo desempenho escolar (61%), evasão escolar (76%), medo de ir à escola (38%), sintomas psicossomáticos (61%) e suicídio (38%).

Por fim, na figura 16, pode-se observar que ao final do curso os professores sugerem mais intervenções adequadas para essas situações como conscientização (34%), orientação (42%), promoção de HS (37%) e trabalho integrado (com família e outros profissionais (40%). Essas sugestões também podem ser observadas no momento de pré curso (conscientização - 34%, orientação - 43% e trabalho integrado - 42%) e pré unidade 7 (conscientização - 26%, orientação - 21% e trabalho integrado - 27%).

Discussão

Os autores da área de HS e educação (Abed, 2016; Colagrossi e Vassimon, 2017; Del Prette, 2017), bem como os documentos norteadores da educação no país (Brasil, 1998; Brasil, 2017a e Brasil, 2017b) defendem a promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos articulado ao desempenho acadêmico. No entanto, os professores expressam a necessidade de formação continuada nessa área, considerando que durante os cursos de licenciatura esse tema raramente é abordado (Instituto Ayrton Sena & The Boston Consulting Group, 2014).

Essa formação deveria incluir o conhecimento da área (envolvendo os conceitos, aspectos relevantes na infância e adolescência, manejo de comportamentos, entre outros) e a promoção de HS e HSE do professor para que ele tenha repertório de promoção de HS em seus alunos, articule esse desenvolvimento com o desempenho acadêmico e consiga prevenir e intervir problemas de comportamento.

Dentre esses problemas de comportamento, encontra-se o *bullying*, questão de saúde pública e foco de atenção para muitas instituições. É fundamental que o professor saiba o que é esse fenômeno e todas as suas características e implicações para que possa reconhecer esse comportamento quando acontece em sua escola e consiga, assim, intervir. Essa área carece de formação também, principalmente em relação a ensino de repertórios de prevenção e intervenção (Panosso, 2019; Silva & Rosa, 2013; Trevisol & Campos, 2016; Ventura et al., 2016).

O presente estudo implementou justamente uma formação continuada do professor com foco nessas variáveis. As análises demonstraram diferença estatisticamente significativa entre o pré curso e a finalização deste, demonstrando melhora em seus repertórios de HS e HSE e no conhecimento sobre *bullying*. Em relação ao conhecimento que o professor tinha da área de HS e nas HSE de prevenção e combate a esse tipo de agressão não foram observadas diferenças

estatisticamente significativas, no entanto pôde-se observar oscilações positivas nesses indicadores.

Del Prette (2017c) que realizou a mesma formação desse projeto, conseguiu encontrar diferenças significativas no conhecimento e desempenho de HS também, corroborando os dados encontrados no presente estudo. Na literatura é possível encontrar outros estudos que demonstram efetividade de programas (semipresenciais e presenciais) no desempenho de HS de professores também (Cintra, 2018; Vila, 2005).

Em relação à diferença estatisticamente significativa no Fator 4 (Autocontrole/Enfrentamento) do IHS2, Cunha e Tourinho (2010) explicam que, culturalmente, os comportamentos agressivos tendem a ser controlados por consequências reforçadoras diversas (de maior valor e de curto prazo) e comportamentos passivos por consequências de aprovação social (com maior valor). Isso levaria os comportamentos assertivos a serem menos selecionados por consequências imediatas reforçadoras de menor magnitude ou por consequências de médio a longo prazo. Por isso, pode-se hipotetizar que antes de entrarem em contato com o tema sobre assertividade, o repertório do professor participante poderia ser bem menor (levando em conta as justificativas acima) e que com o conteúdo do curso pudemos encontrar essa diferença significativa.

Corrêa (2008) e Lessa (2017) realizaram treinamentos de Habilidades Sociais com professores e não encontraram diferenças estatisticamente significativas no repertório desses comportamentos entre pré e pós avaliação. Ambas as autoras supõem que o impacto da intervenção e a aprendizagem sobre essa área de conhecimento pode propiciar avaliações mais acuradas e críticas. Além disso, há o efeito teto, já que as avaliações pré programas possuem escores altos indicando um bom repertório de HS. O método JT utilizado nesse estudo demonstrou resultados que são coerentes com os achados das autoras já que não houve

significância clínica para nenhum dos participantes, pois eles já se encontravam dentro da população funcional com altos escores pré avaliação (efeito teto).

Em relação ao repertório de HSE dos professores, foi possível observar melhora estatisticamente significativa também. Resultados coerentes com outros estudos que encontram melhora do desempenho de HSE de professores após programas de treinamento (Rosin-Pinola, 2009; Rosin – Pinola et al., 2017).

Para esses dois indicadores, o método JT, pode demonstrar que 4 dentre 6 participantes tiveram sua melhora no repertório de HS possivelmente atribuída à intervenção e o mesmo para um participante em relação ao IHSE.

No que se refere ao repertório sobre conceituar *bullying*, houve diferença significativa entre os diferentes momentos de avaliação. Ao observar a análise de conteúdo, fica claro que ao definir e caracterizar o fenômeno e suas implicações, no pré teste, os professores não se referiam à critérios presentes no conceito de *bullying* (definido pela literatura e utilizado pelo estudo em questão), a todos os tipos existentes dessa agressão e a várias consequências possíveis. Bem como, o gráfico de dispersão das pontuações desse questionário que mostra essa diferença. Esses dados são coerentes com o estudo 2 da tese de doutorado de Panosso (2019) que caracterizou o repertório comportamental de professores para avaliar bullying escolar.

Vale ressaltar que duas participantes do projeto, diminuíram suas pontuações no questionário de *bullying*, mesmo após terem passado por uma unidade inteira dedicada ao tema. Uma possível explicação para esse resultado é o cansaço do respondente, pois a maioria deu uma devolutiva sobre o tamanho do instrumento e a repetição de aplicação (três vezes).

Já sobre o questionário que avaliava as HSE relativas à *bullying*, os resultados encontrados foram muito similares entre os três momentos de avaliação e esses dados podem ser explicados pela desejabilidade social e efeito teto consequentemente, considerando que a

maioria relatou apresentar esses comportamentos muito frequentemente em sala de aula. Del Ponti (2020), autora do questionário, encontrou resultados parecidos também apontando a mesma questão da desejabilidade.

Cintra (2018) realizou o estudo piloto do projeto de Del Prette (2017c) na modalidade semipresencial e muitas características de seu projeto são iguais ao da presente pesquisa. A autora observou ao final algumas variáveis relevantes do processo: dificuldade com os prazos, envolvimento mediano com as atividades do curso (ao pedir para refazer a tarefa, os professores não refaziam por exemplo) e baixa participação nos fóruns de discussão. O mesmo foi constatado pela presente autora desse projeto que também foi tutora virtual dos participantes.

Essas dificuldades com a modalidade são demonstradas por autores da área como Rodrigues e Capellini (2012) e representam um problema para o bom aproveitamento em cursos EaD e conseqüentemente na aprendizagem do cursista. Além disso, ao considerar possível efeito teto nos inventários utilizados no estudo, a falta de avaliações multimodais (não só de autorrelato) pode ser também um fator limitante que implica na significância dos dados.

Em relação aos alunos participantes, o presente estudo demonstrou impacto significativo no indicador de CA em geral e também mais especificamente para alunos de baixo risco, com baixo desempenho acadêmico e problemas de comportamento externalizantes e internalizantes abaixo da média. Essa melhora pode ser explicada pelo fato de o professor ter aumentado seu repertório em HS e HSE e assim se transformar em modelo para seus alunos, bem como ter estratégias de ensino que articulem a promoção de HS com o desenvolvimento acadêmico. Um resultado similar pode ser demonstrado no estudo de Elias e Amaral (2016) que encontraram um impacto significativo de um programa de HS com o desempenho acadêmico de crianças. Também, em Manolio (2009), é discutido como um bom repertório de HSE de professores visa a mediação efetiva do processo ensino- aprendizagem contribuindo para um bom desempenho acadêmico.

Em relação ao repertório de HS dos alunos, foi possível observar uma oscilação positiva desse indicador e uma diferença significativa no fator 4. Esse dado pode ser explicado pelo fato de o professor ter aprendido sobre as HS e HS na infância e como promovê-las em sala de aula. No entanto, os alunos não passaram por um treino de HS diretamente e por isso o impacto pode não ter sido significativo. Ao considerar a seleção ontogenética do comportamento social, esse é aprendido e alterado ao longo da vida, levando em conta a variabilidade comportamental e a seleção de comportamentos submetidos as contingências. Portanto, a aprendizagem das habilidades sociais pode não se dar imediatamente e a avaliação que foi realizada no presente estudo se deu em um tempo curto (média de 2/3 meses) (Del Prette & Del Prette,2010). O mesmo pode ser aplicado para o indicador de PC, que também não obteve diferença significativa e sim uma oscilação negativa.

Em relação à avaliação multimodal, o mesmo pode ser aplicado aos resultados dos alunos, pois uma avaliação que envolva mais respondentes (eles mesmos e os pais, por exemplo), seria muito mais rica. O professor só tem acesso ao comportamento do aluno dentro da sala de aula e na escola, não conseguindo avaliar os comportamentos desses alunos em outros contextos.

A escolha de 6 alunos para avaliação foi pensada considerando a dificuldade e falta de tempo que os professores participantes teriam em avaliar a turma toda. No entanto, esse número pode ser um fator limitante do estudo e da generalização dos efeitos do programa nos alunos. Por isso, para futuras pesquisas, a inclusão de um número maior de alunos pode trazer dados relevantes para o tema.

Por fim, o contexto pandêmico em que o estudo foi realizado precisa ser considerado ao pensar no impacto e na generalização de todos os resultados. Algumas variáveis relacionadas a esse fato e que podem ter influenciado nos comportamentos dos professores e

alunos, em suas relações e nas dinâmicas de sala de aula serão listadas a seguir: (1) o professor e os alunos não se conheciam pessoalmente até o início do curso que se deu ao mesmo tempo que a volta das aulas presenciais; (2) os professores e seus alunos precisavam ficar afastados da sala de aula caso contraíssem a doença; (3) houve mudanças nas dinâmicas de grupos e interações no ambiente escolar para favorecer o distanciamento; (4) os efeitos sociais, na saúde e na economia tinham impacto significativo nos comportamentos e na saúde mental dos indivíduos; entre outros.

Considerações Finais

A partir dos resultados encontrados nesse estudo, verificou-se uma melhora no conhecimento e repertório de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas de professores do Ensino Fundamental e também melhora no repertório comportamental de conceituação de *bullying*, suas características e implicações.

Embora outros estudos tenham investigado o repertório de HS, HSE e de conhecimento sobre *bullying* de professores, não foi possível identificar pesquisas com um programa à distância que tinha como objetivo o ensino de todas essas habilidades e repertórios em conjunto com recursos multimídias, atividades teóricas e práticas e tutoria virtual, além de um questionário de avaliação do repertório do professor sobre o tema *bullying* (envolvendo definições, implicações, identificação e intervenção). Dessa forma, esse estudo traz contribuições científicas e metodológicas ao trazer um novo questionário e a produção e confirmação de dados e conhecimentos. Também, uma contribuição social, ao desenvolver repertórios importantes não só na vida pessoal do participante, mas principalmente em sua carreira profissional visando o desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

Ao considerar essa última contribuição, ressalta-se a importância da formação continuada do professor no Brasil, visto que a formação inicial apresenta diversas lacunas

(Instituto Ayrton Sena & The Boston Consulting Group, 2014). No entanto, é preciso problematizar esse tipo de formação no nosso país já que os professores brasileiros possuem diversos desafios nessa empreitada (Instituto Ayrton Sena & The Boston Consulting Group, 2014): (1) menor acesso a incentivos formais para formação continuada do que outros países; (2) falta de revisão crítica dos programas de formação disponíveis que muitas vezes não geram grandes impactos; (3) escassez de tempo dos professores; (4) redes de educação priorizando formações imediatistas (mesmo que não gerem resultados expressivos); (5) falta de alinhamento das formações com os planos de carreira; (6) programas com abordagens muito teóricas; (7) ausência de avaliações formativas. Os desafios acima sempre devem ser levados em consideração ao pensar na formação do professor e como tais questões podem dificultar o impacto da aprendizagem.

São reconhecidas algumas limitações dessa pesquisa. Pode-se citar: (1) o número reduzido da amostra impondo limites nas discussões e inferências dos resultados; (2) a falta de uma avaliação multimodal, já que com apenas instrumentos de autorrelato pode haver a desvantagem da deseabilidade social e o efeito teto; (3) a falta de outras etapas de validade do questionário produzido pela autora que passou apenas pela validade de conteúdo; (4) estratégias que ajudem o professor nas dificuldades existentes ao se realizar um curso à distância, evitando assim um mal aproveitando do programa; (5) número reduzido de alunos para avaliar também impondo limites nas discussões e inferências dos resultados.

Sugere-se para pesquisas futuras novas replicações do programa de Habilidades Sociais na Escola Mediadas pelo Professor com número maior de participantes (incluindo os alunos avaliados) com uma amostra mais variada e tipos diferentes de avaliação com diferentes respondentes. Além disso, um estudo que possa validar o questionário produzido passando por todas as etapas de construção e validação de instrumento, bem como considerar em diminuir seu tamanho ou dividi-lo para diminuir o cansaço.

De modo geral, o impacto da participação do professor no programa em si e em seus alunos foi positivo considerando todos os indicadores. Esses resultados demonstram a importância da formação do professor na área de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas visando o aumento do seu próprio repertório, mas também da promoção do desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 24 (25).
- Albuquerque, P. P.; Williams, L.C.A. & D’Affonseca, S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e transtorno do estresse pós-traumático: uma revisão crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 91-98.
- Alckimin – Carvalho, F.; Rafihi- Ferreira, R.E. & Melo, M. H. S. (2017). Bullying and behavior problems reported by victims and teachers: Brazilian findings. *Psico (Porto Alegre)*, 48 (1), 37-39.
- Almeida, L. S. & Lisboa, C. (2014). Habilidades Sociais e *bullying*: uma revisão sistemática. *Contextos clínicos*. 7 (1), 62-75.
- Bandeira, M.; Machado, E. L.; Barroso, S. M.; Gaspar, T. R. & Silva, M. M. (2003). Competência social de psicóticos: o comportamento de olhar nas fases de escuta e de elocução de interações sociais. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 479-489.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Barreto, S. O; Freitas, L. C. & Del Prette, Z. A. P. (2011). Habilidades Sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. *PSICO*, 42 (4), 503-510.
- Bolsoni – Silva, A. T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5 (2), 91-103.
- Bolsoni – Silva, A. T. & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual – metodológicas. *Psicologia em Revista*, 16 (2), 330-350.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2017a). Senado Federal. Lei no 9.394/1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf?sequence=1.

Brasil. (2017b). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

Recuperado de

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_11051_8_versaofinal_site.pdf

Casali–Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31 (3), 321-330.

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Cia, F. & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26 (1), 45-55.

Cintra, A. B. (2018). *Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

Clarkson, S.; Chrales, J. M.; Saville, C. W. N.; Bjornstad, G. J. & Hutchings, J. (2019). Introducing KiVa school – based antibullying programme to the UK: A preliminary examination of effectiveness and programme cost. *School Psychology International*, 40(4), 347 – 365.

Colagrossi, A. L. R. & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*, 25 (26), 17-23.

Comodo, C. (2016). *Vítimas, autores e testemunhas de bullying: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].

Cunha, V. M. & Tourinho, E. Z. (2010). Assertividade e autocontrole: interpretação analítico – comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2).

Del Ponti, F. S (2020). *Habilidades Sociais educativas do professor e sua relação com a avaliação de alunos que sofrem, praticam e testemunham o bullying* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (Orgs). (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na infância*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18 (41), 517-530.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2010). Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revistas Perspectivas*, 1 (2), 104-115.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (Orgs). (2017a). *Habilidades Sociais e Competência Social: para uma vida melhor*. São Carlos: EdUFSCar.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P (2017b). *Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. (Coord.), (2017c). *Educação à distância: articulando a promoção de habilidades sociais educativas do professor ao desenvolvimento socioemocional dos alunos na escola*. Projeto de Pesquisa apoiado pelo CNPq (Edital Universal, Processo no. 405658/2016-8).
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2022). *Aperfeiçoando minhas habilidades sociais e competência social*. São Carlos. EdUFSCar.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2022). *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: Manual do professor*. São Carlos. EdUFSCar
- Dias, T. P. (2010). *Observação versus relato de mães e professoras sobre competência social e comportamentos problemáticos em pré-escolares* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Elias, L. C. S & Amaral, M.V. (2016). Habilidades Sociais, Comportamentos e Desempenho Acadêmico em Escolares antes e após Intervenção. *Psico – USF*, 21 (1), 49-61.
- Falcão, A. P.; Bolsoni – Silva, A. T.; Magri, N. & Moretto, L. A. (2016). PROMOVE – Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (2), 590-612.
- Frisén, A., Holmqvist, K., & Oscarsson, D. (2008). 13-year-olds' perception of bullying: Definitions, reasons for victimisation and experience of adults' response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do Comportamento aplicada às habilidades sociais. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (Orgs.), *Psicologia das Habilidades Sociais* (pp. 17 – 56). Vozes
- Del Prette, Z. A. P. (2020, outubro 19) *Habilidades Sociais na Escola mediadas pelo Professor* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=A0uoVk-4ssw>
- Instituto Ayrton Senna, The Boston Consulting Group. (2014). Formação continuada de professores no Brasil, Recuperado de http://stat.correioweb.com.br/euestudante/Formação_continuada_de_professores_no_Brasil_pdf.
- Lei n. 13.185, de 06 de Novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113185.htm

- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria*, 81 (5).
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor – aluno* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Molina, R.C.M, & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico – USF*, 11 (1), p. 53-63.
- Motoca, L. M; Willians, S. & Silverman, W. (2012). Social skills as a mediator between anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41 (3), 329-336.
- Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in italy: evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17, 1012-1023.
- O’Toole, S.E.; Monks, C. P.; & Tsermentseli, S. (2016). Executive function and theory of mind as predictors of aggressive and prosocial behavior and peer acceptance in early childhood. *Social Development*, 26 (4), 907-920
- Panosso, M. G. (2019). *Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e intervir em situações de bullying escolar* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Renouf, A.; Brendgen, M.; Séguin, J.R.; Vitaro, F.; Boivin, M.; Dionne, G.; Tremblay, R. E.; & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *J Abnorm Child Psychol*, 38, 1109-1123.
- Ribeiro, M. C. O. & Sani, A. I. (2009). Modelos explicativos da agressão: revisão teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 96-104.
- Rodrigues, L. M. B. C. & Capellini, V. L. M. F. (2012). Educação à distância e formação continuada do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18 (4), 615-628.
- Rosin – Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto].
- Rosin – Pinola, A. R.; Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30 (59), 737- 750.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully–victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322–340). New York: Guilford Press
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2).

- Santos, J. P. (2019). *Desempenho social de professoras da Educação Infantil na utilização da literatura como recurso para promoção de Habilidades Sociais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Silva, E. N. & Rosa, E. C. S. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 329-338.
- Silva, H. G. S.; Santos, L. E. S & Oliveira, A. K. S (2020). Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. *Journal of Nursing and Health*, 10 (n. esp.)
- Skinner, B. F. (1948). Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 168-172
- Skinner, B. F. (1979). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Spriggs, A. L.; Iannotti, R. J.; Nansel, T. R. & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41 (3), 283-293.
- Stelko – Pereira, A. C. & Williams, L.C.A (2016). Evaluation of a Brazilian School Violence Prevention Program (Violência Nota Zero). *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 63-76.
- Swift, L. E.; Hubbard, J. A.; Bookhout, M. K.; Grassetti, S. N.; Smith, M. A. & Morrow, M. T. (2017). *Journal of School Psychology*, 65, 102-115.
- Terroso, L.; Oliveira, M. S.; Wendt, G. & Argimon, I. I. L. (2016). *Temas em Psicologia*, 24 (1), 251-259.
- Toro, G. V. R; Neves, A. S. & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: teoria e prática*, 12 (1), 123-137.
- Trevisol, M.T.C. & Campos, C. A. (2016). Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (2), 275-283.
- Valle, J. E. (2017). *A influência do envolvimento em bullying e da relação professor – aluno no engajamento escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Van der Ploeg, R.; Steglich, C.; Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2015). The intensity of victimization: associations with children’s psychosocial well – being and social standing in the classroom. *PLoS One*, 10 (10).

- Ventura, A.; Vico, B. P. & Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 24 (93), 9901012.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos].
- Widiyanto, A.; Atmojo, J. T. & Handayani, R. T. (2018). KIVA program for trauma healing due to cyber-bullying among students. *Health promotion and behavior*, 3 (4), 263-269.

Apêndice

Apêndice A – Avaliação do professor sobre *Bullying*

1) Questionário sobre *Bullying*

1. O que é o *Bullying* para você?
2. Você acha que existe mais de um tipo de *bullying*? Se sim, quais são e quais as diferenças entre eles?
3. Que efeitos acha que a ação de *bullying* pode ter sobre as crianças que são vítimas?
4. Você já presenciou alguma situação de *bullying* durante os anos em que você leciona? Se sim, você pode me contar como aconteceu e quais foram as medidas tomadas por você e/ou pela equipe escolar?
5. Você acredita que o professor e/ou equipe escolar precisam ajudar nessa situação? Se sim, como poderiam fazer isso e quem ajudariam?

2) Histórias de *bullying*

História 1

Chen e Lee são colegas de sala há muito tempo. Todos os dias Chen cantarola “Lee com cheiro de xixi, Lee com cheiro de xixi” na frente de todos os colegas da sala e todos caem na gargalhada. Lee nunca diz nada e fica muito triste

História 2

Zuri e Xun são da turma X do 4º ano. Todos os dias Xun estraga ou rouba algum material escolar de Zuri. Os colegas de sala não defendem Zuri e acham que Xun está fazendo algo divertido. Zuri nunca fala nada e fica bem triste.

História 3

Mao e Eli são colegas de sala. Todos os dias Mao faz fofocas sobre Eli para outros colegas e eles dão muita risada. Eli ouve as fofocas de Mao e as risadas dos colegas, não se defende, mas fica com muita raiva.

História 4

Avi e Bux estudam na mesma sala desde pequenos. Todos os dias Bux chuta ou empurra Avi na hora do recreio em frente de todos os colegas de sala que batem palmas e riem. Avi nunca revida e fica com muita vergonha.

História 5

Yun e Vee são colegas de sala há muito tempo. Certo dia, no recreio, Vee começou a cantarolar “Yun que solta pum, Yun que solta pum”. Os colegas de sala que estavam perto deram muitas gargalhadas. Yun não ficou contente e pediu para que Vee não falasse aquilo de novo. Vee se desculpou e não cantou aquela música de novo.

História 6

Tao e Uri são colegas de sala. Tao saiu da sala de aula para ir ao banheiro e Uri pegou seu lápis novo e o quebrou. Tao voltou do banheiro e encontrou seu lápis novo despedaçado, e então, ele falou para seus colegas que estava muito triste com isso. No dia seguinte, Uri trouxe um novo lápis para Tao e se desculpou por ter quebrado o outro.

História 7

Pi e Shum são da turma Y do 5º ano. Certa vez, Pi inventou uma fofoca de Shum e contou para todos os colegas de sala. Shum ficou muito chateado (a), pois Pi estava contando uma mentira. Então, Shum resolveu se defender e contou a verdade aos colegas, além de pedir para Pi para que ele(a) nunca mais fizesse isso. Pi se desculpou e não inventou mais fofocas de Shum.

História 8

Kin e Orin estudam na mesma sala. Um dia na saída da escola, Kin estava bravo e chutou Orin. Orin revidou e também chutou Kin. Uru, colega de sala, entrou no meio da briga e disse que não era assim que as coisas se resolviam e que eles precisavam conversar. Kim e Orin, após conversar um com o outro, se acertaram e não brigaram novamente.

Questões para cada História:

- (a) Questão de presença/identificação de *bullying*: “Você acha que Chen está ou não está fazendo *bullying* com ele”? Por quê?
- (b) Questão das consequências do *bullying*: “O que acontece com Lee quando Chen canta essa música?”.
- (c) Questão de HSE: Como professora, acha que poderia ou deveria fazer alguma coisa nessa situação? O quê?

Apêndice B – Objetivos do curso

Tabela 13. *Objetivos gerais e específicos dos módulos do curso*

Módulo 1 - Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor (40 horas, 8 semanas)

Objetivos Gerais	Ampliar conhecimentos sobre o campo teórico prático das habilidades sociais e, principalmente, aperfeiçoar as HS relevantes para a qualidade das relações interpessoais com
-------------------------	---

as demais pessoas, o que em geral contribui para a saúde e qualidade de vida.

Objetivos Específicos

- Demonstrar compreensão sobre a base conceitual do campo das HS;
- Identificar classes e subclasses de HS nas interações e observação direta de comportamentos próprios e de outras pessoas;
- Realizar autoavaliação das próprias HS e dificuldades nessa área;
- Reconhecer a importância de exercitar HS em diferentes situações e com diferentes interlocutores.

Módulo 2 - Habilidades Sociais e Desenvolvimento Socioemocional na Infância (20 horas, 4 semanas)

Objetivos Gerais

Analisar e compreender o desenvolvimento interpessoal e emocional dos alunos, incluindo uma avaliação de indicadores desse desenvolvimento e uma reflexão sobre os aspectos que deveriam ou poderiam ser incluídos como objetivos educativos e condições de ensino para isso.

Objetivos Específicos

- Analisar a atual política educacional (BNCC) e os componentes interpessoais e emocionais nas 10 competências gerais;
 - Identificar classes e subclasses de HS relevantes na infância;
-

-
- Ilustrar os principais processos de aprendizagem.

Módulo 3 - Habilidades sociais educativas e mediação do professor (60 horas, 8 semanas)

Objetivos Gerais

Visa capacitar o(a) professor(a), para atuar como mediador efetivo no desenvolvimento e aprendizagem do aluno, o que implica na adoção do referencial de ensino-desenvolvimento-aprendizagem, defendido neste curso.

Objetivos Específicos

Capacitar o (a) professor (a) para que ele tenha ferramentas necessárias no papel de mediador em:

- Condições de ensino interativas, favoráveis à participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;
- Atuação como modelo de Competência Social juntamente com a compreensão social, habilidades e valores éticos de convivência que expressa em suas ações;
- Promoção da Competência Social dos alunos, juntamente com seus requisitos em termos de compreensão social, habilidades e valores éticos de convivência;
- Promoção do desenvolvimento geral do aluno em termos de autonomia, resiliência, responsabilidade, reciprocidade, autogestão, otimismo, protagonismo, responsabilidade, criatividade, curiosidade, entre outros aspectos;

-
- Prevenção e combate ao *bullying*, preconceito e demais formas reprováveis de convivência;
 - Abordagem positiva da disciplina e resolução de problemas interpessoais em sala de aula enquanto oportunidades para o desenvolvimento socioemocional dos alunos;
 - Envolvimento da família e demais educadores sempre que possível no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.
-

Tabela 14. *Objetivos gerais e específicos do Módulo 1*

Módulo 1 - Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor

Unidade 1 – Habilidades Sociais e Competência Social: Breve Introdução

Objetivos Gerais Abordar o campo teórico-prático e empírico das HS com um breve histórico, conceitos básicos e considerações sobre a importância desse conhecimento na compreensão da vida social.

-
- Objetivos Específicos**
- Identificar os conceitos básicos do campo das HS;
 - Utilizar corretamente os termos HS e CS estabelecendo as suas distinções e as relações entre eles em situações interpessoais;
 - Reconhecer as dimensões instrumental e ética da CS e os critérios avaliativos aplicáveis;
-

-
- Demonstrar compreensão sobre os requisitos da CS, incluindo valores de convivência;
 - Identificar as HS importantes nas relações com filhos, cônjuge, pais, amigos, colegas e demais pessoas;
 - Referir-se a comportamentos e interações sociais de maneira descritiva, evitando adjetivação.

Unidade 2 – Comunicação Corporal e Paralinguística

Objetivos Gerais Abordar a comunicação interpessoal incluindo tanto a comunicação corporal (posturas, gestualidade, expressões faciais e contato visual) como as características da fala (modulação, volume, velocidade e fluência), denominada de Comunicação Corporal e Paralinguística (CCP).

Objetivos Específicos

- Descrever os componentes da CCP observados diretamente ou por vídeo;
- Avaliar os próprios componentes da CCP;
- Reconhecer o impacto dos componentes da CCP nas interações sociais;
- Exercitar componentes específicos da CCP importantes em suas interações sociais;
- Observar e descrever componentes da CCP dos seus interlocutores.

Unidade 3 – Empatia: O que é e como expressar

Objetivos Gerais Abordar uma importante classe de HS, a empatia.

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os componentes da empatia;• Demonstrar compreensão do conceito de empatia;• Descrever componentes e características da empatia;• Diferenciar empatia de simpatia e pró-empatia;• Identificar demandas interpessoais de empatia;• Praticar a empatia em suas relações interpessoais.
------------------------------	--

Unidade 4 – Conversação, Elogio e Feedback

Objetivos Gerais	Abordar três HS presentes nas interações sociais entre as pessoas: conversação, elogio e <i>feedback</i> , dando maior ênfase ao <i>feedback</i> .
-------------------------	--

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar subclasses dessas habilidades;• Melhorar sua competência social nessas habilidades;• Identificar as características e implicações do <i>feedback</i> positivo e negativo/corretivo;• Diferenciar <i>feedback</i> de elogio, crítica e avaliação;• Exercitar e avaliar a prática de dar e receber <i>feedback</i>.
------------------------------	---

Unidade 5 – Nem agressivo, nem passivo: Assertivo

Objetivos Gerais	Abordar uma importante classe de HS, a assertividade.
-------------------------	---

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar algumas das principais características do comportamento assertivo e a diversidade de situações nas quais esse desempenho é desejável;• Reconhecer diferenças e relações entre a assertividade, agressividade e passividade;
------------------------------	--

-
- Analisar suas interações com outras pessoas, identificando desempenhos assertivos e não assertivos;
 - Relacionar concepções e valores que facilitam ou dificultam o desempenho assertivo;
 - Praticar respostas assertivas em diferentes situações e com diferentes pessoas.

Unidade 6 – Resolver problemas interpessoais e tomar decisões

Objetivos Gerais Abordar os problemas interpessoais, com ênfase na definição e na tomada de decisões. Trabalhando as habilidades sociais de solução de problemas interpessoais (HSPI), a técnica de *brainstorming*, as etapas de solução de problemas e o processo de tomada de decisão.

-
- Objetivos Específicos**
- Definir problemas interpessoais;
 - Descrever componentes e características das HSPI;
 - Identificar situações que exijam domínio de HSPI;
 - Avaliar as próprias dificuldades e recursos em HSPI;
 - Exercitar a técnica do *brainstorming* as demais HSPI;
 - Ajudar pessoas a resolverem problemas aplicando as HSPI.
-

Tabela 15. *Objetivos gerais e específicos do Módulo 2*

Módulo 2 - Habilidades Sociais e Desenvolvimento Socioemocional na Infância

Unidade 1 – Habilidades Sociais no Currículo: Ensino – Aprendizagem – Desenvolvimento

Objetivos Gerais Abordar inicialmente a BNCC e análise das 10 competências gerais em seus componentes de HS e demais requisitos da CS na infância. Apresentar a concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que norteia o Curso.

-
- Objetivos Específicos**
- Reconhecer HS e demais requisitos da CS nas competências gerais da BNCC;
 - Compreender o conceito de ensino-aprendizagem-desenvolvimento;
 - Discutir as implicações da relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem para papel do professor;
 - Avaliar necessidades dos alunos em termos de indicadores de HS, problemas de comportamento e competência acadêmica.

Unidade 2 – Competência Social e seus requisitos na infância

Objetivos Gerais Focalizar a abordagem das HS e demais requisitos (cognitivos e emocionais) associados à noção de CS na infância, incluindo sua análise de necessidades e importância desses aspectos para o desenvolvimento de seus alunos.

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância e as características da CS e das HS na infância; • Reconhecer os requisitos da CS relevantes para o desenvolvimento socioemocional da infância, incluindo aqueles relacionados na BNCC; • Relacionar recursos e déficits de HS à prevenção e ocorrência de bullying.
------------------------------	---

Unidade 3 – Habilidades Sociais e Competência Social na Infância: Como se aprende e se ensina

Objetivos Gerais	Conhecer os processos de aprendizagem e aprender a organizar, intencionalmente, as condições de ensino para sua promoção em sala de aula, articulados ao ensino de conteúdos acadêmicos.
-------------------------	--

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos pelos quais aprendemos e aperfeiçoamos a CS; • As condições que atuam na aquisição e manutenção de comportamentos indesejáveis; • Os tipos de déficits em HS, objetivos e procedimentos para sua superação.
------------------------------	--

Tabela 16. *Objetivos gerais e específicos do Módulo 3*

Módulo 3 - Habilidades sociais educativas e mediação do professor

Unidade 1 – Interações Sociais Educativas e Competência Social Profissional do Professor

Objetivos Gerais Abordar o planejamento, condução e mediação das interações sociais educativas (ISE) com e entre os alunos.

- Objetivos Específicos**
- Compreender a viabilidade e importância de diferentes configurações de ISE para o processo de ensino – aprendizagem - desenvolvimento;
 - Reconhecer seu papel mediador para planejar, conduzir, mediar e participar de ISEs e analisar suas práticas nessas estratégias;
 - Utilizar em sala de aula as diferentes ISEs aprendidas;
 - Compreender a importância de sua CS profissional para planejar e conduzir ISEs com os alunos;
 - Relacionar HSE que são requisitos de sua CS profissional.
-

Unidade 2 – Mediação Interativa do Professor

Objetivos Gerais O foco são as HSE do professor para participar [de] e promover ISE com e entre alunos.

- Objetivos Específicos**
- Identificar a diversidade de HSEs facilitadoras de estratégias de mediação interativa, particularmente as de ouvir, perguntar e estimular a participação dos alunos;
-

-
- Planejar HSE de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento visando o envolvimento e a participação ativa dos alunos;
 - Praticar HSEs de mediação interativa, especialmente fazer perguntas e promover perguntas dos alunos;
 - Apresentar expressividade não verbal e Paralingüística (NVP) e ajudar os alunos na expressividade para interações efetivas.

Unidade 3 – Suporte emocional e educativo

Objetivos Gerais Abordar as HSE de Suporte Emocional e Educativo do professor em sua relação com os alunos, consideradas essenciais no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

-
- Objetivos Específicos**
- Reconhecer oportunidades de demonstrar expressividade emocional e empática com os alunos e colegas como forma de dar modelo para os alunos.
 - Praticar suporte empático aos alunos diante de demandas emocionais por eles vivenciadas;
 - Identificar estratégias educativas para ensinar empatia e a expressividade aos alunos, ajudando-os a reconhecer e a lidar com diferentes sentimentos e emoções;
 - Mediar interações entre os alunos relacionadas à expressividade emocional;
-

-
- Adotar em sala de aula estratégias de suporte emocional e promoção de empatia e de mediação de expressividade emocional entre os colegas.

Unidade 4 – Valorizar e dar feedback aos alunos

Objetivos Gerais Abordar as HSE de valorização dos comportamentos dos alunos (especialmente por meio de aprovação e *feedback*)

- Objetivos Específicos**
- Reconhecer o papel do professor no fortalecimento da autoestima e motivação dos alunos para aprender;
 - Identificar diferentes formas de valorização e *feedback* aos comportamentos dos alunos indicativos de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento socioemocional;
 - Avaliar a próprias dificuldades e recursos para valorizar e dar *feedback* aos comportamentos dos alunos;
 - Estimular nos alunos as habilidades de valorizar comportamentos dos colegas.

Unidade 5 – Disciplina e manejo de situações problemas

Objetivos Gerais Apresentar uma concepção de disciplina que se apoia na qualidade das relações do professor com os alunos e nas HSE do professor requeridas para isso. Essa concepção é entendida como facilitadora da consecução dos objetivos acadêmicos e interpessoais.

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Compreender os conceitos de disciplina e indisciplina adotados no curso;• Identificar alternativas para promover a disciplina (positiva) no cotidiano;• Identificar e praticar as HSE para promover a disciplina, conforme a perspectiva apresentada neste Curso;• Planejar e praticar estratégias para lidar com a questão da (in)disciplina de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.
------------------------------	--

Unidade 6 – Relação Escola – Família – Comunidade

Objetivos Gerais	Abordar o tema escola- família- comunidade.
-------------------------	---

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none">• Identificar a diversidade de alternativas na parceria escola- família comunidade e sua importância para concretizar as competências gerais da BNCC;• Reconhecer possibilidades de interações sociais educativas com os pais dos alunos e de mediar interações dos alunos com a família e a comunidade;• Utilizar HSE na relação com os familiares dos alunos;• Aplicar o que foi aprendido para melhorar a parceria escola-família-comunidade.
------------------------------	---

Unidade 7 – Prevenção e combate ao bullying

Objetivos Gerais Focar na aplicação dos conhecimentos do campo das HS e CS na atuação do professor sobre problemas de *bullying* e preconceito.

-
- Objetivos Específicos**
- Reconhecer o *bullying* como agressão e suas diferentes formas;
 - Identificar causas e consequências do *bullying* e seu impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
 - Praticar HSE na prevenção e combate ao bullying.
 - Identificar e ensinar HS dos alunos para prevenir e combater *bullying*
-

Apêndice C - Análise do questionário Avaliação do professor sobre *Bullying* **Orientações Gerais Para Juízes**

Prezada juíza,

Você foi convidada a participar como juíza em uma pesquisa que engloba avaliação de respostas que envolvem o tema *bullying* e Habilidades Sociais Educativas de prevenção e combate ao *bullying*. A participação de juízes é importante para avaliar a fidedignidade dos resultados obtidos durante a análise dos dados. Portanto, sua colaboração é essencial para a realização desse trabalho.

Para esclarecer as atividades que você deverá realizar, está recebendo este roteiro que consta recomendações aos juízes e instruções sobre os procedimentos que ocorrerão durante as análises. Estarei disponível para qualquer auxílio técnico ou de outras ordens que necessite durante sua participação.

Recomendações aos juízes

Para iniciar a análise das respostas, é importante que você siga as instruções abaixo:

1. A análise deve ser realizada individualmente,
2. Não troque informações sobre essas respostas com outras pessoas, especialmente com o outro (a) juiz (a). Esse cuidado é fundamental para garantir a fidedignidade dos dados analisados.

Solicitamos sua colaboração no processo de fidedignidade da avaliação das respostas deste questionário para avaliação de concepções e ações de professores em relação ao *bullying* (Botura, s.d.). Pedimos que:

- A. Leia as noções gerais **sobre *bullying*** que nortearam a confecção do questionário e **sobre fidedignidade das medidas** aplicável neste caso
- B. Avalie cada um dos itens, pontuando a resposta de acordo com as instruções adiante.

Desde já agradecemos sua ajuda!

Beatriz e Zilda.

A. LEITURA PARA OS JUÍZES

Sobre *bullying*: Definições e conceitos norteadores

Bullying: pode ser definido como um comportamento negativo repetitivo contra uma vítima e que tem a intenção de machucá-la, representando necessariamente um

desequilíbrio de poder, com a vítima tendo dificuldade para se defender (Salmivalli & Peets, 2009; Van der Ploeg, Steglich, Salmivalli & Veenstra, 2015).

Tipos de *bullying*: (a) físico como chutes e socos; (b) relacional como ignorar e fofocar; (c) verbal como falar mal e insultar; (d) material como roubar ou estragar objetos pertencentes à vítima; e por fim (e) *o cyber bullying* que acontece via internet e via telefones celulares com e-mails, redes sociais e mensagens (Van der Ploeg, Steglich, Salmivalli e Veenstra, 2015).

Efeitos do *bullying* a curto, médio e longo prazo: baixo desempenho na escola, insatisfação com o ambiente escolar, insegurança nesse ambiente, baixo engajamento escolar, evasão escolar, correlações com Transtorno de Estresse Pós- Traumático, depressão, ideação suicida, tentativa de suicídio, abuso de substâncias, sintomas psicossomáticos (Albuquerque, Williams, e D' Affonseca, 2013; Spriggs, Iannotti, Nansel, Haynie, 2007; Stelko – Pereira e Williams, 2016).

Alguns achados que podem ajudar na prevenção e intervenção do *Bullying*: (1) um bom repertório de HS pode ser fator de proteção ao bullying; (2) O THS focado nos déficits do indivíduo pode ser adotado como estratégia de prevenção de comportamentos agressivos; (3) Desenvolver a relação do aluno com a escola; (4) A relação professor-aluno está correlacionada positivamente com o engajamento escolar e o envolvimento em bullying está correlacionado negativamente com o engajamento escolar (Spriggs, Iannotti, Nansel, Haynie, 2007; Terroso, Oliveira, Wendt e Argimon, 2016; Valle, 2017).

Algumas habilidades sociais educativas importantes para prevenção e intervenção do bullying (Portfólio de Del Prette & Del Prette, 2017):

- Criar condições para integrar alunos negligenciados ou rejeitados pelos demais;
- Evitar que alguns alunos sejam excluídos, mudando – os de lugar ou colocando – os em duplas ou trios nas atividades com os demais;
- Conversar com os alunos sobre a importância de combatermos o *bullying* na escola;
- Demonstrar aprovação (elogio, mostrar que gostou) aos alunos que consolam vítimas de *bullying* mesmo quando a vítima tenta também se defender;
- Demonstrar aprovação a alunos que reprovam *bullying*;
- Ensinar aos alunos como devem agir ou reagir se forem vítimas de *bullying* na escola;
- Demonstrar que não gostou quando alguém ri ou apoia atos de *bullying*;
- Criar situações para integrar os alunos vítimas de *bullying* aos demais colegas;

- Quando um aluno está sendo vítima de *bullying* pelos demais, conseguir mudar essa situação.

Sobre fidedignidade

Segundo Cozby (2003, p. 108), a fidedignidade se refere à consistência ou estabilidade de uma medida. Uma das maneiras de avaliar a fidedignidade é por meio de diferentes avaliadores, no qual pelo menos dois indivíduos irão observar o mesmo comportamento ou avaliar a mesma medida. A validade da medida será considerada fidedigna quando há correlação e alta concordância entre a avaliação desses observadores (Cozby, 2003, pp. 112).

B. INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário possui 5 perguntas dissertativas sobre o tema *bullying*. Cada uma dessas perguntas (exceto a pergunta 4) tem uma pontuação que varia de 0 a 2 pontos a depender da resposta do participante. Para pontuar, se baseie na leitura acima e nas especificações de cada ponto.

Pergunta 1. O que é o *Bullying* para você?

(0 pontos) – Atribuir zero pontos para uma resposta que não contemple a definição de *bullying* proposta acima (uma resposta sem sentido, uma resposta incompleta e/ou uma resposta contrária à definição).

Ex: “*Bullying* é quando duas crianças brigam” / “*Bullying* é frescura”

(1 ponto) – Atribuir um ponto para uma resposta que contemple parte do que é a definição de *bullying* proposta acima.

Ex: “*Bullying* é um comportamento violento” / “*Bullying* é um tipo de agressão e pode ser verbal, física, etc”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos para uma resposta que contemple a definição de *bullying* proposta acima.

Ex: “*Bullying* é um tipo de agressão que acontece várias vezes contra uma vítima” / “*Bullying* é um comportamento repetitivo de agressão contra uma vítima com a intenção de machucá-la.”

Pergunta 2. Você acha que existe mais de um tipo de *bullying*? Se sim, quais são e quais as diferenças entre eles?

(0 pontos) – Atribuir zero pontos se o participante disser que não existe, disser que sim e não citar nenhum tipo ou disser que sim e dar exemplos que não são considerados como tipos de *bullying*.

Ex: “*Bullying* é *bullying*” / “Tem vários tipos” / “Tem aquele com pessoas gordas, com as magras, com os baixos”

(1 ponto) – Atribuir um ponto se o participante disser que existe e citar só alguns tipos sem descrever a diferença entre eles. Se disser que existe, citar todos os tipos e não explicar a diferença entre eles ou disser que sim, citar alguns tipos e explicar a diferença entre eles.

Ex: “Tem sim, o bullying físico e verbal” / “Bullying físico, verbal, relacional, material e *cyberbullying*”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos se o participante citar todos os tipos e explicar a diferença entre eles.

Ex: “Bullying físico que é bater e chutar, verbal que é xingar, relacional que é fofocar, material que é estragar os pertences do amigo e *cyberbullying* que acontece na internet”

Pergunta 3. Que efeitos acha que a ação de *bullying* pode ter sobre as crianças que são vítimas?

(0 pontos) – Atribuir zero pontos para uma resposta que não tenha nenhum efeito ou que tenha algum efeito que não faça sentido com os efeitos mencionados acima.

Ex: “Eu acho que *bullying* é apenas uma brincadeirinha de mau gosto e não tem efeito nenhum na criança” / “O *bullying* forma o caráter da criança”

(1 ponto) – Atribuir um ponto para uma resposta que tenha um ou dois efeitos mencionados acima.

Ex: “Acho que a criança pode ficar ansiosa e isso vai atrapalhar no seu desempenho escolar” / “Tristeza e ansiedade”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos para uma resposta que tenha três ou mais efeitos mencionados acima.

Ex: “Depressão, baixo desempenho escolar, ansiedade” / “Acho que a curto prazo a criança pode ter ansiedade e depressão e a longo prazo até ideações suicidas ou tentativas de suicídio.”

Pergunta 4. Você já presenciou alguma situação de *bullying* durante os anos em que você leciona? Se sim, você pode me contar como aconteceu e quais foram as medidas tomadas por você e/ou pela equipe escolar?

Não pontuar. Essa pergunta é para levantamento de dados.

Pergunta 5. Você acredita que o professor e/ou equipe escolar precisam ajudar nessa situação? Se sim, como poderiam fazer isso e quem ajudariam?

(0 pontos) – Atribuir zero pontos se o professor disser que não precisa ajudar nessa situação.

Ex: “Eu acho que o problema do *bullying* não é problema da escola ou do professor. Os pais tem que educar em casa” / “Não.”

(1 ponto) – Atribuir um ponto se o professor disser que sim, mas não dizer como fazer isso e quem ajudaria.

Ex: “Com certeza.” / “A escola precisa agir nessa situação”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos se o professor disser que sim e explicar a quem faria e como faria, podendo citar algum exemplo de prevenção/intervenção e ou uma HSE mencionada acima.

Ex: “Eu acredito que devemos ajudar. Podemos fazer uma roda de conversa com os alunos sobre o tema” / “A equipe gestora poderia procurar algum programa de intervenção e prevenção que já exista para ser aplicado na escola.”

Pontuação das histórias:

O instrumento possui oito histórias das quais quatro contam alguma situação de bullying e quatro não, sendo consideradas histórias controle. Em cada história, há um dos 4 tipos de bullying (o *cyberbullying* foi excluído desse estudo): verbal, físico, relacional e material. Ao final da história, há três perguntas (as mesmas para todas as histórias) e elas variam de 0 a 2 pontos a depender da resposta do participante. Para pontuar, se baseie no apoio teórico acima e nas especificações de cada ponto.

Questões para cada história (As questões são iguais para todas as histórias, mudando apenas os personagens e a ação do personagem):

Questão de presença/identificação de *bullying*: “Você acha que Chen está ou não está fazendo bullying com ele? Por quê?”

(0 pontos) – Atribuir zero quando o professor disser que o personagem está fazendo bullying para as histórias controle e quando disser que não está para as histórias de bullying.

Ex: “Chen não está fazendo bullying, essa música é só uma brincadeira”

(1 ponto) – Atribuir um ponto para quando o professor disser que o personagem está fazendo bullying para as histórias de bullying e quando disser que não está para as histórias controle, mas não explicar porque escolheu essa resposta ou dar uma explicação incorreta.

Ex: “Com certeza o chen está fazendo bullying.” / “Chen está fazendo bullying com o Lee porque essa música é muito feia”.

(2 pontos) – Atribuir dois pontos para quando o professor disser que o personagem está fazendo bullying para as histórias de bullying e quando disser que não está para as histórias controle e explicar porque escolheu essa resposta.

Ex: “Posso ver que nessa história o Chen está fazendo bullying porque é um comportamento agressivo repetitivo e ele não consegue se defender”.

Questão das consequências do *bullying*: “O que acontece com Lee quando Chen canta essa música?”.

(0 pontos) – Atribuir zero pontos para uma resposta que não tenha nenhum efeito ou que tenha algum efeito que não faça sentido com os efeitos mencionados acima.

Ex: “Eu acho que essa música é apenas uma brincadeirinha e não tem efeito nenhum no Lee” / “O Lee aprenderá com essa situação e quando crescer vai saber se defender”

(1 ponto) – Atribuir um ponto para uma resposta que tenha um ou dois efeitos mencionados acima.

Ex: “Acho que a ele pode ficar ansioso e bem triste” / “Com certeza isso irá atrapalhar o desempenho do Lee na escola”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos para uma resposta que tenha três ou mais efeitos mencionados acima.

Ex: “Triste ou até depressão, baixo desempenho escolar, ansiedade” “Acho que a curto prazo os efeitos no Lee podem ser tristeza, mas se isso permanecer a longo prazo pode piorar e ele ter depressão ou até ideações suicidas.”

Questão de HSE: Como professora, acha que poderia ou deveria fazer alguma coisa nessa situação? O quê?

(0 pontos) – Atribuir zero pontos se o professor disser que não precisa ajudar nessa situação.

Ex: “Eu acho que isso não é meu. As crianças podem se resolver sozinhas” / “Não.”

(1 ponto) – Atribuir um ponto se o professor disser que sim, mas não citar nenhum exemplo.

Ex: “Eu poderia fazer diversas coisas para ajudar.” / “Com certeza”

(2 pontos) – Atribuir dois pontos se o professor disser que sim e citar algum exemplo de prevenção/intervenção E/OU citar alguma HSE importante para essa situação.

Ex: “A equipe gestora poderia procurar algum programa de intervenção e prevenção que já exista para ser aplicado na escola, pois a situação de Lee não será a única” / “Crio algumas situações para integrar o Lee aos outros alunos da sala”.

Anexos

Anexo A - Questões sobre *Bullying* (Portfólio de Del Prette & Del Prette, 2017)

Pedimos que responda as perguntas abaixo considerando como você costuma se comportar ou reagir quando se depara com casos de violência (**brigar, bater, xingar, ser isolado, etc.**) na sua sala de aula.

Separamos as respostas em duas colunas para avaliar cada item. Na coluna **FREQUENCIA**, considere quantas vezes você se comporta como no trecho em negrito, tomando como referência 10 ocorrências de acordo com o contexto exemplificado e pontuando da seguinte forma: (4) Muito Frequentemente (9 a 10 vezes em 10 ocorrências); (3) FREQUENTEMENTE (7 a 8 vezes em 10 ocorrências); (2) VÁRIAS VEZES (4 a 6 vezes em 10 ocorrências); (1) RARAMENTE (2 a 3 vezes em 10 ocorrências); (0) QUASE NUNCA (0 a 1 vez em 10 ocorrências).

Na coluna **REAÇÃO**, considere o quanto você considera que esse comportamento funciona com a sua classe. Pontue da seguinte forma, considerando as vezes em que você se comporta da forma indicada no item: (4) Funciona sempre que ele (a) se comporta dessa forma; (3) Funciona quase sempre que ele (a) se comporta dessa forma; (2) Funciona cerca de metade das vezes em que ele (a) se comporta dessa forma; (1) Raramente funciona quando ele (a) se comporta dessa forma; (0) Não funciona quando ele (a) se comporta dessa forma

No.	Versão Professor	FREQUÊNCIA 0-1-2-3-4	REAÇÃO 0-1-2-3-4
1.	Crio condições para integrar alunos negligenciados ou rejeitados pelos demais.		
2.	Evito que alguns alunos sejam excluídos, MUDANDO-OS DE LUGAR OU COLOCANDO-OS EM DUPLAS OU TRIOS NAS ATIVIDADES COM OS DEMAIS.		
3.	CONVERSO COM OS ALUNOS sobre a importância de combatermos o <i>bullying</i> na escola.		
4.	DEMONSTRO APROVAÇÃO (ELOGIO, MOSTRO QUE GOSTEI) AOS ALUNOS que consolam vítimas de <i>bullying</i> mesmo quando a vítima tenta também se defender.		
5.	DEMONSTRO APROVAÇÃO A ALUNOS que reprovam <i>bullying</i> .		

6.	ENSINO AOS ALUNOS COMO DEVEM AGIR OU REAGIR se forem vítimas de <i>bullying</i> na escola.		
7.	DEMONSTRO QUE NÃO GOSTEI quando alguém ri ou apoia atos de <i>bullying</i> .		
8.	CRIO SITUAÇÕES PARA INTEGRAR OS ALUNOS vítimas de <i>bullying</i> aos demais colegas.		
9.	Quando um aluno está sendo vítima de <i>bullying</i> pelos demais, CONSIGO MUDAR ESSA SITUAÇÃO.		