



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

**ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DE UM  
PROGRAMA DE ENSINO PARA CAPACITAR PROFESSORES A AVALIAR E A  
INTERVIR EM SITUAÇÕES DE *BULLYING* ESCOLAR.**

MARIANA GOMIDE PANOSSO

São Carlos- SP

2019

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

**MARIANA GOMIDE PANOSSO<sup>1</sup>**

**ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA E EFICÁCIA DE UM  
PROGRAMA DE ENSINO PARA CAPACITAR PROFESSORES A AVALIAR E A  
INTERVIR EM SITUAÇÕES DE *BULLYING* ESCOLAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia da Universidade Federal de  
São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do  
título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Rachel de Faria Brino

Co-orientadora: Profa. Dra. Nádía Kienen

São Carlos- SP

2019

---

<sup>1</sup> Bolsista CAPES de março/2015 a novembro/2015.  
Bolsista CAPES de novembro/2018 a setembro/2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Gomide Parosso, realizada em 19/11/2019:

Prof. Dra. Rachel de Faria Brino  
UFSCar

Prof. Dr. Gabriel Gomes de Luca  
UPPR

Prof. Dr. João dos Santos Carmo  
UFSCar

Prof. Dra. Paloma Pegolo de Albuquerque  
UFTM

Prof. Dra. Sabrina Maze D'Afonseca  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Gabriel Gomes de Luca e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Rachel de Faria Brino

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por me ensinarem o valor da educação formal e informal, tanto por meio de seus modelos de comportamento quanto por criarem condições para que eu pudesse me desenvolver como pessoa e como pesquisadora. A minha formação como pesquisadora teve início quando vocês me ensinaram a observar o mundo sob diversos aspectos, fazer perguntas e ir em busca das respostas. Obrigada pelo apoio incondicional. A vocês todo o meu amor e admiração!

À Rachel, minha orientadora, por ter me recebido com tanta delicadeza e de braços abertos, e por proporcionar condições para que eu pesquisasse um tema tão relevante como este. Obrigada por confiar no meu trabalho.

À Nádia, minha co-orientadora, certamente esse processo foi mais suave e reforçador com você ao meu lado. Sou muito grata por tê-la conhecido no meio do caminho e pelas oportunidades de crescimento que me proporcionaste. Obrigada pela confiança e pela amizade.

À minha irmã, Gabriela, e ao meu cunhado, Ricardo, por me receberem durante as minhas viagens a São Carlos da forma mais acolhedora e confortável possível! Muito obrigada!

Às professoras, participantes desta pesquisa, por terem acreditado e participado deste projeto, e por tornarem os momentos que passamos juntas tão agradáveis! Felizes dos alunos que têm vocês como mestres!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento desta pesquisa.

"A ciência é, certamente, mais do que um conjunto de atitudes.  
É a busca da ordem, da uniformidade, de relações ordenadas entre  
os eventos da natureza ." (Skinner, 1953/1998, p.14)

Panosso, M.G. (2019). **Elaboração e avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de *bullying* escolar.** Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, SP.

## Resumo

Um dos fatores determinantes na efetividade de programas antibullying escolar é a qualidade das capacitações para professores. No entanto, pesquisas têm mostrado que a capacitação de professores sobre esse fenômeno é ainda limitada. Esta tese teve por objetivos elaborar e aplicar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Quatro estudos foram realizados. O Estudo 1 teve por objetivo realizar uma revisão sistemática de estudos empíricos sobre capacitações de professores em *bullying* escolar por meio da análise dos objetivos das pesquisas, delineamentos utilizados, participantes, variáveis dependentes e independentes, conteúdos e comportamentos ensinados, resultados das capacitações e suas limitações. Foram consultadas 10 bases de dados e 10 estudos foram selecionados. Apesar de os estudos envolverem professores como participantes, a capacitação docente em *bullying* ainda não tem sido objeto de estudo em si, pois apenas quatro das pesquisas analisadas avaliaram o efeito da capacitação sobre os comportamentos do professor. A falta de descrição detalhada dos comportamentos, conteúdos das capacitações, dos procedimentos dos estudos e a ausência de linha de base e de *follow-up* foram limitações importantes encontradas. O Estudo 2 teve por objetivo caracterizar o repertório comportamental de professores para avaliar e intervir sobre situações de *bullying* escolar. Foi realizada uma pesquisa *Survey* com 54 professores que responderam a um questionário *on-line* composto por 19 questões. Os dados foram analisados por meio de estatística não paramétrica (*rho de Spearman*) e uma categorização a posteriori das respostas dos participantes ao questionário. Os resultados mostraram que os professores apresentaram um baixo desempenho em conceituar *bullying* e identificar os tipos ou modalidades de *bullying*, e demonstraram identificar mais facilmente as consequências que o aluno-alvo pode ter em decorrência da situação de *bullying* se comparadas às possíveis consequências para os autores e espectadores. Ainda foi possível observar que a maior parte dos professores desconhece as variáveis protetivas e de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar, havendo predomínio de desconhecimento em relação às variáveis internas à escola. Em relação às estratégias de prevenção, a maior parte dos professores se referiu à categoria “diálogo/discussões sobre *bullying*/conscientização/orientação” e citou metodologias de ensino, demonstrando desconhecer medidas de prevenção efetivas para evitar ou minimizar a ocorrência do *bullying* escolar. Acresce que os participantes parecem desconhecer as formas de manejo de situações de *bullying* relacionadas ao aluno-autor, demonstrando conhecer mais estratégias sobre como lidar com situações que afetam o aluno-alvo de *bullying*. Por fim, as análises estatísticas demonstraram que 14 pares de variáveis estão correlacionadas com significância estatística. No entanto, apenas para as variáveis “identificar variáveis protetivas internas à escola” e “identificar variáveis de risco externos à escola” e, “manejar o comportamento do autor e manejar o comportamento do alvo” a intensidade da correlação foi moderada, sendo que as demais apresentaram correlação de magnitude fraca. O Estudo 3 teve por objetivo elaborar um programa de ensino baseado na PCDC para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. O programa foi elaborado em três etapas. Etapa 1: descrever a situação-problema e definir as classes de comportamentos-objetivo; Etapa 2: sequenciar o

ensino e definir as unidades de aprendizagem; Etapa 3: elaborar condições de ensino para desenvolver as classes de comportamento-objetivo. O resultado foi um programa denominado “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar”, composto por 143 comportamentos-objetivo organizados em três unidades de aprendizagem: “Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar”; “Prevenindo o *bullying* escolar”, “Manejando situações de *bullying* escolar”. Como material de apoio, foi elaborado um manual com 65 condições de ensino para serem desenvolvidas em 20 horas de capacitação. Por fim, o Estudo 4 teve por objetivos aplicar um programa de ensino, baseado na PCDC e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Participaram do estudo cinco professores do Ensino Fundamental I. O estudo foi desenvolvido em 4 fases: aplicação do pré-teste, capacitação, pós-teste e *follow-up*. Durante a capacitação, três avaliações foram administradas. No *follow-up*, foram realizadas uma avaliação e uma entrevista de avaliação da eficácia do programa de ensino. Para avaliar as variáveis dependentes, foram usados questionários elaborados pela pesquisadora. Foram empregados dois delineamentos de sujeito único, um AB e um de Linha de Base Múltipla entre Comportamentos. Os dados obtidos por meio das respostas dos participantes aos questionários foram avaliados com base em escalas de desempenho construídas para esse fim. Os resultados evidenciaram que os comportamentos-objetivo em que os participantes apresentaram maior grau de desenvolvimento foram conceituar *bullying*, identificar tipos de *bullying*, caracterizar os comportamentos do alvo, identificar as consequências para o alvo e para o espectador, identificar as variáveis de risco e protetivas internas à escola, prevenir *bullying* e manejar o comportamento do alvo, do autor e do espectador. Além de esses comportamentos terem sido apresentados no ambiente de ensino, indicando a eficiência da capacitação, a eficácia do programa de ensino foi evidenciada por meio de relatos de exemplos dos participantes sobre seu comportamento no ambiente escolar e, como consequência, a possível resolução de situações-problemas de *bullying*. Os participantes relataram, ainda, a apresentação dos mesmos comportamentos em outras situações da vida (i.e. com familiares e colegas de trabalho). Desenvolver programas de ensino embasados nos pressupostos da PCDC e nos princípios e procedimentos da Análise Experimental do Comportamento, considerando a situação-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu cotidiano, realizando a decomposição dos comportamentos-objetivo terminais em intermediários, uma análise das contingências que atuam sobre os comportamentos e o planejamento de condições de ensino para a sua mudança, aumentam a probabilidade de os comportamentos-objetivo serem apresentados ao final da capacitação e em ambiente externo a ela.

Palavras-chave: *Bullying*, violência escolar, capacitação de professores, Programa de ensino, intervir em *bullying*.

PANOSSO, M.G. (2019). **Elaboration and evaluation of the effectiveness of a teaching program with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying.** Doctoral thesis: Postgraduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, SP.

### Abstract

The effectiveness of school anti-bullying programs is directly associated to the quality of training offered to teachers, although recent researches have shown that teacher's training courses are still insufficient on such theme. This thesis aims at implementing a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors (PCDB) with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying. This study was divided into four phases: Study 1 presents a systematic review of empirical studies on the capacity of teachers about school bullying by analyzing objectives, participants, dependent and independent variables, content and taught behaviors, training courses and their limitations. The amount of ten articles were selected from ten databases. Despite the fact that this study considered the participation of teachers, the subject of teachers' training on bullying have been put aside by researches. Only four studies out of ten we found were dedicated to the results of training courses on the teachers' behavior. The lack of detailed description about behaviors, contents and procedures, and the lack of based-line and *follow-up* have not been sufficiently taken into account. The second study (Study 2) aims at characterizing teacher's behavioral repertoire with the purpose of assessing and intervening in school bullying. A survey research took place with 54 teachers who answered an online questionnaire composed by 19 questions. Non-parametric statistics (Spearman rho) and posteriori categorization were applied to the research results. The results showed that teachers presented a low performance in conceiving bullying or even identifying types and forms of bullying, and yet they also showed more competence on identifying the consequences of bullying over the target-student when compared to the consequences over the aggressor and spectators. Thus, it also became clear that the majority of teachers ignore protective and risk measures when students get involved in school bullying. Regarding preventive measures, most of teachers referred to "dialogue/discussions about bullying/awareness/advice" and cited different teaching methodologies, in which became clear their lack of knowledge on preventive measures against school bullying. The participants show a better understanding on dealing with the target student than the ones who engages in bullying. In conclusion, the statistics analysis demonstrated a set of 14 positive variables, of which two of them, "identifying protective variables in the school and risk variables outside the school" and "handling the aggressor's behavior and handling the target behavior" indicated moderate correlation whilst the others maintained a weak correlation. Study 3 aimed at elaborating a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors (PCDB) with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying. This program has been designed in three stages. Stage 1: Describing a problem situation and defining the classes of behavior; Stage 2: Sequencing teaching and defining its units of learning; Stage 3: Elaborating the teaching conditions in order to define the classes of behavior. The result culminated in a program named "Identifying and intervening in school bullying" composed by 143 objective-behavior arranged into three learning units: "Characterizing and identifying acts of bullying in school context"; "Preventing school bullying"; "Handling with school bullying". As a support material, a 65 learning-conditions manual has been drawn up to be applied in a 20-hour training course. Finally, Study 4 aimed at implementing a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors (PCDB) with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying. This study was divided into four phases: the application of a pre-test, training stage, post-test and Follow-up. During the training stage,



three evaluations were implemented. In Follow-up, a evaluation and an interview on the efficiency of the teaching program have been carried out. Questionnaires were used for evaluating the dependent variables. Two lines of unique individual have been used, one AB and one of multiple based-line for behaviors. The participants' responses were evaluated from scaling performance. The results demonstrated that the participants were most capable of conceptualizing bullying, identifying types of bullying, characterizing the target student behaviors, identifying the consequences on the target student and the spectators, identifying risk and protective variables in the school, preventing bullying and handling with the target student behavior, the aggressor and the spectators. The efficiency of the teaching program has been demonstrated by the participants' reports about their behavior in the school and, also the resolutions of bullying cases. Participants also reported that the same behaviors have been showing in other situations of life (e.g. family and among coworkers). Developing teaching programs based on PCDB and also on the principles and procedures of Experimental Analysis of Behavior increase the probability of objective-behavior to appear in the end of training and still in the external environment.

**Key-words:** Bullying; School Violence; Teachers' Training; Teaching Program; Bullying Intervention.

## LISTA DE FIGURAS

### Estudo 1

Figura 1. Artigo recuperados e selecionados para análise .....30

### Estudo 2

Figura 1. Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das estratégias de prevenção e manejo relacionadas ao *bullying* escolar.....102

### Estudo 3

Figura 1. Exemplo de diagrama de decomposição.....155

Figura 2. Diagrama de decomposição dos comportamentos-objetivo.....165

Figura 3. Capa do Manual, apresentação dos objetivos do programa e mensagem de boas vindas.....177

Figura 4. Sumário com a descrição do título de cada Unidade e as partes que a compõem.178

Figura 5. Ícones e a descrição indicando a natureza da atividade a ser realizada.....179

### Estudo 4

Figura 1. Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação à classe de comportamentos-objetivo “Avaliar situações de bullying no contexto escolar”.....226

Figura 2. Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação à classe de comportamentos-objetivo “Avaliar situações de bullying no contexto escolar.....227

Figura 3. Desempenho dos participantes em relação ao comportamento conceituar bullying.....233

Figura 4. Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação aos comportamentos de Prevenir e Manejar situações de bullying no ambiente escolar.....	237
Figura 5. Desempenho do P1 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de bullying.....	241
Figura 6. Desempenho do P2 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de bullying.....	245
Figura 7. Desempenho do P3 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de bullying.....	248
Figura 8. Desempenho do P4 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de <i>bullying</i> .....	251
Figura 9. Desempenho do P5 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de <i>bullying</i> .....	255

## LISTA DE TABELAS

### Estudo 1

Tabela 1. Características dos estudos: autores, data de publicação, objetivo e participantes.....	33
Tabela 2. Variável dependente avaliada e delineamento empregado nos estudos.....	36
Tabela 3. Descrição dos comportamentos ensinados.....	43
Tabela 4. Resultados da avaliação sobre o conteúdo ministrado e/ou comportamentos dos professores.....	48

### Estudo 2

Tabela 1. Parâmetros para avaliar o grau de intensidade do relacionamento entre as variáveis avaliadas.....	76
Tabela 2. Dados sociodemográficos dos professores que responderam ao questionário sobre bullying escolar.....	78
Tabela 3. Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das variáveis relacionadas à caracterização do <i>bullying</i> escolar.....	81
Tabela 4. Categorias de respostas acerca do conceito e tipos/modalidades de <i>bullying</i> escolar.....	83
Tabela 5. Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes aos comportamentos mais comuns dos alunos autores, alvos e espectadores.....	86
Tabela 6. Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às consequências do <i>bullying</i> ao aluno autor, ao alvo e ao espectador.....	91

Tabela 7. Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das variáveis protetivas e variáveis de risco internas e externas à escola que favorecem ou minimizam a ocorrência do <i>bullying</i> escolar.....	95
Tabela 8. Fatores protetivos e de risco para o envolvimento em situações de <i>bullying</i> .....	97
Tabela 9. Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das estratégias de prevenção e manejo relacionadas ao <i>bullying</i> escolar.....	103
Tabela 10. Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de prevenção ao <i>bullying</i> no ambiente escolar.....	104
Tabela 11. Frequência relativa e frequência absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de manejo a situações de <i>bullying</i> com o aluno-alvo.....	106
Tabela 12. Frequência relativa e frequência absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de manejo em face de situações de <i>bullying</i> com o aluno autor.....	108
Tabela 13. Variáveis relacionadas à percepção do professor sobre o quanto ele se sente preparado para lidar com situações de <i>bullying</i> .....	113
Tabela 14. Descrição das variáveis correlacionadas, os resultados do coeficiente de correlação (rho de Spearman) e do nível de significância (valor-p).....	116

### **Estudo 3**

Tabela 1. Exemplo do protocolo de registro desenvolvido para planejamento das condições de ensino.....	158
Tabela 2. Lista das classes de comportamentos-objetivo apresentadas no diagrama de decomposição do programa de ensino.....	166

Tabela 3. Exemplo do planejamento das contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 1 do programa de ensino.....174

Tabela 4. Exemplo do planejamento das contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 3 do programa de ensino.....175

#### **Estudo 4**

Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa.....210

Tabela 2. Fases da pesquisa, atividades correspondentes e quando cada fase foi implementada.....214

Tabela 3. Nome das unidades de ensino do treinamento, carga horária, comportamentos-objetivo gerais, comportamentos-objetivo intermediários desenvolvidos em cada unidade e estratégias de ensino correspondentes.....217

Tabela 4. Exemplo da escala *Likert* desenvolvida para avaliar os graus de desempenho das respostas dos participantes às questões apresentadas pelo questionário Pré-teste e Pós-teste.....220

Tabela 5. Exemplo do protocolo de registro e avaliação das respostas dos participantes às questões apresentadas no questionário no Pré-teste e Pós-teste.....221

Tabela 6. Quantidade de respostas corretas fornecidas pelos participantes às afirmações sobre *bullying* no Pré e Pós-teste.....256

Tabela 7. Questões realizadas por meio da entrevista com os participantes e categorização das respostas.....258

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>ESTUDO 1- Capacitação de professores para prevenção e manejo de situações de <i>bullying</i> escolar: revisão sistemática de literatura.....</b>	<b>24</b>
Resumo.....	25
Abstract.....	26
Método.....	28
Resultados e Discussão.....	30
Considerações Finais.....	50
Referências.....	52
<b>ESTUDO 2- Bullying: caracterização do repertório comportamental de professores de ensino fundamental I sobre avaliar, prevenir e manejar situações de <i>bullying</i> escolar.....</b>	<b>58</b>
Resumo.....	59
Abstract.....	60
Método.....	71
Delineamento.....	71
Participantes.....	72
Local.....	72
Instrumento.....	72
Procedimento.....	72
Resultados e Discussão.....	77
Considerações Finais.....	120
Referências.....	124

<b>ESTUDO 3-</b> Desenvolvimento de um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de bullying escolar.....	134
Resumo.....	135
Abstract.....	136
Método.....	149
Materiais e equipamentos.....	150
Instrumentos.....	150
Fontes de informações.....	150
Procedimento.....	151
Resultados.....	158
Discussão.....	181
Considerações Finais.....	188
Referências.....	189
<b>ESTUDO 4-</b> Avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de <i>bullying</i> escolar.....	200
Resumo.....	201
Abstract.....	202
Método.....	209
Delineamento.....	209
Participantes.....	210
Local.....	210
Instrumentos.....	211
Materiais e equipamentos.....	212



Procedimento.....	213
Resultados.....	224
Discussão.....	262
Considerações finais.....	282
Referências.....	284
<b>Considerações finais da Tese.....</b>	<b>293</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>300</b>
Apêndice A-.....	301
Apêndice B-.....	308
Apêndice C-.....	309
Apêndice D-.....	320
Apêndice E-.....	334
Apêndice F-.....	384
Apêndice G-.....	385
Apêndice H-.....	388
Apêndice I-.....	389
Apêndice J-.....	390
Apêndice K-.....	392
Apêndice L-.....	396
Apêndice M-.....	397
Apêndice N-.....	401
Apêndice O-.....	402
Apêndice P-.....	403
Apêndice Q-.....	406

Apêndice R.....	418
Apêndice S.....	447
Apêndice T.....	449
Apêndice U.....	458
Apêndice V.....	459

## **Apresentação**

Considerado um fenômeno complexo e multideterminado, o *bullying* escolar é definido como qualquer agressão física, verbal, psicológica e virtual exercida de forma intencional e repetitiva num contexto de desequilíbrio de poder. Esse fenômeno se diferencia de outros tipos de violência pelo fato de as agressões, emitidas por um autor e direcionadas a um alvo, ocorrerem repetidamente ao longo do tempo e em razão de esses participantes estarem em uma relação caracterizada por um desequilíbrio de poder no que diz respeito, por exemplo, à força física, idade, sexo, etnia, *status* socioeconômico, popularidade, competência social etc. Estar envolvido em situações de *bullying* pode produzir diversas consequências negativas para a saúde física e emocional de crianças e adolescentes, cujos efeitos podem durar até a idade adulta (Olweus, 2013; Unesco, 2017). Por ser um fenômeno que ocorre com mais frequência dentro da sala de aula, os professores precisam estar preparados para intervir nessas situações, a fim de amenizarem ou evitarem a sua ocorrência e as consequências produzidas por ele.

Dados recentes publicados pela Unicef (2018) sobre a prevalência da prática de *bullying* nas escolas de todo o mundo evidenciaram que um em cada três adolescentes é alvo de *bullying* e que 30% dos alunos afirmaram ter praticado esse tipo de agressão contra colegas. Esses dados tornam ainda mais urgente a necessidade de intervir nesse problema. A presença do *bullying* tornou-se tão evidente que, em 2015, entrou em vigor no Brasil a Lei Nº 13.185, que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), o qual, dentre outros, tem por objetivo capacitar docentes e equipes pedagógicas na implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema. Capacitar professores para lidar com as situações de *bullying* no ambiente escolar implica capacitá-los para intervir nessa realidade social para transformá-la, por meio de sua ação, a fim de produzir resultados significativos para a sociedade. Isso envolve capacitá-los para desempenhar um papel ativo com o conhecimento em seu ambiente profissional, e não apenas a aprender a “falar sobre determinado assunto ou

fenômeno” (Kubo & Botomé, 2001; Kienen, Kubo & Botomé, no prelo). Essa é uma característica fundamental de programas baseados na “Programação de ensino” ou, usando uma expressão mais precisa, a Programação das Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC)<sup>2</sup>. A PCDC é uma tecnologia de ensino baseada nos Princípios e Procedimentos da Análise Experimental do Comportamento, por meio da qual é possível elaborar capacitações por meio do arranjo de condições de ensino que aumentem a probabilidade de o aprendiz apresentar comportamentos relevantes para lidar com as situações-problemas no seu cotidiano (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001, Skinner, 1968/2003). Diferentemente de outras capacitações sobre *bullying* para professores, em que há um predomínio do ensino de conteúdos em detrimento ao ensino de comportamentos, a PCDC pode ser uma tecnologia eficiente e eficaz para o desenvolvimento de comportamentos relevantes para que aqueles profissionais possam intervir de forma adequada nas situações de *bullying*, haja vista os resultados de estudos anteriores que empregaram a mesma tecnologia para o ensino de diferentes comportamentos (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2014; De Luca, 2013; Teixeira, 2010).

Vale destacar que, demonstrar a eficiência e a eficácia de um programa de ensino implica em avaliar os efeitos da aplicação do programa (variável independente) sobre o desenvolvimento das classes de comportamentos dos aprendizes (variável dependente). A eficiência de um programa refere-se ao quanto os comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino. A eficácia diz respeito ao quanto esses comportamentos passam a ser apresentados no ambiente profissional e/ou cotidiano do aprendiz (De Luca, 2013)

---

<sup>2</sup> Esta tese utilizará a expressão Programação das Condição para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) por referir-se, mais precisamente, ao processo de planejamento de quem promove a aprendizagem de novos comportamentos (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013).

Assim, esta tese tem como objetivos gerais elaborar e aplicar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Foram desenvolvidos quatro estudos. À medida que os estudos foram produzidos, os resultados de cada um deles criavam condições para o desenvolvimento do estudo seguinte.

O Estudo 1, teve por objetivo realizar uma revisão sistemática de estudos empíricos sobre capacitações de professores em *bullying* escolar por meio da análise de objetivos, delineamentos das pesquisas, participantes, variáveis dependentes e independentes, conteúdos e comportamentos ensinados, resultados das capacitações e suas limitações. Por meio desse estudo, foi possível identificar que capacitações para professores arranjadas de modo a promover o desenvolvimento de comportamentos que os capacite a lidar com o fenômeno *bullying* ainda não têm sido um objeto de estudo em si, especialmente em âmbito nacional.

A partir dos resultados do Estudo 1, foi possível iniciar o planejamento e a elaboração de uma capacitação com base PCDC. O planejamento de procedimentos de ensino que venham solucionar problemas com os quais os professores se depararam no cotidiano do ambiente escolar deve ser precedido pela explicitação clara e precisa sobre aquilo que é necessário ensinar (Botomé, 1981; Zanotto, 2000). Nesse sentido, o arranjo de contingências ocorre quando se tem clareza das mudanças comportamentais que são relevantes para determinada população. Portanto, uma capacitação desenvolvida nos moldes da PCDC, inicialmente propõe caracterizar as necessidades sociais do público alvo e a descoberta dos comportamentos a serem ensinados (Estudo 2). A partir dessas etapas, o desenvolvimento do programa de ensino segue com a elaboração da capacitação propriamente dita (Estudo 3), a aplicação, a avaliação e o aperfeiçoamento dos comportamentos-objetivo propostos, assim como do próprio procedimento de ensino (Estudo 4).

Seguindo os pressupostos da PCDC e as etapas para a elaboração de programas de ensino, o Estudo 2 teve por objetivo caracterizar o repertório comportamental de professores para avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar, de modo a produzir dados que caracterizassem as necessidades sociais dessa população e que servissem de “matéria-prima” para derivar comportamentos relevantes para elaboração de programas de ensino futuros que atendam às necessidades desses profissionais. “Apenas definindo o comportamento que queremos ensinar podemos começar a pesquisar as condições das quais ele é função e a planejar um ensino efetivo” (Skinner, 1968, p.184). Sendo assim, os resultados do Estudo 2 forneceram subsídios para o desenvolvimento das condições de ensino, propostas no Estudo 3.

O Estudo 3, por sua vez, teve por objetivo elaborar um programa de ensino baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) para capacitar docentes a avaliar e a intervir em situações de *bullying* escolar. A elaboração de um programa de ensino construído com base na descoberta de comportamentos socialmente relevantes aos aprendizes, e o arranjo de 65 condições de ensino organizadas por meio de um manual de ensino criaram condições para que fosse realizado um estudo experimental, de modo a avaliar a eficiência e a eficácia desse programa. Portanto, o Estudo 4 teve por objetivo aplicar um programa de ensino baseado na PCDC e avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e a intervir em situações de *bullying* escolar.

Os professores são profissionais que, ao atuarem diretamente com os alunos no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, podem contribuir para impedir ou atenuar a ocorrência de situações de *bullying* nesse contexto. Intervenções adequadas desses profissionais podem minimizar ou evitar as consequências aversivas aos envolvidos, além de contribuir para uma cultura de paz, evitando que a violência se propague às demais gerações. Capacitações desenvolvidas com base em uma análise científica do comportamento humano que possibilite a utilização de critérios para planejá-lo, executá-lo e avaliá-lo podem ser úteis para capacitar os

professores, e outros membros da comunidade escolar, a desenvolverem comportamentos relevantes para promoverem uma cultura de paz e a redução do *bullying* nas escolas.

Boa leitura!

## **Estudo 1**

**Capacitação de professores para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar:  
revisão sistemática de literatura**

*Capacitating teachers to prevent and handle with School bullying:  
A systematic review of literature*



## Resumo

Este estudo apresenta uma revisão sistemática de estudos empíricos sobre capacitações de professores em *bullying* escolar por meio da análise de objetivos, delineamentos das pesquisas, participantes, variáveis dependentes e independentes, conteúdos e comportamentos ensinados, resultados das capacitações e suas limitações. Foram consultadas 10 bases de dados, sendo selecionados 10 artigos. Apesar de os estudos envolverem professores como participantes, as capacitações docentes sobre *bullying* ainda não tem sido objeto de estudo em si pois, apenas quatro estudos analisados avaliaram o efeito da capacitação sobre o comportamento do professor. A falta de descrição detalhada dos comportamentos, dos conteúdos e dos procedimentos dos estudos, a ausência de linha de base e de *follow-up* foram limitações importantes encontradas. Discute-se a necessidade de elaborar capacitações por meio das quais seja possível o professor desenvolver comportamentos que o permita resolver problemas em seu cotidiano, como o *bullying* e, a realização de estudos que possibilitem um maior controle de variáveis que favoreça a avaliação da eficiência e eficácia das capacitações.

Palavras-chave: *Bullying*, capacitação de professores, treinamento docente, revisão sistemática

### Abstract

This study presents a systematic review of empirical studies on the capacity of teachers about school bullying by analyzing objectives, participants, dependent and independent variables, content and taught behaviors, training courses and their limitations. The amount of ten articles were selected from ten databases. Despite the fact that this study considered the participation of teachers, the subject of teachers' training on bullying have been put aside by researches. Only four studies out of ten we found were dedicated to the results of training courses on the teachers' behavior. The lack of detailed description about behaviors, contents and procedures, and the lack of based-line and *follow-up* have not been sufficiently taken into account. This in turn sends us back to the need of promoting teachers' training with the purpose of developing behaviors in which he may be able to solve problems in his daily life, such as bullying, as well as studies that allow the control of variables favoring the efficiency and effectiveness of trainings.

**Key-words:** *Bullying*, Teachers training, Systematic Review.

O *bullying*, fenômeno recorrente no ambiente escolar, caracteriza-se pela apresentação repetitiva de comportamentos agressivos, ocorrendo em uma relação de desequilíbrio de poder entre aquele que pratica a agressão (i.e. o autor) e o alvo das agressões, e ocorre com a intenção de prejudicar o outro (Olweus, 1997). Dados recentes sobre a prevalência da prática de *bullying* nas escolas de todo o mundo evidenciaram que um em cada três adolescentes é alvo de *bullying* (Unicef, 2018). Como decorrências desse tipo de prática, os alunos-alvos têm maiores chances de ter consequências físicas e emocionais como depressão, ansiedade, ideação suicida, etc (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998) e os alunos-autores do *bullying* tem maior probabilidade de desenvolverem depressão, comportamentos delinquentes, etc, se comparados a outros alunos (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Pesquisas que propõe desenvolver intervenções relacionadas ao *bullying*, em geral, envolvem todos os membros da comunidade escolar. Intervenções com essas características parecem ser as mais eficazes no que diz respeito a reduzir os comportamentos de *bullying* (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019; Lund, et al., 2012). Dentre os elementos que compõem os programas antibullying, o treino de professores e de pais estão entre os componentes mais eficazes (Ttofi & Farrington, 2012). Por ser um fenômeno que ocorre com frequência no ambiente da sala de aula, é relevante identificar como as capacitações aos professores tem sido desenvolvidas e avaliadas.

Com o objetivo de avaliar os efeitos de programas antibullying desenvolvidos com a escola toda, Farrington & Ttofi (2009) realizaram uma revisão sistemática e meta-análise de estudos realizados no mundo. Os resultados indicaram que programas mais intensivos e aqueles que incluíram componentes como o treino de pais, métodos disciplinares definidos para a sala de aula, implementação de política antibullying em toda a escola, uso de instruções e a capacitação de professores foram os que apresentaram uma associação com o decréscimo de *bullying* e vitimização. Apesar de a capacitação de professores ter sido citada como uma

das intervenções associadas à redução de episódios de *bullying*, o estudo não deixa claro quais foram as características desses treinamentos, quais foram os comportamentos desenvolvidos pelos professores durante a capacitação, e as relações entre a variável independente (i.e. capacitação de professores) e dependente (i.e. o comportamento do professor), de modo a verificar o efeito da capacitação sobre o comportamento desses profissionais.

Dado que a capacitação de professores tem se apresentado como uma das estratégias de intervenções associadas à redução do *bullying* e da vitimização (Berger, 2007; Farrington & Ttofi, 2010), é relevante identificar o que a literatura científica tem produzido de conhecimento sobre esse tipo de intervenção e seus resultados. Em vista disso, este estudo apresenta uma revisão sistemática de estudos empíricos que aplicaram capacitações aos professores no que tange ao fenômeno *bullying* escolar e tem por objetivos: identificar as principais características dos estudos enfocando objetivos, delineamento da pesquisa, participantes, variáveis dependentes e independentes; analisar o processo de treinamento dos professores destacando conteúdos e comportamentos ensinados, assim como resultados obtidos com base no treinamento; por fim, identificar as principais limitações dos estudos e possibilidades de investigações futuras.

### **Método**

Foi realizada uma busca de artigos científicos em 10 bases de dados: PsicINFO, PsicArticles, Scielo, Science Direct, ERIC, Wiley Online Library, Scopus, Lilacs, Springer, Web of Science, publicados até 2018. Nos campos de busca foram introduzidos descritores, das áreas da Psicologia, Educação e Saúde, acompanhados dos operadores booleanos *OR* e *AND*: *bullying OR bully AND “teacher training”*; *“bullying prevention” AND “teacher training”*; *“bullying prevention”* e seus respectivos termos em português: *bullying*,

combinado com as palavras: capacitação de professores; treinamento de professores; capacitação docente; treinamento docente; prevenção ao *bullying*. Os descritores foram retirados do Thesaurus of Psychological Index Terms (APA), Thesaurus BVS Psicologia, Thesaurus Decs (descritores em ciência da saúde) e Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) e de termos mais usados na literatura para se referir ao *bullying* e a programas de formação de professores.

Os critérios para a seleção dos artigos foram: estudos empíricos, relacionados à capacitação de professores ou capacitação de professores e outros membros da comunidade escolar e que foram revisados por pares. Foram excluídos artigos de revisão bibliográfica, estudos empíricos cuja intervenção foi exclusivamente com crianças/adolescentes e/ou seus pais e artigos duplicados. A maioria dos artigos excluídos foi caracterizado como estudos teóricos, estudos de investigação sobre a percepção dos participantes sobre *bullying* escolar ou tinha como participantes das pesquisas crianças, adolescentes ou pais.

Um total de 1256 artigos foram recuperados, dos quais 156 foram removidos por serem duplos. Foi realizada a leitura do título e resumo de 1100 artigos, sendo possível selecionar dez que atenderam os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos para esta revisão sistemática. Esses foram lidos na íntegra, extraindo-se informações como: autores e ano de publicação do estudo, participantes, objetivos, identificação e forma de avaliação da variável dependente, delineamento, conteúdo dos treinamentos, habilidades/comportamentos ensinados e limitações, incluindo os resultados. A Figura 1 apresenta esquematicamente a trajetória realizada no levantamento dos artigos identificados no período pesquisado.

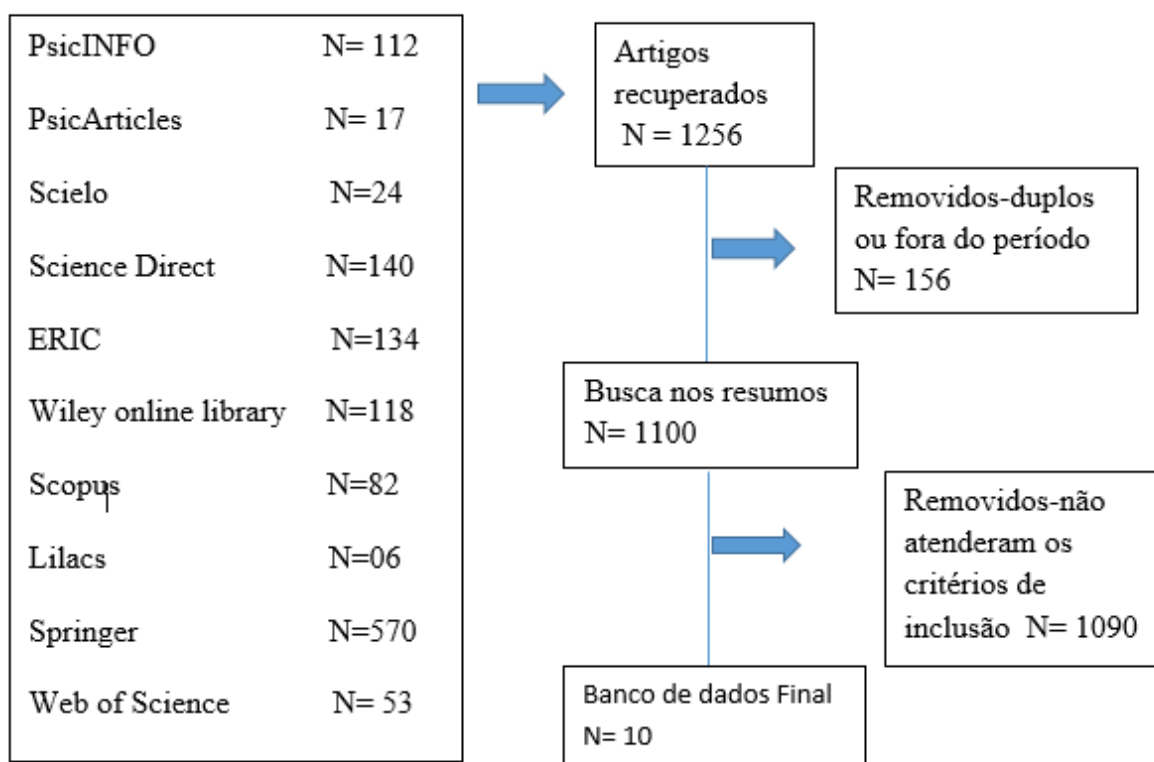


Figura 1. Artigos recuperados e selecionados para análise.

Foram desenvolvidas três categorias para a análise dos dados: 1) Caracterização dos estudos: como autores/ano de publicação dos estudos, participantes, objetivo do estudo, variável dependente, avaliação da variável dependente, delineamento; 2) Conteúdos e comportamentos ensinados nos programas de treinamentos realizados com professores como participantes 3) Limitações dos estudos: identificadas pelas autoras deste artigo e/ou pelos autores dos estudos.

## Resultados e Discussão

### 1. Caracterização dos estudos

Parte dos estudos foram realizados por pesquisadores do continente Europeu (N=5) (Benitez, García-Berbén, & Fernández-Cabezas, 2009, Boulton, 2014, Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005), seguidos de outras

localidades como América do Norte (N=4) (Goncy, Sutherland, Farrell, Sullivan, & Doyle, 2015; Leadbeater, Thompson, & Sukhawathanakul, 2016; Newman-Carlson & Horne, 2004; Ross & Horne, 2009) e Ásia (N=1) (Ju, Wang, & Zhang, 2009). O maior número de publicações concentrou-se em 2009 (N=3) (Benitez et al., 2009; Ju et al., 2009; Ross & Horne, 2009), seguido do ano de 2005 (N=2) (O'Moore & Minton, 2005; Salmivali et al., 2005).

Nas bases de dados pesquisadas, não foram encontradas pesquisas realizadas por brasileiros relacionadas a capacitações de professores com foco no desenvolvimento de comportamentos para a prevenção e/ou manejo de situações envolvendo comportamentos de *bullying* escolar. Investigações recentes sobre as estratégias de intervenção adotadas pelos professores para lidar com esse tipo de violência evidenciaram que eles possuem um repertório comportamental inadequado sobre caracterizar e intervir em situações de *bullying* e, em sua maioria, relatam não se sentir preparados para identificar e lidar com as agressões praticadas pelos alunos (Santos, Perkoski, & Kienen, 2015; Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2014; Silva & Rosa, 2013). A necessidade de programas de capacitação ficou mais evidente em 2015 quando entrou em vigor a Lei N° 13.185 que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e um dos seus objetivos prevê capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema.

Mesmo nos estudos internacionais selecionados, embora todos eles tenham apresentado professores como participantes, a maioria deles (N=6) teve por objetivo avaliar apenas o efeito da capacitação sobre o comportamento dos alunos (Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005), dificultando a identificação se os professores, participantes da pesquisa, desenvolveram o repertório comportamental que o treinamento se propôs a ensinar. Os

demais estudos tiveram por objetivo avaliar o efeito da capacitação sobre o comportamento dos professores a respeito do *bullying* (N=2) (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson, & Horne, 2004); avaliar os efeitos de participar de um workshop nas crenças dos professores sobre a eficácia de um programa baseado na abordagem cognitivo-comportamental (N=1) (Boulton, 2014) e examinar as relações entre aderência e competência instrucionais e de procedimento dos professores e, responsividade dos estudantes ao programa *Olweus' Bullying Prevention Program* (OBPP) (N=1) (Goncy et al. 2015). A Tabela 1 apresenta os autores, a data de publicação, o objetivo e os participantes dos estudos.



Tabela 1  
Características dos estudos: autores, data de publicação, objetivo e participantes.

Estudo	Autor/ano	Objetivo	Participantes
1	Boulton (2014)	Avaliar a eficácia percebida pelos professores quanto ao uso de abordagens cognitiva comportamental para lidar com o <i>bullying</i> ; avaliar os efeitos de participar de um <i>workshop</i> na abordagem cognitiva comportamental nessas crenças; avaliar os efeitos da duração do <i>workshop</i> nas crenças.	N= 249 professores de escola primária. GE*: 124 professores GC**: 125 professores.
2	Ju, et al. (2009)	Reduzir a incidência de <i>bullying</i> e construção de uma abordagem mais respeitosa, cooperativa, útil e segura e exploração prática de estratégias de intervenção.	N= 354 estudantes e professores.
3	Benitez et al. (2009)	Avaliar o impacto de um treino específico sobre <i>bullying</i> em um grupo de professores em formação.	N= 199 formandos em educação pré-escolar, primária e secundária.
4	Goncy et al. (2015)	Examinar as relações entre aderência e competência instrucionais e de procedimento e, responsividade dos estudantes ao programa OBPP.	Professores
5	Ross e Horner, (2009)	Examinar a efetividade do programa BP-PBS na redução de comportamentos problemas fora da sala de aula e o aumento de respostas apropriadas de outras pessoas em relação a este comportamento.	N= 6 estudantes, professores e demais funcionários da escola.
6	Leadbeater et al. (2016)	Investigar os efeitos da intervenção em relação às capacidades das crianças para a liderança pró-social e as expectativas dos professores em relação aos comportamentos socialmente responsáveis das crianças na redução da vitimização entre os pares e seus correlatos emocionais e comportamentais negativos ( agressão).	N=1329 estudantes de 1ª a 6ª série, seus pais e professores.
7	O'Moore e Minton (2005)	Avaliar uma intervenção que incorporou uma abordagem da escola como um todo.	N=11 capacitadores e N=197 professores e pais.
8	Salmivalli et al. (2005)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção antibullying, após 12 meses de intervenção.	N= 48 professores e N= 1.220 alunos.
9	Newman-Carlson e Horne (2004)	Examinar a efetividade de um programa de prevenção ao <i>bullying</i> na modificação do conhecimento do professor sobre o uso de habilidades de intervenção ao <i>bullying</i> , a auto eficácia dos professores e os comportamentos dos alunos em sala de aula.	N= 30 professores do ensino médio. N=307estudantes;
10	Mendes (2011)	Caracterizar o fenômeno da violência escolar num grupo de jovens e avaliar os resultados da implementação de um programa antiviolência escolar.	professores e pais (N= não descrito)

\*GE: Grupo Experimental \*\* GC: Grupo controle

Alinhado aos objetivos dos estudos selecionados, foi possível observar que grande parte dos estudos apresentou como variável dependente o comportamento dos alunos relacionados a formas de lidar com o bullying (N=5) (Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005), seguido do comportamento do professor sobre caracterizar *bullying* escolar (N=2) (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson, & Horne, 2004), comportamentos dos alunos e o comportamento do professor quanto à aderência e à competência instrucional sobre a temática *bullying* (N=1) (Goncy et al., 2015), comportamento dos alunos sobre *bullying* e o comportamento do professor de identificar a ocorrência de *bullying* entre os alunos (N=1) (O'Moore & Minton, 2005), crenças e percepção do professor sobre a efetividade de um programa antibullying baseado na abordagem cognitivo-comportamental (N=1) (Boulton, 2014). Embora todas as pesquisas tenham envolvido capacitação de professores como a principal intervenção ou, parte dela, nem sempre os comportamentos desses participantes foram definidos como variável dependente (N=6) (Boulton, 2014; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016; Mendes, 2011; O'More & Minton; Ross & Horner, 2009; Salmivalli et al., 2005) e, conseqüentemente, avaliados.

Dados de pesquisas (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Bell & Wills, 2016; Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015) têm evidenciado que os professores ainda possuem muitas dúvidas sobre o *bullying* e as estratégias de intervenção adequadas para lidar de forma eficaz com esse fenômeno. Os equívocos sobre conhecimento e estratégias de intervenção usadas podem inibir os esforços relacionados à prevenção e manejo do *bullying* (Hazler, Miller, Carney, & Green., 2001).

Foi possível observar que em capacitações sobre o fenômeno *bullying*, o comportamento dos docentes ainda não tem sido considerado um objeto de estudo em si, pois dos quatro estudos que avaliaram o efeito da capacitação em relação ao professor, somente dois investigaram o comportamento do professor (Goncy et al., 2015; Newman-Carlson &

Horne, 2004). Isso evidencia que há uma escassez de desenvolvimento de capacitações para professores a fim de ensinar comportamentos para intervir diretamente sobre o fenômeno por meio da prevenção ou do manejo de situações de *bullying*, mesmo em estudos realizados em outros países.

Além da necessidade de desenvolver mais estudos que tenham como variável dependente o comportamento do professor, é relevante também arranjar condições para que essas sejam avaliadas de forma eficaz. Nos estudos recuperados, a variável dependente “Conhecimento do professor sobre a temática *bullying* escolar” foi avaliada por meio de questionário (N=1) (Benitez et al., 2009), escala (N=1) (Newman-Carlson & Horne, 2004) e, a “aderência e competência instrucionais do professor”, por observação direta (N=1) (Goncy et al., 2015). No entanto, houve algumas limitações quanto ao uso dessas medidas. Por exemplo, embora o estudo de Goncy et al. (2005) tenha proposto conduzir medidas constantes em relação ao comportamento do professor, condição importante para aumentar o controle sobre as variáveis experimentais e, por consequência, a validade interna do estudo, ele não descreve o emprego de um pré-teste. O uso de uma medida para verificar os comportamentos dos professores antes da capacitação contribuiria para o aumento da validade interna do estudo (Ttofi & Fingleton, 2012). As limitações de cada estudo serão discutidas, em detalhes, adiante. A Tabela 2 apresenta a variável dependente, a avaliação da variável dependente realizada e o delineamento empregado em cada estudo.

Tabela 2

Variável dependente avaliada e delineamento empregado nos estudos.

Estudo	Variável Dependente	Avaliação da Variável dependente	Delineamento
1	Crenças e percepção dos professores sobre a efetividade de um programa baseado na abordagem cognitivo-comportamental ( <i>I decide Program</i> ) e sua auto eficácia	Escala desenvolvida pelos pesquisadores para avaliar a percepção da efetividade da abordagem cognitivo-comportamental; auto eficácia; sobre o uso do programa <i>I Decide</i> e, análise de conteúdo das questões abertas.	Delineamento experimental de grupo. Grupos Experimentais: 35 participantes- <i>workshop</i> por meio período; 31 participantes: 1 dia de <i>workshop</i> ; 30 participantes: 2 dias de <i>workshop</i> ; 28 participantes: 3 dias de <i>workshop</i> . Houve pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i>
2	Experiência do aluno com <i>bullying</i> /vitimização do caminho da escola para casa e no ambiente escolar.	<i>The Anonymous Bullying/Victimization Questionnaire</i> (Olweus, 1993; Zhang and Wu, 1999) modificado. <i>Cheklis</i> t para avaliar a experiência das crianças com <i>bullying</i> e vitimização, baseado em “ <i>My School Life</i> ” <i>checklist</i> Arora (1994).	Delineamento experimental de grupo e, para o grupo experimental, pesquisa-ação (cujo objetivo é a mudança do comportamento alvo em situação real). Houve pré-teste, pós-teste. Não se realizou <i>follow-up</i>
3	Conhecimento dos professores sobre <i>bullying</i> em relação à definição e incidência do fenômeno; características pessoais e familiares dos agressores e das vítimas e a percepção dos professores sobre sua capacidade de agir em situações de <i>bullying</i> .	<i>School Bullying Questionnaire</i> (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002) adaptado.	<i>Quasi</i> -experimental. Pré-teste e pós-teste com dois grupos não equivalentes (Grupo Experimental, N=106 e Grupo Controle, N=93). Houve pré-teste, pós-teste. Não se realizou <i>follow-up</i>
4	Adesão do professor a 10 comportamentos instrucionais; competência instrucional do professor e responsividade dos estudantes durante os encontros.	Avaliação dos comportamentos por meio de observação direta com o uso de um protocolo de observação	Delineamento de grupo. Realizou-se medidas constantes por 1 ano durante e após a finalização do treinamento.
5	Foram 3 os comportamentos-alvo da intervenção: frequência das agressões físicas e verbais durante o almoço - respostas das vítimas para o comportamento problema	Para os alunos: questionamentos sobre o conhecimento adquirido; observação das respostas (comportamento) dos alunos Para os professores: <i>cheklis</i> t de verificação preenchido pelos professores diariamente; BP-PBS <i>Acceptability Questionnaire</i> .	Linha de base múltipla entre estudantes e escolas. Houve pré-teste, pós-teste. O delineamento compreendeu três fases: linha de base, aquisição das habilidades por meio do programa e implementação completa do mesmo.

	- respostas sociais dos espectadores ao comportamento problema.		Houve pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i> .
6	Comportamentos agressivos dos alunos como chutar, morder, atingir os outros e aprender a se desvincular do conflito e a responder proativamente.	- Relato multi-informantes para coletar as experiências dos professores, dos pais e das crianças. - <i>Behaviour Assessment System for Children</i> (BASC; Reynolds & Kamphaus, 2004); <i>Social Experience Questionnaire</i> (SEQ; Crick & Grotpeter, 1996); <i>Early School Behavior Rating Scale</i> (Caldwell & Pianta, 1991); <i>Behaviour Assessment System for Children</i> (BASC; Reynolds & Kamphaus, 2004).	Delineamento de grupo: Condição controle (11 escolas e 638 crianças) e condição experimental (16 escolas e 1329 crianças). Estudo longitudinal de 2 anos. Não se realizou pré-teste, pós-teste e <i>follow-up</i> .
7	Conhecimento e sentimento dos professores sobre <i>bullying</i> e sua tipologia, suas perspectivas sobre política, treinamento e ação contra o <i>bullying</i> e sobre o comportamento de <i>bullying</i> escolar apresentado pelos alunos.	Para os alunos: Questionário modificado Olweus <i>Bully/Victim Questionnaire</i> (Olweus, 1989; Whitney and Smith, 1993). Para os professores: <i>Rigby Questionnaire</i> (Rigby, 1997).	Delineamento Quase-experimental com pré e pós-teste. Não se realizou <i>follow-up</i> .
8	Frequência das práticas de <i>bullying</i> e vitimização por meio da percepção dos alunos; extensão em que o <i>bullying</i> foi experimentado e observado; atitudes dos alunos e crenças sobre a eficácia de fazer algo em relação ao <i>bullying</i> .	Para os alunos: Participant Role Questionnaire (PRQ) Professores: relatos sobre suas ações concretas para realizar uma comparação entre o conteúdo real da intervenção e o que havia sido planejado previamente.	Longitudinal de coorte com coortes adjacentes. Avaliou os efeitos do programa após 12 meses da intervenção.
9	Conhecimento e habilidades dos professores sobre <i>bullying</i> .	<i>Teacher Inventory of Skills and Knowledge</i> (TISK); <i>Teacher Efficacy Scale</i> (TES); <i>Teacher Efficacy and attribution Measure</i> (TEAM); <i>Osiris School Administration System Activity Tracker</i> (OAS).	Quase-experimental com grupo controle pré-teste e pós-teste. Não se realizou <i>follow-up</i>
10	Autocontrole, relacionamento interpessoal e repertório de respostas para lidar com situações de <i>bullying</i> .	Questionário desenvolvido pelos pesquisadores.	Delineamento Quase-experimental com pré e pós-teste. Não se realizou <i>follow-up</i> .

Foi possível observar que os estudos apresentaram uma diversidade na forma de avaliação da variável dependente bem como o emprego de uma variedade de delineamentos. Em geral, os delineamentos empregados nas pesquisas foram Delineamento de Grupo Experimental e Grupo Controle (N=4) (Boulton, 2014; Goncy et al., 2015; Ju et al., 2009; Leadbeater et al., 2016) e Delineamento *Quasi*-experimental com pré-teste e pós-teste (N=4) (Benitez et al., 2009; Mendes, 2011; Newman-Carlson & Horne, 2004; O'Moore & Minton, 2005). Apesar da variedade de delineamentos e da forma de avaliação dos resultados identificados nos estudos, foi possível observar que não houve o emprego de delineamento de sujeito único tendo professores como participantes.

Os experimentos com delineamento de sujeito único fazem uma análise de dados do comportamento individual, ou seja, mesmo que vários sujeitos tenham sido submetidos as mesmas condições, os resultados são tratados individualmente (Sidman, 1960/1976). Os participantes são expostos a diversas condições, mensurando-se repetidamente seu desempenho e verificando se há uma relação ordenada entre as condições manipuladas no experimento e as alterações nessas medidas (Matos, 1990). Diz-se que o sujeito é seu próprio controle pois ele é submetido às condições experimentais e múltiplas medidas do comportamento são realizadas para o mesmo sujeito, em vez de tratamento estatístico de dados, onde se verifica a média do grupo (Andery, 2010; Sidman, 1960/1976). Uma das grandes vantagens da pesquisa de sujeito único é o emprego de uma metodologia rigorosa e científica usada para definir princípios básicos de comportamento e estabelecer práticas baseadas em evidências, documentando relações causais ou funcionais entre variáveis independentes e dependentes (Horner et al., 2005). Para futuros estudos, com interesse em avaliar o efeito de capacitações sobre o comportamento dos professores, esse delineamento pode ser uma variável interessante para medir de forma mais sistemática os resultados.

## **2. Conteúdos e comportamentos ensinados nas capacitações realizadas com professores como participantes**

Os conteúdos ministrados nas capacitações dos estudos revisados foram categorizados em: informações/fatos sobre o fenômeno *bullying* (contextualização sobre violência, identificação do *bullying*, definição e características, avaliação do fenômeno, descobertas de pesquisas, *feedback* da ocorrência do *bullying* na sala de aula do professor) (N=5); conteúdo sobre intervenção ao fenômeno *bullying* (N=4); conteúdo sobre prevenção ao *bullying* (N=3); conhecimento sobre pesquisa (pesquisa-ação) (N=1); um dos estudos não apresentou o conteúdo da capacitação (N=1); reforço positivo; reforços sociais e materiais; modelação; extinção e reforço diferencial do comportamento alvo dos estudantes; técnicas de autocontrole; *role play* e o jogo dirigido (N=1).

No estudo de Boulton (2014), ainda que o autor tenha descrito que na capacitação foi ensinado aos professores como instrumentalizar os alunos que poderiam ser alvos de *bullying* ou como ensinar os autores do *bullying* a construir alternativas mais eficazes para lidar com as situações, o autor não descreve os comportamentos ensinados aos professores, além de descrever em poucos detalhes os conteúdos, citando apenas os passos básicos abordados pelo *I Decide Program*, adotado na capacitação: desencadeadores, pensamentos, gatilhos, sentimentos, comportamentos e consequências.

A capacitação descrita no estudo de Ju et al. (2009) abordou informações sobre o procedimento e metodologia da pesquisa; informações sobre *bullying* escolar; pesquisa-ação; habilidades de intervenção incluindo *brainstorming*, círculo de qualidade, treinamento de autoconfiança e *roleplay*, programa de intervenção com o alvo e autor do *bullying* e a implementação do programa de intervenção conduzido a partir do modelo de pesquisa-ação: planejamento-ação-observação-reflexão. Embora os autores tenham mencionado que a

capacitação apresentou informações relacionadas ao *bullying* escolar, esse conteúdo não foi descrito operacionalmente por eles.

Benitz et al. (2009) desenvolveram o conteúdo contextualização sobre violência escolar e introdução ao fenômeno do *bullying*: características e definição do problema, fatores etiológicos, análise dos agentes envolvidos, efeitos do *bullying*, avaliação do fenômeno, conhecimentos e prática para intervenção na prevenção ao *bullying*. Ross e Horne (2009) não descreveram os conteúdos apresentados na capacitação aos professores. O estudo apresenta apenas que a capacitação envolveu a implementação do programa BP-PBS em 2 passos: 1) treino envolvendo toda a escola: a equipe institucional, administrativa e supervisores e 2) uso do BP-PBS no currículo, pela equipe, escolar, para treinar os estudantes. A equipe escolar recebeu uma hora de *workshop* com o uso do manual do programa BP-PBS. O estudo indicou apenas o site onde o programa estaria disponível, mas não apresentou quais comportamentos e/ou conteúdos foram ministrados aos professores.

O estudo de Leadbeater et al. (2016) envolveu alunos e professores como participantes e a coleta de dados foi realizada em cinco fases. Aquela que envolvia o treino de professores estava disponível *online* para que os mesmos pudessem acessar o treinamento. As equipes de pesquisa acompanharam o treino online dos professores, em grupo de 20 a 40 pessoas, assim como a fidelidade de implementação. O estudo cita os principais conteúdos do programa WITS: resolver conflitos de pares, aumentar a responsabilidade social (ajudar e cuidar) e promover o uso de estratégias para o ensino diante de momentos de conflito. Os profissionais completaram as perguntas dos módulos de treinamento individualmente. A cada mês os professores deveriam selecionar um livro de uma determinada lista para usar em seu plano de aula criando conversas para transmitir as mensagens do programa WITS.

O'Moore e Minton (2005) implementaram um programa de intervenção composto por quatro elementos-chave: treinamento de capacitadores que atuariam com a comunidade



escolar, treinamento com os professores, reunião com os pais e folhetos e manuais informativos aos alunos e pais. Em um dia de treinamento desenvolvido com os professores, o conteúdo do programa envolveu: informação sobre o comportamento de *bullying* com ênfase no manejo de sala de aula, o desenvolvimento de uma atmosfera positiva na sala de aula e na escola, liderança de pessoas e cooperação entre pais e professores.

Salmivalli et al. (2005) abordaram fatos sobre *bullying*, incluindo descobertas de pesquisas e informações sobre métodos alternativos de intervenção em *bullying* em nível individual, na sala de aula e na escola. Durante a capacitação os professores recebiam: *feedback* sobre a situação de sua própria sala de aula com dados pré-intervenção; fatos sobre *bullying*, incluindo descobertas de pesquisas; informações sobre métodos alternativos de intervenção em *bullying* em nível individual, na sala de aula e na escola; discussões livres e compartilhamento de experiências sobre a efetividade das intervenções e planos para as futuras intervenções; consultas sobre casos individuais. A principal ênfase foi sobre intervenções em sala de aula.

A capacitação de Mendes (2011) aos professores incluiu estratégias e técnicas de promoção de competências sociais como autocontrole, relacionamento interpessoal e repertório de respostas para lidar com situações de *bullying*, direcionadas à redução/prevenção da violência, para serem utilizadas em sala de aula com os alunos. Na intervenção com os alunos, realizadas pelos professores, esses utilizaram reforço positivo, reforços sociais e materiais, modelagem, extinção e reforço diferencial do comportamento alvo, técnicas de autocontrole, *role play* e o jogo dirigido, processos e estratégias de ensino que muito provavelmente aprenderam durante a capacitação.

Nos estudos supracitados, é possível identificar que eles tiveram como foco ensinar aos professores, em sua maioria, conteúdos relacionados ao fenômeno *bullying* escolar em detrimento do ensino concomitante de comportamentos relevantes para lidar com a realidade

social que se apresenta nas escolas. Isso parece ser ainda uma limitação dos estudos, especialmente quando se consideram que, os comportamentos para lidar com situações de *bullying* envolve mais do que apenas “aprender teoricamente” sobre esse fenômeno. A partir de uma perspectiva analítico-comportamental é possível definir ensino como “arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (Skinner, 1968/1972, p. 62), sendo a aprendizagem compreendida como mudança de comportamento decorrente desse arranjo (Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/1972). As contingências são arranjadas por um capacitador a fim de tornar o aprendiz apto não apenas a “saber um conhecimento” mas a “saber lidar com o mundo à luz do conhecimento” (Kienen, 2008; Kubo & Botomé, 2001). Ensinar, portanto, não se refere apenas a “transmitir conteúdos” mas a desenvolver comportamentos que capacitem o aprendiz a lidar com aspectos do seu contexto profissional (Bordignon & Botomé, 2017; Kubo & Botomé, 2001).

Apesar de todos os estudos apresentarem capacitações de professores em suas descrições, apenas dois deles apresentaram e descreveram os comportamentos ensinados a estes participantes, além de conteúdo. A Tabela 3 apresenta os comportamentos ensinados.

Tabela 3.

Descrição dos comportamentos ensinados.

Estudo	Comportamentos ensinados
1	Não apresentou
2	Não apresentou
3	Não apresentou
4	Habilidades dos professores de fornecer instruções, manejo da raiva, manejo do estresse e resolução de problemas
5	Não apresentou
6	Não apresentou
7	Não apresentou
8	Não apresentou
9	Habilidades de relaxamento, <i>coping</i> , habilidades de resolução colaborativa de problemas
10	Não descreveu

No estudo de Goncy et al. (2015) os professores receberam um treinamento conduzido pela *School's Bullying Prevention Coordinating Committee* (BPCC) e por um treinador certificado pelo programa Olweus. Os encontros se caracterizaram por ensinar conteúdos como identificação do *bullying* e comportamentos como manejo da raiva, respeito, estresse e resolução de problemas por meio *role play*, atividades em pequenos grupos, discussões, apresentação de informações e, posteriormente, avaliou o comportamento dos professores de fornecer, aos alunos, instruções adequadas sobre como lidar com situações de conflito. Já no estudo de Newman-Carlson e Horne (2004), foi utilizado o programa de intervenção Psicoeducacional *Bully Busters: A Teacher's Manual for Helping bullies, victims and bystanders* (Newman et al., 2000), em sete módulos, os quais tinham como proposta ensinar estratégias de relaxamento, *coping* e resolução colaborativa de problemas além de informações sobre *bullying* e vitimização, estratégias de intervenções, técnicas de manejo de estresse e atividades para a sala de aula.

Nos estudos supracitados, houve o ensino de comportamentos, no entanto, eles são descritos de forma genérica, pouco clara e precisa. Entende-se por comportamento a relação entre o fazer do sujeito e aspectos do ambiente físico e social, que dizem respeito tanto ao que antecede sua ação quanto ao que resulta dela (Kubo & Botomé, 2001). A Análise Experimental do Comportamento dispõe de tecnologia de ensino capaz de contribuir de forma efetiva com a formação do professor a partir de conhecimentos sobre o comportamento (Skinner; 1968/1972). Uma dessas tecnologias é a Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) ou Programação de Ensino (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013) a qual propõe o ensino de comportamentos relevantes para o aprendiz e para o meio do qual ele faz parte contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos que lhe permitirão resolver problemas com os quais se defronta em seu cotidiano (Kienen, 2008; Kubo & Botomé, 2001).

Uma capacitação nesses moldes inicialmente tem como proposta caracterizar as necessidades sociais do público alvo, no caso professores, e fazer um levantamento de quais seriam as possibilidades de atuação derivadas dessas necessidades (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Para ensinar os comportamentos relevantes, a programação das condições de ensino considera: (1) as situações-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu ambiente natural, (2) os resultados que deverão ser produzidos pelas ações dos aprendizes, tanto durante o processo de aprendizagem (capacitação) quanto em ambiente natural (fora da sala de aula) e, por fim, (3) as respostas que deverão ser emitidas por eles a fim de produzirem tais resultados (Cortegoso & Coser, 2011). Para tanto, é necessário identificar qual o repertório de entrada desses aprendizes, ou seja, quais comportamentos eles não estão apresentando no dia a dia, mas deveriam e, aqueles que são apresentados, porém não deveriam (Cortegoso & Coser, 2011). A partir disso, o capacitador será capaz de decidir por onde começar o ensino e quais comportamentos relevantes devem ser desenvolvidos para atuação do professor no contexto escolar.

No ensino por desenvolvimento de comportamentos são considerados, além das dimensões de “tempo” e “conteúdo”, os comportamentos que o aprendiz deverá ser capaz de apresentar em sua realidade (Botomé & Kubo, 2002). Portanto, diferentemente de apenas apresentar informações sobre o fenômeno *bullying*, suas características ou mesmo conteúdos sobre prevenção e manejo, conforme foi proposto pela maioria dos estudos revisados neste estudo, capacitações elaboradas por meio da PCDC podem ser uma alternativa eficiente e eficaz (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2014; De Luca, 2013; Teixeira, 2010) para o ensino de comportamentos relevantes aos professores para que possam atuar diante das situações de *bullying* que se apresentam no ambiente escolar.

### **3. Limitações dos estudos**

O estudo de Boulton (2014) apresentou limitações como a falta de descrição detalhada do procedimento dificultando a replicação do estudo a futuros interessados, além de disponibilizar apenas os temas gerais abordados pelo *workshop* desenvolvido com os professores. No estudo de Ju et al. (2009), a medida da variável dependente foi realizada apenas em relação ao comportamento dos alunos mesmo tendo desenvolvido uma capacitação com professores como participantes. O estudo não deixou claro de que forma a intervenção com os professores contribuiu para os resultados. A descrição do estudo foi apresentada de forma muito geral sobre como os professores efetivamente participaram da intervenção. Ainda, não houve *follow-up* para verificar se o efeito da intervenção se manteve ao longo do tempo. Estudos como os de Benitz et al. (2009) e de Samivalli et al. (2005) descreveram o procedimento sem detalhamento dificultando a replicação a futuros interessados. Assim como o estudo de Ju et al. (2009) e de Newman-Carlson e Horne (2004), não houve *follow-up* para verificar se o efeito da intervenção se manteve ao longo do tempo.

Em relação à avaliação da intervenção realizada com os professores, no estudo de Goncy et al. (2014), os autores indicaram que muitos observadores em uma sala pequena podem ter influenciado no comportamento dos participantes. Ainda, não houve uma linha de base para verificar como os professores realizavam as instruções aos alunos antes da intervenção e, conforme indicam os próprios autores, seria necessário reavaliar a confiabilidade e a validade das medidas.

No estudo de Ross e Horner (2009) não houve uma avaliação do comportamento dos professores antes e após o treinamento, mas apenas dos estudantes. A pesquisa de Leadbeater et al. (2016) foi realizada em escolas rurais o que limitou a generalização dos resultados, conforme indicaram os autores. Ainda, o estudo foi de longo prazo e, no decorrer do mesmo, não houve medidas constantes a fim de minimizar a possibilidade de influência de variáveis estranhas. Embora o estudo de O'Moore e Minton (2005) tenha apresentado um programa de

treinamento com temas interessantes no âmbito teórico e prático com os profissionais responsáveis por capacitar os professores, com tempo suficiente para que fossem contemplados assuntos relevantes para quem convive em ambientes onde são recorrentes situações de *bullying*, o treinamento dos professores abordou poucos conteúdos e em um período de poucas horas. Por fim, no estudo de Mendes (2011), foi possível observar a ausência de avaliação do comportamento dos professores antes e após a capacitação, apenas dos estudantes. Não houve descrição detalhada dos conteúdos apresentados aos professores na capacitação e nem do procedimento, tornando difícil a replicação. Não foi realizado *follow-up*.

Em relação aos resultados, apenas quatro estudos (Benitez et al., 2009; Boulton, 2014; Goncy et al., 2014; Newman-Carlson & Horne, 2004) apresentaram a avaliação sobre os conteúdos ministrados e os comportamentos dos professores após a capacitação ministrada aos mesmos. Foi possível observar que em todos os estudos houve a capacitação de professores, no entanto, em apenas dois (Goncy et al., 2014; Newman-Carlson & Horne, 2004) deles, os comportamentos ensinados foram avaliados e apresentados nos resultados desses estudos. É provável que as condições arranjadas para avaliar a variável dependente interferiram na descrição pouco precisa e detalhada dos resultados dos estudos que avaliaram o conteúdo e o comportamento dos professores. A Tabela 4 mostra os estudos que apresentaram os resultados da avaliação sobre o conteúdo e/ou o comportamento do professor.

Tabela 4

Resultados da avaliação sobre o conteúdo ministrado e/ou os comportamentos dos professores

Estudo	Resultados
	<b>Estudos que apresentaram como resultados a avaliação do conhecimento, percepção e/ou os comportamentos dos professores</b>
1	No pré-teste $\frac{3}{4}$ dos professores consideraram a abordagem cognitiva comportamental eficaz no combate ao <i>bullying</i> embora apenas 54,2% dos que já haviam participado do <i>I Decide Program</i> em outro momento, relataram usar raramente e, 26,2% relataram usá-la com frequência em sua prática. Pós-teste: 52,4% dos professores que participaram do programa indicaram que usaram a abordagem com frequência. Houve significativa correlação entre o uso relatado e a duração do treino mas não na efetividade percebida. A associação entre a duração do treino e o relato do uso da abordagem foi mediado pela auto eficácia.
3	Os membros do GE modificaram e melhoraram seus conhecimentos e percepção sobre o <i>bullying</i> (definir o fenômeno: 41,5% do GE* definiram o fenômeno elencando pelo menos três características quando comparados à 1,2 do GC**). Em relação à identificação da incidência do fenômeno e das características pessoais dos agressores e das vítimas e em relação à auto eficácia no tratamento do <i>bullying</i> , houve diferenças estatisticamente significativas no GE e nenhuma no GC.
4	Comportamentos do professor como: a aderência instrucional, a aderência ao procedimento, a competência instrucional, e a competência de procedimento foram positiva e significativamente correlacionadas umas às outras e com o engajamento dos estudantes e em seguir regras.
9	O programa aumentou conhecimento dos professores e o uso de habilidades de intervenção, sua auto eficácia pessoal e a auto eficácia relacionada à crianças com características específicas e, a redução do <i>bullying</i> em sala de aula conforme medido por referências disciplinares.

\*GE: Grupo Experimental \*\* GC: Grupo Controle



Além da falta de descrição dos comportamentos, outra limitação apresentada pelos estudos foi a falta de descrição detalhada dos conteúdos apresentados nas capacitações aos professores. Somado a isso, em seis estudos, embora tenham ocorrido capacitações desses profissionais em suas intervenções, não houve avaliação do quanto os professores aprenderam sobre as informações/conteúdos apresentados a eles. Portanto, há uma dificuldade de identificar se, de fato, os conteúdos abordados nas capacitações, mesmo que apresentados de forma geral, foram aprendidos pelos professores.

Os poucos estudos que avaliaram as informações apresentadas ao professor (Benitez et al., 2009; Newman-Carlson & Horne, 2004), fizeram-no com o uso de questionários por meio dos quais foi possível verificar melhora do nível de informação do professor sobre *bullying*. No entanto, a ausência de *follow-up* não permitiu identificar se os resultados da intervenção se mantiveram ao longo do tempo. Por fim, um dos estudos (Goncy et al., 2015) que teve como variável dependente o comportamento do professor, não realizou linha de base (pré-teste) a fim de verificar os comportamentos dos professores (como emitiam as instruções) antes da capacitação. Quando não há medidas antes da intervenção a validade interna do estudo fica ainda mais comprometida (Ttofi & Farington, 2012). Além disso, ao propor uma capacitação, identificar e descrever o repertório de entrada dos aprendizes é de fundamental importância para que o capacitador tenha clareza do que deve ser ensinado e por onde começar o ensino do seu programa (Cortegoso & Coser, 2011). Portanto, sugere-se que pesquisas futuras possam realizar pré-teste antes do início da intervenção para que os resultados sejam comparados aqueles obtidos após a intervenção (no Pós-teste) e avaliar de forma mais adequada o efeito da intervenção sobre o comportamento dos participantes.

Em suma, as limitações mais frequentemente apresentadas pelos estudos foram: falta da descrição e avaliação dos comportamentos ensinados aos professores nas capacitações (N=8); falta de descrição detalhada dos conteúdos apresentados aos professores nas

capacitações (N=8); ausência de *follow-up* (N=7) e ausência de descrição detalhada do procedimento, o que dificulta as possibilidades de replicação (N=4). Portanto, sugere-se que futuros estudos que tenham por objetivo capacitar professores a intervir sobre o fenômeno *bullying* escolar possam inserir em suas pesquisas medidas como pré-teste, pós-teste e *follow-up*, além de medidas constantes do comportamento do professor ao longo do experimento, permitindo assim um maior controle de variáveis, aumento da validade interna e externa do estudo e, conseqüentemente, uma avaliação mais adequada da eficiência da intervenção.

Ainda, desenvolver capacitações para professores, com base na PCDC, que propõe desde a elaboração de objetivos de ensino relevantes ao aprendiz e ao seu contexto social, a programação, aplicação, avaliação e aperfeiçoamento tanto dos processos de aprendizagem como dos procedimentos de ensino (Kienen et al., 2013), podem ser alternativas eficientes e eficazes dadas as evidências científicas de programas de treinamento desenvolvidos com base nessa área de estudo (Carvalho, 2015; Gonçalves, 2014; De Luca, 2013; Teixeira, 2010).

Este estudo apresentou como limitação a ausência de avaliação por um observador independente para fins de cálculo de concordância entre observadores. Ainda, é possível que, ao realizar pesquisas em outras bases de dados, sejam encontrados diferentes resultados recuperando-se estudos que não foram contemplados nesta revisão. Portanto, sugere-se que estudos futuros sejam propostos a fim de realizar buscas por pesquisas em outras bases de dados e façam o cálculo de concordância entre observadores. Apesar dessas limitações, destaca-se que o presente estudo parece ser a primeira revisão sistemática, de conhecimento dos autores, sobre capacitações de professores sobre o fenômeno *bullying* escolar.

### **Considerações finais**

Revisões sistemáticas de literatura são fundamentais para a pesquisa científica uma vez que permitem identificar os conhecimentos produzidos em determinado campo de estudo, identificar variáveis relevantes a serem investigadas e possibilidades para futuras pesquisas

(Randolph, 2009). A seleção e caracterização de estudos recuperados possibilitou identificar que a capacitação de professores sobre *bullying* escolar ainda não tem sido considerado um objeto de estudo em si, especialmente no Brasil. A metodologia empregada pelos poucos estudos que avaliaram o repertório comportamental dos professores dificulta identificar se os participantes da pesquisa desenvolveram um repertório comportamental por meio da capacitação. Além disso, foi possível identificar que o foco das capacitações está mais voltado a proporcionar conhecimento teórico aos professores do que propriamente promover o desenvolvimento de comportamentos que os tornem mais hábeis a lidar com as situações de *bullying* escolar. Além da mudança de percepção, faz-se necessário que os professores sejam ensinados a se comportar e a usar estratégias adequadas no gerenciamento deste problema.

Um dos principais fatores determinantes na eficácia de um programa antibullying é a qualidade de capacitação do pessoal (Lund, Thoas, Sias, & Bradley 2012), no entanto, pesquisas sobre treinamento de professores voltadas à prevenção e à intervenção ao *bullying* escolar são ainda limitadas (Gorsek & Cummingam, 2014). Sugere-se que pesquisas futuras que tenham como variável independente capacitação para professores tenham como proposta ensinar conteúdos e comportamentos de prevenção e manejo de situações de *bullying* a fim de prepará-los para lidar com as situações do dia a dia que se apresentam no ambiente escolar. Ainda, sugere-se avaliar o comportamento dos participantes com medidas de pré-teste, pós-teste, *follow-up* e medidas constantes ao longo da capacitação, além do emprego de delineamento de sujeito único.

Este estudo possibilitou identificar o que tem sido produzido acerca de capacitações de professores sobre *bullying* escolar, no âmbito nacional e internacional, em termos de variáveis pesquisadas em tais estudos, identificação de lacunas presentes nestas pesquisas e possibilidades de aperfeiçoamento para futuros estudos, com o objetivo de contribuir para o

avanço da pesquisa científica, seja realizando replicações sistemáticas, ou mesmo, arranjando contingências para o planejamento e pesquisa de novas variáveis.

### Referências

- Andery, M.A.P.A. (2010). Métodos de pesquisa em análise do comportamento. *Psicologia USP*, 21(2), 313-342. doi:10.1590/s0103-65642010000200006
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). U.S. teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837–856. doi: 10.1080/01443410802379085
- Bell, K.J. & Wills, W. G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth. *The Journal of Educational Research*, 109 (2), 159–168. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.931833>
- Benitez, J.L, García-Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M.. (2009). The impact of a course on bullying with the pre-service teacher training curriculum, *Journal of Research in Psychology*, 7 (1), 191-207.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bordignon L. F. & Botomé, S. P. (2017). Avaliação de objetivos de ensino de história a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 25(3), 329-346.
- Botomé, S.P., & Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós- graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi/v6i1.3196>
- Boulton (2014). Teachers' self-efficacy, perceived effectiveness beliefs, and reported use of cognitive-behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in-service training with the I DECIDE Program. *Behavior Therapy*, 45, 328–343. doi:10.1016/j.beth.2013.12.004

- Burger, C, Strohmeier, D, Sprober, N, Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education* 51, 191-202. doi: 10.1016/j.tate.2015.07.004
- Carvalho, G.S. (2015). *Estabelecer objetivos de ensino: Um programa de ensino para capacitar futuros professores*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/dissertacoes-defendidas/>
- Cortegoso, A. L. & Coser, D. S. (2011). *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. 1-143
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Verloove-Vanhorick, S.P (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1). doi:10.1093/her/cyg100
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344–348. doi:10.1136/bmj.319.7206.344
- Gonçalves, V.M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais”*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/dissertacoes-defendidas/>
- Goncy, E.A., Sutherland, K.S., Farrell, A.D., Sullivan, T.N. & Doyle, S.T. (2015). Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: The impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. *society for prevention research*. doi 10.1007/s11121-014-0508-9

- Gorsek, A.K., & Cunningham, M.M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights*, 3, Article 6.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146. doi:10.1080/00131880110051137
- Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179. doi:10.1177/001440290507100203
- Ju Y, Wang S., & Zhang W. (2009). Intervention research on school bullying in primary schools. *Frontiers of Education in China*, 4, 111-122. doi 10.1007/s11516-009-0007-0
- Kienen, N. (2008). *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21 (4), 481-494.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001) Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170. doi: 10.5380/psi.v5i1.332
- Leadbeater, B.J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *Am J Community Psychol*. 58 (3-4), 365-376. doi 10.1002/ajcp.12092

- Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. *Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying)*. Retirado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)
- De Luca, G.G, (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>
- Lund, E.M., Thoas, K.B., Sias, C.M., & Bradley, A.R. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices . *Journal of School Violence*, *11*, 246-265. doi:10.1080/15388220.2012.682005
- Matos, M. A. (1990) Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, *42*(8), 585-592.
- Mendes, C.S. (2011) Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *45*(3), 581-588. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000300005>
- Newman-Carlson, D., & Horne, A.M. (2004) Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, *82*, 259–267. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, *12*(4), 495-510. doi:10.1007/bf03172807
- O’Moore, A.M. & Minton, S.J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, *31*, 609–622. doi:10.1002/ab.20098
- Randolph, J.J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *14* (13), 1-13.

- Ross, S.W., & Horner, R.H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747–759. doi:10.1901/jaba.2009.42-747
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005) Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465–487.  
doi:10.1348/000709905x26011
- Salmon, G., James, A., & Smith, D.M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924–925. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.317.7163.924>
- Santos, M.M, Perkoski, I.R., & Kienen, N. (2015) *Bullying: Atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. Temas em Psicologia*, 23(4), 1017-1033. doi 10.9788/TP2015.4-16
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na psicologia* (M. E. Paiva, Trad.). São Paulo, SP: Brasiliense. (Original publicado em 1960).
- 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, J.L., Oliveira, W.A., Bazon, M.R., & Cecílio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Psico*, 45 (2),147-156. doi:  
<http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. (R. Azzi trad.). São Paulo, Herder, E.P.U. (Publicado originalmente em 1968).
- Strohmeier, D., & Noam G.G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, doi: 10.1002/yd.20003



Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>

Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, N. 133, published online in wiley online library ([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)). doi 10.1002/yd.20009.

Unicef (2018). *An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*, 1-27. United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf)

## **Estudo 2**

**Bullying: caracterização do repertório comportamental de professores de ensino fundamental I sobre avaliar, prevenir e manejar situações de bullying escolar.**

*Bullying: characterizing elementary School teacher's behavioural repertoire on evaluating, preventing and handling with school bullying*

## Resumo

Um dos principais ambientes em que ocorre o *bullying* é na sala de aula. Estudos produzidos com o objetivo de caracterizar o repertório comportamental dos professores em relação a como avaliam a ocorrência de *bullying* e as estratégias utilizadas por eles para prevenir e manejar situações desse tipo ainda são limitados, especialmente quando analisados estudos que consideram a realidade e as necessidades da população brasileira. Portanto, este estudo teve por objetivo caracterizar o repertório comportamental de professores para avaliar e intervir sobre situações de *bullying* escolar. Foi realizada uma pesquisa *Survey* com 54 professores que responderam a um questionário *online* composto por 19 questões. Os dados foram analisados por meio de estatística não paramétrica (*rho de Spearman*) e de uma categorização a posteriori das respostas dos participantes ao questionário. Os resultados mostraram que os professores apresentaram um baixo desempenho em conceituar *bullying* e identificar os tipos ou modalidades de *bullying*, e demonstraram identificar mais facilmente as consequências que o aluno-alvo pode ter em decorrência da situação de *bullying* se comparadas às possíveis consequências para os autores e espectadores. Ainda foi possível observar que a maior parte dos professores desconhece as variáveis protetivas e de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar, havendo predomínio de desconhecimento em relação às variáveis internas à escola. Em relação às estratégias de prevenção, a maior parte dos professores se referiu à categoria “diálogo/discussões sobre *bullying*/conscientização/orientação” e citou metodologias de ensino, demonstrando desconhecer medidas de prevenção efetivas para evitar ou minimizar a ocorrência do *bullying* escolar. Acresce que os participantes parecem desconhecer as formas de manejo de situações de *bullying* relacionadas ao aluno-autor, demonstrando conhecer mais estratégias sobre como lidar com situações que afetam o aluno-alvo de *bullying*. Por fim, as análises estatísticas demonstraram 14 pares de variáveis que tiveram correlações com significância estatística. No entanto, apenas para as variáveis “identificar variáveis protetivos internos à escola e identificar variáveis de risco externos à escola” e “manejar o comportamento do autor e manejar o comportamento do alvo” a intensidade da correlação foi moderada, as demais apresentaram correlação de magnitude fraca. Ao coletar informações fornecidas diretamente por profissionais que vivenciam a situação-problema (i.e *bullying*) em sua rotina laboral, foi possível produzir dados que indiquem as necessidades sociais da população-alvo com a qual se pretende intervir. Este estudo procurou contribuir com a literatura sobre *bullying* trazendo a escrutínio o repertório comportamental dos professores sobre avaliar, prevenir e manejar situações de *bullying* escolar e como essas variáveis estão relacionadas, a fim de subsidiar futuros estudos de intervenção.

Palavras-chave: violência escolar; *bullying* escolar, repertório comportamental de professores; avaliar *bullying*, prevenir *bullying*, intervir em *bullying*.

### Abstract

Classroom is the main place where bullying commonly occurs. Studies conducted in order to characterizing teacher's behavioural repertoire concerning how they conceive bullying or the strategies handled to prevent and deal with such behavior have been insufficient, especially those concerning strictly to the needs of Brazilian population. Therefore, this study aims at characterizing teacher's behavioural repertoire with the purpose of assessing and intervening in school bullying. A survey research took place with 54 teachers who answered an online questionnaire composed by 19 questions. Non-parametric statistics (Spearman rho) and posteriori categorization were applied to the research results. The results showed that teachers presented a low performance in conceiving bullying or even identifying types and forms of bullying, and yet they also showed more competence on identifying the consequences of bullying over the target-student when compared to the consequences over the aggressor and spectators. Thus, it also became clear that the majority of teachers ignore protective and risk measures when students get involved in school bullying. Regarding preventive measures, most of teachers referred to "dialogue/discussions about bullying/awareness/advice" and cited different teaching methodologies, in which became clear their lack of knowledge on preventive measures against school bullying. The participants show a better understanding on dealing with the target student than the ones who engages in bullying. In conclusion, the statistics analysis demonstrated a set of 14 positive variables, of which two of them, "identifying protective variables in the school and risk variables outside the school" and "handling the aggressor's behavior and handling the target behavior" indicated moderate correlation whilst the others maintained a weak correlation. By collecting information from those who experience bullying in their labour routine, it became possible to produce data covering the social needs of the target population. This study sought to contribute to literature on bullying by exposing the teacher's behavioural repertoire on evaluating, preventing and handling with school bullying so as to provide a baseline to future intervention studies.

**Key-words:** School Violence; School bullying; teacher's behavioural repertoire; bullying assessment; bullying prevention; bullying intervention.

Caracterizado pela ocorrência de comportamento agressivo, intencional e repetitivo, em uma relação de desequilíbrio de poder entre pares (Olweus, 1994), o *bullying* é um fenômeno que preocupa pais e profissionais das escolas do mundo todo (Sokol, Bussey, Rapee, 2016). Os comportamentos de bullying podem ser caracterizados pelas modalidades direta, indireta e cyberbullying. O bullying de modalidade direta é caracterizado por comportamentos como agressão física (bater, chutar, empurrar, beliscar; lesionar, perfurar); verbal (insultar, xingar, ridicularizar, apelidar, intimidar, provocar, fazer observações homofóbicas ou racistas) e sexual (assediar, induzir ou abusar). Aquele de modalidade indireta refere-se ao bullying relacional os quais se configuram por causar danos psicológicos, moral ou social como: difamar, caluniar, espalhar boatos, intimidar, ignorar, fazer pouco caso, imitar desfavoravelmente, usando trejeitos e fazendo piadas, excluir ou incentivar colegas a fazer exclusão social ou causar um dano material danificando ou furtando os pertences do alvo. Por fim, o cyberbullying caracteriza-se pela utilização de mídia eletrônica, por intermédio de e-mails, postagens, imagens ou vídeos. Tem o potencial de, em segundos, alcançar um número muito grande de pessoas deliberadamente e, em alguns casos, anonimamente, podendo causar danos psicológicos (Lopes Neto, 2011; Wang, Iannotti, Luk & Nansel, 2010)

Estar envolvido em situações de *bullying* pode produzir diversas consequências negativas como: depressão, ansiedade, baixa autoestima, baixo rendimento escolar e aumento da probabilidade de cometer suicídio, se comparados aos alunos que não foram alvos de *bullying*; abuso de álcool e drogas, conflitos com a lei, quando autores de *bullying*; e, ansiedade, sentimento de medo, faltas escolares e comprometimento no desenvolvimento acadêmico e social, quando espectadores (Cleary, 2000; Fox, Ttofi, & Farrington, 2012; William, Chambers, Logan, & Robinson, 1996). Por ser um problema recorrente no ambiente escolar, especialmente na sala de aula (Sthromeier & Noam, 2012), é relevante identificar o quanto os professores estão preparados para intervir diante da ocorrência desse fenômeno a

fim de amenizar ou evitar a ocorrência do mesmo e as consequências produzidas por ele. No entanto, apesar da quantidade expressiva e relevante de publicações sobre o *bullying* escolar (e.g. Olweus, 1994; Smith, Pepler, & Rigby, 2004) poucos estudos têm-se dedicado a investigar o quão preparado o professor está para identificar e intervir nesse tipo de violência (Cunha, 2012; Gorsek & Cunningham, 2014; Santos, Perkoski, & Kienen, 2013; Silva, Oliveira, & Bazon, 2014; Silva & Rosa, 2013; Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014).

Devido à escassez de estudos que tenham por objetivo investigar o repertório comportamental<sup>3</sup> dos professores sobre o fenômeno em questão, ao coletar informações fornecidas diretamente por profissionais que vivenciam o *bullying* como uma situação-problema em sua rotina laboral, é possível produzir dados que indiquem as necessidades sociais da população-alvo no que diz respeito a identificar comportamentos que ainda precisam ser aperfeiçoados e/ou desenvolvidos com vistas a intervenções futuras. Esse levantamento de dados poderá contribuir para identificar quais comportamentos os participantes ainda não desenvolveram e que são necessários para lidar com a situação-problema, quais comportamentos deverão manter em seu repertório e, quais comportamentos podem eliminar uma vez que não estão produzindo resultados de valor social para si e para a comunidade. Esses aspectos podem aumentar a probabilidade de que programas de ensino que venham a ser elaborados atendam às necessidades daqueles profissionais (Bori, 1974; Botomé, 1981).

---

<sup>3</sup> Neste estudo o termo repertório comportamental será considerado como aquilo que um indivíduo é capaz de fazer em certas circunstâncias sendo, esse fazer, estabelecido por contingências filogenéticas, ontogenéticas e culturais. O termo relaciona-se a um conjunto de relações entre o que um indivíduo faz e o ambiente antecedente e consequente desse fazer em um contexto e, deve ser analisado funcionalmente de acordo com as contingências ambientais (Haydu, 2009; Skinner, 1974/2006; Silva, et al 2018).

Somado a isso, há na literatura uma escassez de pesquisas que avaliem a eficiência e a eficácia de treinamentos para capacitar professores a desenvolver comportamentos para intervir em situações de *bullying* (Gorsek & Cunningham, 2014; Panosso, Kienen, & Brino, 2019a) e, conseqüentemente, a identificar os comportamentos desses profissionais que contribuem para a prevenção e redução do *bullying* escolar. Conquanto haja estudos que propõem o desenvolvimento e a avaliação de capacitações sobre *bullying* com todos os membros da comunidade escolar (i.e. alunos, pais, professores e demais funcionários da escola), o comportamento do professor ainda não tem sido um objeto de estudo em si, uma vez que o que é medido nesses estudos, em geral, é o comportamento do aluno. Portanto, os comportamentos que foram desenvolvidos pelo professor e o quanto esses contribuíram para a prevenção e/ou a redução dos episódios de *bullying*, são pouco descritos nos estudos. Apesar disso, esses estudos podem fornecer informações relevantes sobre elementos que compuseram as capacitações da escola toda, incluindo os professores, e que tiveram uma correlação positiva com a redução do *bullying* escolar. Esses dados, além de fornecerem subsídios para capacitações futuras, podem ser orientadores para avaliar o repertório comportamental dos professores de modo a identificar qual é o grau de desenvolvimento de determinados comportamentos, relacionados a intervir em situações de *bullying* escolar, apresentados por eles.

Estudos de revisão sistemática e meta-análise (Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2004; Farrington & Ttofi, 2009; Gaffney, & Farrington, Ttofi, 2019) investigaram programas de intervenção e elementos das capacitações realizadas com os membros da comunidade escolar que contribuem para a redução do *bullying*. O estudo de Gaffney, et al. (2019), por exemplo, avaliou a efetividade de 100 programas de intervenção no mundo, baseados na escola toda, e identificou quatro programas que demonstraram maior eficácia em relação à redução do *bullying* e da vitimização no ambiente escolar (i.e Programa Olweus

Bullying Prevention Program [OBPP]; No Trap!; Kiva Antibullying Program; The Vienense Competence Program [VISC]). Embora essa revisão não destaque os elementos que compuseram as intervenções, ao avaliar os estudos individualmente, foi possível observar, por exemplo, que foram desenvolvidas intervenções em nível individual, da classe e da escola. Essas intervenções foram constituídas por componentes como introduzir regras para evitar o *bullying*, supervisionar os ambiente escolares, especialmente aqueles que têm maior incidência de *bullying*, envolver os pais nas atividades escolares, supervisionar as atividades dos estudantes, conduzir conversas sérias com os autores e alvos de *bullying* etc. (Olweus, 1991) além de sensibilizar os alunos para os comportamentos que mantem a ocorrência de *bullying*, aumentar a empatia com os alunos-alvo, promover estratégias para fornecer apoio aos alunos alvo, estabelecer regras para os alunos (Karna, et al.,2011). Embora os estudos não tiveram como foco as capacitações para docentes, esses dados podem servir como fontes de informações acerca de quais aspectos são relevantes serem investigados em relação ao repertório comportamental dos professores, além de indicar o que esses profissionais precisam estar aptos a realizar, uma vez que os elementos supracitados demonstraram correlação positiva com a redução do *bullying* escolar.

O estudo de Cross et al. (2004) identificou como elementos das capacitações realizadas com os membros da comunidade escolar que contribuem para a redução do bullying: ter uma política antibullying na escola toda, promover relações positivas, usar métodos de manejo de comportamento não punitivos e não hostis e que promovam a empatia com a pessoa intimidada e que promova a resolução de problemas e ações positivas, monitorar futuros episódios, mobilizar os pares a responder negativamente ao *bullying* e fornecer suporte aos alvos, abordar o *bullying* e o desenvolvimento de comportamentos habilidosos socialmente, melhorar o ambiente físico da escola e a supervisão. Os dados das revisões supracitadas fornecem informações relevantes uma vez que evidenciam quais são os



elementos que podem constituir as capacitações e que promovem os melhores resultados para a redução do *bullying* escolar. Embora os estudos não tenham especificado quais componentes fizeram parte das capacitações realizadas com os professores, aqueles resultados poderão fornecer informações sobre quais aspectos são relevantes serem investigados do ponto de vista do repertório comportamental desses profissionais. Além disso, poderão ser orientadores para o presente estudo de modo a identificar quais comportamentos estão sendo apresentados pelos professores e quais não estão e que são correlacionados com a redução do *bullying*, conforme indicam os estudos de revisão sistemática e meta-análise.

Estudos produzidos com o objetivo de identificar o repertório comportamental dos professores em relação a como avaliam o *bullying* e quais as estratégias utilizadas por eles para prevenir e manejar situações de *bullying* ainda são limitados, especialmente estudos que considerem a realidade da população brasileira. De qualquer forma, vale utilizar-se do conhecimento já produzido a partir de estudos anteriores para identificar que tipo de informações, sobre o repertório comportamental dos professores, já foram apresentadas pela comunidade científica, e aquelas que ainda precisam ser produzidas, de modo a identificar as necessidades sociais dos profissionais da área da educação que atuam em sala de aula com os alunos.

No âmbito nacional, por exemplo, Santos et al. (2013) caracterizaram a percepção de seis professores e 83 alunos do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental em relação às consequências, medidas preventivas e atitudes adotadas em relação ao *bullying*. Os resultados mostraram que os professores identificavam as consequências do *bullying* relacionadas ao alvo, porém, demonstraram dificuldade em identificar as consequências negativas para o autor e para os alvos-autores. Ainda, por meio do relato de professores do sexto ano do ensino fundamental II, Silva e Rosa (2013) investigaram, por meio de entrevistas com professores, graduandos e a partir de documentos oficiais, quais eram as demandas formativas para lidar

com alunos do sexto ano do ensino fundamental no que concerne à definição de *bullying* e formas de intervir. Foi possível avaliar que, ao definirem *bullying*, os entrevistados se restringiram a citar apelidos ou características isoladas do fenômeno como discriminação, provocação, apresentando um conceito fragmentado e pouco abrangente. De acordo com a avaliação dos autores, as intervenções relatadas pelos professores descreveram estratégias ocasionais e assistemáticas. Esses dados foram semelhantes àqueles produzidos por meio do estudo de Silva et al. (2014), no qual os autores constataram que professores do sexto ano demonstraram ter conhecimento insuficiente para identificar a maioria das situações de *bullying* ocorridas em sala de aula, sendo as intervenções, conseqüentemente, pontuais e desarticuladas.

Ainda, com o objetivo de avaliar se os professores do sexto ano identificavam e intervinham em situações de *bullying* ocorridas em sala de aula, Silva, et al. (2014) identificaram que os professores apresentaram o conceito de *bullying* de forma geral e incompleta referindo-se apenas a fragmentos do conceito e desconsiderando os critérios de repetitividade e intencionalidade na definição. No que tange às formas de manifestações mais comuns, os participantes citaram, como formas diretas e indiretas de *bullying*, agressões de natureza física, verbal e psicológica. Embora o grau de conhecimento sobre o fenômeno tenha variado, esse não era suficiente para identificar a maioria das situações ocorridas em sala de aula, o que também implicou em as intervenções pontuais e desarticuladas. Cunha (2012), em sua tese de doutorado, investigou a atitude de 70 docentes em relação às situações de *bullying* escolar. Como resultado, o autor verificou que as estratégias usadas com maior frequência pelos professores foram envolver outra pessoa para resolver a situação e recorrer a punições. É possível observar que há uma pequena quantidade de estudos brasileiros que investiguem o repertório comportamental dos professores em relação ao fenômeno *bullying*. A escassez de estudos dessa natureza limita as fontes de informações sobre as necessidades sociais dessa

população para lidar com a situação-problema (i.e. *bullying*) que se apresenta nas escolas e que poderiam fornecer dados para subsidiar o desenvolvimento de intervenções futuras, especialmente se o público-alvo for professores de séries iniciais.

Os estudos produzidos por pesquisadores internacionais assemelham-se àqueles supracitados em termos de quantidade de produção e tipos de resultados produzidos quando se investiga o repertório comportamental dos professores relacionados a definir *bullying* e descrever estratégias de intervenção utilizadas. Bauman e Del Rio (2005), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa *survey* em que examinaram as respostas fornecidas por 82 estudantes de graduação, ou seja, futuros professores, em seis situações diferentes fictícias de *bullying*. Os cenários descreviam *bullying* físico, verbal e relacional. Os entrevistados classificaram o *bullying* relacional como menos grave entre os três tipos. Ainda, os participantes tiveram menos empatia pelos alvos de *bullying* relacional e foram menos propensos a intervir em incidentes dessa natureza. Quando solicitados a descrever as intervenções que fariam em tais casos, os professores indicaram ações menos severas com os autores das agressões como para os alvos quando comparados às ações que teriam diante outras formas de *bullying*. Com o objetivo de examinar as estratégias adotadas por 625 professores de nível primário e secundário na Áustria e Alemanha, Burguer, Strohmeier, Sprober, Bauman e Rigby (2015) apresentaram, por escrito, situações hipotéticas de *bullying*. Os resultados mostraram que 60% dos professores fariam uma intervenção baseada em autoridade, ou seja, com o uso de restrições, reprimendas verbais ou recorreriam a sanções e 3% trabalhariam com os alunos-alvo sem fazer intervenções baseadas em autoridade. Interessados em investigar o quão preparado estavam 22 professores holandeses de alunos de oito a 12 anos para lidar com situações de *bullying*, Oldenburg, Bosman, & Veenstra. (2015) constataram que, além de não conhecerem a definição completa do fenômeno, os professores

não identificavam as vítimas em suas salas de aula e tinham estratégias limitadas para lidar com as situações que se apresentavam.

Embora os estudos investiguem aspectos relevantes relacionados ao fenômeno *bullying*, é possível identificar que cada estudo fornece informações pontuais acerca do repertório comportamental da população investigada. Isso dificulta identificar, de forma clara, o que o professor é capaz de fazer no que diz respeito a avaliar as situações de *bullying*, prevenir esse tipo de violência e manejar os comportamentos do autor, alvo e espectador envolvidos nessas situações. Ainda, foi possível observar que alguns estudos descreverem os comportamentos desses profissionais de forma genérica, pouco clara e precisa uma vez que se referem à estratégias “ocasionais e assistemáticas”; intervenções “pontuais e desarticuladas”; “ações menos severas com os autores das agressões”. Descritas dessa maneira, as necessidades sociais da população em questão são apresentadas de forma pouco esclarecedoras e orientadoras aos profissionais e pesquisadores que queiram utilizar esse tipo de produção como fonte de informações para desenvolver capacitações que tornem os professores mais aptos a lidarem com a realidade que vivenciam no ambiente escolar.

Outro aspecto que chama a atenção é a ausência de estudos que investiguem o repertório comportamental do professor em relação às variáveis de risco e protetivas, internas e externas à escola, que contribuem ou minimizam o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar. Como exemplo de variáveis de risco, por meio da literatura é possível identificar aquelas relacionadas ao ambiente escolar, familiar, a variáveis individuais e relacionadas à comunidade. Em relação ao ambiente escolar, é possível citar a violência no ambiente escolar, fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência (Espelage, Polanin, & Low, 2014), uso de regras inconsistentes ou autoritárias/punitivas (Cross et al., 2004), relações interpessoais conflituosas entre os membros da comunidade escolar, falta de supervisão dos professores (Napolitano, Espelage,

Vailancourt, & Hymel, 2010), isolamento ou rejeição de um aluno pelos pares (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Há ainda, variáveis relacionadas ao ambiente familiar (e.g. violência intrafamiliar, educação baseada na autoridade e punição, proteção excessiva da família; envolvimento dos responsáveis com álcool e drogas etc.) (Fante, 2005; Lopez, Amaral, Ferreira, & Barroso, 2011; Lopes Neto, 2005); variáveis individuais (e.g. dificuldade de resolução de problemas, comportamentos socialmente inabilidosos, consumo de drogas, depressão, hiperatividade, impulsividade, etc.) (Cook et al. 2010, Lopez et al. 2011, Lopes Neto, 2005); variáveis relacionadas à comunidade (i.e. desigualdades socioeconômicas, desemprego, elevados índices de violência veiculados pela mídia e redes sociais, conviver em uma comunidade com elevado índice de violência (Lopes Neto, 2005; Fante, 2005; Lopez et al. 2011). Conhecer as variáveis de risco ao envolvimento dos alunos em situação de *bullying* escolar (Lopez, et al. 2011) pode contribuir para identificar quais são as variáveis a que as crianças estão expostas e que são responsáveis por aumentar a probabilidade do envolvimento em situações de *bullying*. Ao identificar essas variáveis, o professor tem a oportunidade de decidir por intervir, arranjando condições para reduzi-las ou eliminá-las.

De forma complementar, conhecer as variáveis protetivas que diminuem a probabilidade de envolvimento em *bullying* (Lopez et al., 2011), tais como as relacionadas ao ambiente escolar (i.e. ensino de regras, de comportamentos socialmente habilidosos, comportamentos pró-sociais, reduzir os fatores de risco, etc.) (Lopes Neto, 2005); ao ambiente familiar (e.g. participar da vida escolar e social dos filhos, coesão e afetividade familiar, etc.) (Lopez et al. 2011), da comunidade (baixos índices de violência na comunidade, baixos índices de desemprego etc.) (Lopes Neto, 2005; Fante, 2005; Lopez et al. 2011), pode contribuir para que o professor seja capaz de identificar quais são as variáveis a que as crianças estão expostas e que são responsáveis por diminuir a probabilidade do

envolvimento dos alunos em situações de *bullying* e arranjar contingências que poderão prevenir a ocorrência de tais situações. Portanto, investigar o que os professores identificam como fatores que favorecem ou minimizam o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* pode fornecer informações relevantes sobre o seu repertório comportamental e contribuir para a elaboração de capacitações futuras.

Outra característica dos estudos, especialmente os brasileiros, é o público-alvo das investigações ser composto por professores do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental. É provável que a elevada quantidade de estudos com esse público se deve ao fato de que os altos índices de práticas de *bullying* ocorrem especialmente nas mudanças de ciclos escolares, como na transição do ensino fundamental I para o II e deste, para o ensino médio (Olweus, 2013). De acordo com um relatório publicado no segundo semestre de 2018 pela *United Nations Children's Fund* (UNICEF), pouco mais de um em cada três alunos entre 13 e 15 anos sofrem *bullying*. Conquanto haja produções científicas cujo foco tem sido investigar o *bullying* de uma perspectiva do professor, estudos que investiguem o repertório comportamental dos professores do ensino infantil e do ensino fundamental I sobre caracterizar o *bullying*, identificar as variáveis protetivas e de risco internas e externas à escola, estratégias para prevenir e manejar as situações de *bullying* ainda são incipientes no Brasil. Avaliar o repertório comportamental dos professores do ensino fundamental I sobre o *bullying* escolar poderá subsidiar diferentes tipos de intervenções no futuro e, conseqüentemente, capacitar os professores para desenvolver comportamentos que possam evitar ou amenizar o agravamento dessas situações à medida que os alunos passam para outros níveis de escolaridade.

Somado a isso, um tipo de análise que poderia ser relevante para subsidiar estudos futuros, especialmente para elaborar intervenções, seria realizar análises correlacionais entre variáveis, como por exemplo, entre os comportamentos de identificar os comportamentos dos

autores e identificar o comportamento dos espectadores, manejar o comportamento do autor e manejar o comportamento do alvo, etc. No estudo de Yoon (2004), por exemplo, o autor examinou as ações e intervenções de 98 professores do ensino fundamental em situações de *bullying*. Foram realizadas análises correlacionais por meio das quais foi possível avaliar a auto eficácia dos professores em relação ao manejo de comportamento de empatia em relação aos alunos alvo e a percepção da gravidade em situações de *bullying*, usando vinhetas hipotéticas que descreviam diferentes incidentes de *bullying*. Os resultados indicaram que essas variáveis são fatores importantes na previsão da probabilidade de intervenção dos professores em resposta aos comportamentos de *bullying* dos alunos.

Tendo em vista a escassez de estudos que investiguem o repertório comportamental de professores sobre *bullying*, especialmente do ensino fundamental I, e a relevância de produzir dados que caracterizem as necessidades sociais desses para que sejam capacitados a lidar com esse tipo de fenômeno, de modo a reduzirem as situações de *bullying* e os efeitos potencialmente negativos decorrentes desse tipo de situação, o objetivo do presente estudo foi caracterizar o repertório comportamental de professores para avaliar sobre situações de *bullying* escolar e intervir sobre elas.

## **Método**

### **Delineamento**

Trata-se de uma pesquisa *survey*, que se caracteriza por buscar informações diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter; entende-se como útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (Santos, 1999). Estudos dessa natureza proporcionam conhecimento sobre determinada realidade e dão suporte a pesquisadores afim de poderem formular problemas e/ou criar hipóteses para futuras pesquisas (Gil, 1999).

## **Participantes**

Participaram do estudo 54 professores de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> anos de diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino. O critério de inclusão foi atuar em sala de aula e o de exclusão foi lecionar exclusivamente na educação infantil e/ou atuar como: diretor, coordenador, supervisor, secretário, profissional de serviços gerais, cantina e outros membros da comunidade escolar.

## **Local**

A coleta de dados foi realizada em uma cidade do Paraná com aproximadamente 600 mil habitantes sendo 4.000 professores da rede municipal de ensino. O instrumento foi disponibilizado aos professores via *e-mail* pela Secretaria Municipal de Educação.

## **Instrumento**

Foi desenvolvido um questionário de identificação do repertório comportamental dos participantes devido a ausência de um instrumento validado e/ou publicado no Brasil. O questionário foi composto por 19 questões, sendo três fechadas (com escalas *Likert* de 3 e 5 pontos), seis semiabertas e 10 abertas (Apêndice A): Dados pessoais (e.g. idade dos participantes, o gênero, a escolaridade, a série em que lecionava e o tempo de docência, capacitações prévias sobre *bullying*); características do *bullying* (conceito de *bullying*, tipos/modalidades de *bullying*, comportamentos mais comuns e consequências dos envolvidos em uma situação de *bullying*); fatores protetivos e de risco, internos e externos à escola, para o envolvimento do aluno em *bullying*; processo que promove a manutenção e redução do *bullying* escolar; estratégias para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar; e o quanto os professores se sentem preparados para lidar com as situações de *bullying*.

## **Procedimento**

### **considerações éticas.**

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e obteve parecer favorável (CAAE: 81180717.0.0000.5504, Parecer Número 2.633.145). Todos os participantes foram



esclarecidos sobre os objetivos do estudo e sobre o caráter voluntário, confidencial e anônimo da respectiva participação, e concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

### **construção do instrumento.**

Por se tratar de um procedimento técnico, cuja elaboração requer cuidados, a construção do instrumento seguiu algumas diretrizes como: determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; quantidade; mútua exclusividade e exaustividade das alternativas; apresentação introdutória ao questionário; pré-teste do questionário, entre outras. A construção do instrumento baseou-se nas recomendações de Gil (1999) e Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister. (2012).

Para a apresentação das questões aos participantes, o questionário foi alocado virtualmente no *software* Google Forms. A escolha do conteúdo das questões teve por base a literatura (Anderson & Kincaid, 2005; Alsaker & Valkanover, 2012; Gorsek & Cunningham, 2014; Olweus, 2004; Pearce & Thompson, 1998; Piotrowski & Hoot, 2008; Ross & Horner 2009; 2014; Ross, Horner, & Stiller (s/d); Strohmeier & Noam, 2012; Sugai, Horner, & Algozzine, 2011; Ttofi & Farrington, 2012) que descreveu as lacunas sobre o repertório comportamental dos professores em relação ao conceito de *bullying* escolar e suas características, assim como as formas adequadas de lidar com o fenômeno (Bauman & Del Rio, 2005; Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Bell & Wills 2016; Burguer et al. 2015; Oldenburg, et al., 2015; Yoon & Kerber, 2003). As questões foram elaboradas a partir de fontes bibliográficas Também foi feita adaptação do questionário *The Handling Bullying Questionnaire –HBQ* (Bauman et al., 2008) e de afirmativas disponíveis na sessão mitos sobre *bullying*, do texto “*Bullying: um módulo para professores*” do *site* da *American Psychological Association* (APA).

**questionário piloto.**

Antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, realizou-se a aplicação do questionário com dois professores, um da rede estadual e o outro da rede municipal de ensino com o objetivo de verificar se o vocabulário e as questões estavam adequados à população-alvo (Gil, 1999; Gunther, 2003). Após os *feedbacks*, foram realizadas modificações necessárias especialmente relacionadas ao vocabulário técnico, nas questões abertas e na forma como algumas questões de múltipla escolha foram apresentadas com a descrição das sentenças na negativa, dificultando a escolha da alternativa, ao concordar ou discordar dela. O questionário levou 15 minutos para ser respondido.

**coleta de dados.**

Após o contato telefônico com a Secretaria Municipal de Ensino, a pesquisadora enviou uma síntese do projeto de pesquisa para o responsável pelo setor de capacitação continuada do município. O projeto foi aprovado e autorizado por escrito. Em seguida, foi realizada uma reunião presencial com os professores para acertar detalhes de viabilidade do questionário.

Para divulgar e convidar os professores a responderem ao questionário, a pesquisadora elaborou e enviou à Secretaria da Educação um *slide* com um texto explicativo sobre a pesquisa e o seu *link* de acesso, o qual foi distribuído por *e-mail* para todas as escolas, sendo este, por sua vez, encaminhado a todos professores de sua instituição. Com essa divulgação esclareceu-se que estava sendo disponibilizado um questionário, extraído da tese de doutorado da pesquisadora, com o objetivo de verificar o conhecimento dos professores sobre o *bullying* escolar e, a partir das respostas, seria ofertada, futuramente, uma capacitação adaptada às necessidades deles. Além disso, foi divulgado que, ao responder o questionário, o participante estaria concorrendo a sorteios de dois jantares.

Esclareceu-se, ainda, o caráter voluntário da participação, o sigilo quanto à divulgação da identidade dos participantes e a não-obrigatoriedade de participar do curso de capacitação,

caso respondessem ao questionário. Explicou-se que o acesso ao questionário seria por meio de um *link* que ficaria disponível *online* por 17 dias e que o professor levaria apenas 15 minutos para respondê-lo por meio de um computador, *tablet* ou *smartfone* com acesso à *internet*. O instrumento continha uma breve descrição dos objetivos da pesquisa, informações sobre o sigilo quanto à identificação dos respondentes e orientações gerais sobre como respondê-lo. Em seguida, foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por meio do qual o participante deveria autorizar a sua participação na pesquisa, marcando um X no campo correspondente. Ao preencher o questionário, as respostas ficavam visíveis no *software* somente para a pesquisadora.

#### **análise dos dados.**

A análise dos dados foi realizada por meio de uma categorização *a posteriori* das respostas dos participantes ao questionário e uma análise estatística por meio do teste não-paramétrico *rho de Spearman*. Foi realizada uma categorização *a posteriori* das respostas dos participantes às questões apresentadas no questionário (Campos, 2004). A partir da categorização das respostas, os dados obtidos por meio das questões abertas e semiabertas foram tabulados e tratados em frequência absoluta e relativa em relação ao total de ocorrência de respostas dos participantes, ou seja, uma única resposta poderia ser considerada em várias categorias ou subcategorias ao mesmo tempo.

Em seguida foi avaliado o desempenho dos participantes em cada questão, a partir de uma escala construída para esse fim, por meio da qual foram atribuídas pontuações à resposta dos participantes de acordo com o grau de sua completude (quanto mais completa foi a resposta, maior o grau de desempenho do participante na questão) (Apêndice C).

Posteriormente, foi realizada uma análise estatística descritiva e inferencial do desempenho dos participantes por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 21. A estatística descritiva apresentou dados de tendência central (mediana), medidas de dispersão (desvio padrão) e de medidas de distribuição (assimetria e curtose). Para a

estatística inferencial foi utilizado um teste não-paramétrico que avaliou a correlação bivariada (*rho de Spearman*). Para a análise de correlação utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman, que mede o grau de associação das variáveis. A escolha por esse teste não-paramétrico se deu uma vez que os dados eram ordinais e tinham uma distribuição assimétrica, ou seja, uma distribuição não normal, identificados por meio dos valores de assimetria e curtose (Dancey & Reidy, 2013; Siegel & Castelan, 2006). Para mais detalhes desses dados ver Apêndice D.

Os dados que serão apresentados neste estudo referem-se à frequência absoluta e relativa, mediana e desvio padrão, relacionados ao desempenho dos participantes em cada questão aberta e semiaberta do questionário aplicado. De forma complementar, será apresentado o valor do coeficiente de correlação *rho* de Spearman para as variáveis que tiveram correlações com significância estatística e cujas variáveis a pesquisadora tinha hipóteses que poderiam estar correlacionadas. Os demais dados estatísticos serão apresentados no Apêndice D. Foram consideradas correlações com significância estatística aquelas que apresentaram o valor  $-p$  de  $p \leq 0,05$  ou  $p \leq 0,01$ . Para avaliar o grau de intensidade de correlação, ou seja, da força com que as variáveis estavam relacionadas, foram utilizados parâmetros, conforme indicados por Dancey e Reidy (2013) os quais estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1.

Parâmetros para avaliar o grau de intensidade do relacionamento entre as variáveis avaliadas

Intensidade do relacionamento	Valores	
Perfeito	+1	-1
Forte	+ 0,9; +0,8; +0,7	+ 0,9; +0,8; +0,7
Moderado	+ 0,6; +0,5; +0,4	- 0,6; - 0,5; - 0,4
Fraco	+ 0,3; + 0,2; + 0,1	- 0,3; - 0,2; - 0,1
Zero	0	0

## Resultados e Discussão

Os dados sociodemográficos indicaram que 38,9% dos participantes estavam na faixa etária entre 40-49 anos, 98,1% eram do sexo feminino, 79,6% tinham especialização completa, 18,5% lecionavam no 1º ano e 5º ano e 22,2% tinham experiência como docente de 5 a 9 anos e 11 meses (Tabela 2). Dentre os professores, 81,5% afirmaram que nunca haviam participado de treinamentos sobre *bullying* escolar e 75,9% dos participantes afirmaram que tinham presenciado situações de *bullying*, 14,8% não tinham certeza e 9,3% responderam negativamente.

Tabela 2.

Dados sociodemográficos dos professores que responderam ao questionário sobre *bullying* escolar

Variáveis	% (N)	M (DP)*	Variáveis	% (N)	M (DP)
<b>Idade</b>		3,00 (0,95)	<b>Ano (série) em que leciona</b>		4,00 (1,76)
20-29	9,3% (5)		1º ano	18,5% (10)	
30-39	31,5% (17)		2º ano	11,1% (6)	
40-49	38,9% (21)		3º ano	16,7% (9)	
50-59	18,5% (10)		4º ano	16,7% (9)	
60-69	1,9% (1)		5º ano	18,5% (10)	
			Diferentes/vários anos (séries)	3,7% (2)	
<b>Gênero</b>		2,00 (0,13)	Outros (auxiliar de período; sala multimídia; auxiliar em sala; coordenação de projetos ou oficinas)	14,8% (8)	
Feminino	98,1% (53)		<b>Tempo de docência</b>		5,00 (1,80)
Masculino	1,9% (1)		Menos de 1 ano	0% (0)	
<b>Escolaridade</b>		4,00 (0,73)	De 1 a 4 anos e 11 meses	14,8% (8)	
Ensino superior incompleto	0% (0)		De 5 a 9 anos e 11 meses	22,2% (12)	
Ensino superior completo	14,8% (8)		De 10 a 14 anos e 11 meses	9,3% (5)	
Especialização incompleta	5,6% (3)		De 15 a 19 anos e 11 meses	13% (7)	
Especialização completa	79,6% (43)		De 20 a 24 anos e 11 meses	20,4% (11)	
Mestrado incompleto	0% (0)		Acima de 25 anos	20,4% (11)	
Mestrado completo	0% (0)		<b>Participação anterior em capacitação sobre <i>bullying</i></b>		
Doutorado incompleto	0% (0)		Sim	18,5% (10)	
Doutorado completo	0% (0)		Não	81,5% (44)	

\*M (DP): M significa Mediana e DP, Desvio Padrão

Os dados referentes às respostas dos participantes às questões foram agrupados e serão apresentados em duas subseções conforme as seguintes classes de comportamentos: (a) avaliar situações de *bullying* no ambiente escolar e (b) intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar (prevenir *bullying* e manejar os comportamentos do alvo, autor e espectador).

### **Avaliar situações de *bullying* no ambiente escolar**

Ao investigar o repertório comportamental dos professores sobre conceituar *bullying* escolar, foi possível observar que 46,3% dos participantes tiveram sua resposta avaliada em grau de desempenho 1 (Tabela 3), o que indica, de acordo com a escala de desempenho, que o *bullying* foi definido a partir da descrição de topografias de respostas, de consequências ou de outros aspectos, porém sem que fosse feita referência aos critérios constituintes do conceito de *bullying* (comportamentos agressivos/violentos, intencionais, repetitivos e desequilíbrio de poder na relação estabelecida entre o aluno-autor e o aluno-alvo). As respostas mais frequentes (42,1%) foram relacionadas à categoria “Referiu-se a exemplos de respostas ou classes de comportamentos”, conforme apresentado na Tabela 4. Nenhum participante descreveu todos os critérios característicos de uma situação de *bullying* escolar, como pode ser observado pela frequência/quantidade de respostas relacionadas aos graus 6 e 7, ou seja, desempenhos que indicam os graus máximos de completude da resposta (Tabela 3). Esses dados corroboram os resultados dos estudos de Oldenburg et al. (2015), Silva e Rosa (2013) e de Silva et al. (2014) uma vez que, no primeiro estudo, os professores demonstraram desconhecimento sobre a definição completa do fenômeno e, no segundo, os profissionais restringiram-se a citar apelidos ou características isoladas do fenômeno como discriminação, provocação, apresentando um conceito fragmentado e pouco abrangente. De forma semelhante, no estudo de Silvia et al. (2014), os professores apresentaram o conceito de *bullying* de forma genérica e incompleta, ou seja, os critérios de repetitividade e

intencionalidade não foram citados. Portanto, os estudos têm evidenciado que conceituar *bullying* ainda é um comportamento a ser desenvolvido pelos professores.



Tabela 3.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das variáveis relacionadas à caracterização do *bullying* escolar

Graus de desempenho	Conceito de <i>bullying</i> % (N)	Tipos de <i>bullying</i> % (N)	Comportamentos do autor do <i>bullying</i> % (N)	Comportamentos do alvo do <i>bullying</i> % (N)	Comportamentos do espectador do <i>bullying</i> % (N)	Consequências ao alvo do <i>bullying</i> % (N)	Consequências ao autor do <i>bullying</i> % (N)	Consequências ao espectador do <i>bullying</i> % (N)
0	7,4% (4)	59,2% (32)	14,8% (8)	12,9% (7)	27,7% (15)	14,8% (8)	44,4% (24)	57,4% (31)
1	46,3% (25)	12,9% (7)	31,5% (17)	33,3% (18)	16,6% (9)	3,7% (2)	22,2% (12)	14,8% (8)
2	22,2% (12)	22,2% (12)	3,7% (2)	27,7% (15)	35,2% (19)	31,5% (17)	33,3% (18)	12,9% (7)
3	7,4% (4)	3,7 % (2)	24,1% (13)	20,3% (11)	14,8% (8)	12,9% (7)	0% (0)	14,8% (8)
4	14,8% (8)	1,8% (1)	0% (0)	5,5% (3)	5,5% (3)	35,2% (19)	0% (0)	0% (0)
5	1,8% (1)	0% (0)	7,4% (4)	0% (0)	0% (0)	1,8% (1)	0% (0)	0% (0)
6	0% (0)	-----	14,8% (8)	-----	-----	0% (0)	-----	-----
7	0% (0)	-----	0% (0)	-----	-----	0% (0)	-----	-----
8	-----*	-----	1,8% (1)	-----	-----	-----	-----	-----
9	-----	-----	1,8% (1)	-----	-----	-----	-----	-----
10	-----	-----	0% (0)	-----	-----	-----	-----	-----
11	-----	-----	0% (0)	-----	-----	-----	-----	-----
12	-----	-----	0% (0)	-----	-----	-----	-----	-----
Mediana	1,00	0,00	2,50	2,00	2,00	2,50	1,00	0,00
**DP	1,26	1,04	2,32	1,10	1,20	1,43	0,88	1,13

\*As linhas tracejadas indicam que não existe o referido grau de desempenho para a questão.

\*\* DP= Desvio Padrão

Somado a isso, no presente estudo, os dados sobre conceituação de *bullying* evidenciaram que a maior parte dos professores identifica *bullying* apenas pela descrição da topografia das respostas, consequências ou outros aspectos (e.g. “Situações de constrangimento, apelidos, xingamentos, etc.” [participante 7]); “Falta de respeito” [participante 11]; “penso que são situações onde a criança passa por episódios de constrangimento e humilhação” [participante 14]), desconhecendo os critérios essenciais relacionados à sua conceituação. O *bullying* escolar é definido como qualquer agressão física, verbal, psicológica e virtual, exercida de forma intencional, ou seja, com a intenção de causar prejuízo ao outro, e repetitiva, em um contexto de desequilíbrio de poder (Olweus, 2013; Unesco, 2017). Diferentemente de apenas identificar se os professores sabem ou não a definição completa sobre o fenômeno *bullying*, neste estudo foi possível avaliar as respostas dos participantes por meio de uma escala de desempenho, o que permitiu observar onde está localizado o desempenho do grupo e o quão distante ele está em relação ao que é considerado como desenvolvimento completo do comportamento avaliado. Por exemplo, em relação a conceituar *bullying*, o grau máximo de desempenho que os participantes poderiam obter ao responder à questão que investigou o que eles entendem por *bullying*, seria grau sete. Isso indicaria que o participante apresentou todos os elementos que compõem o conceito de *bullying*. Ao observar o desempenho do grupo, foi possível identificar que 46,3% e 22,2% dos participantes apresentaram graus 1 e 2 de desempenhos, respectivamente (ver Tabela 3). Esses dados evidenciam um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação a conceituar *bullying*, uma vez que, a distância da maior parte dos participantes do grupo em relação ao grau máximo possível de desempenho para a questão.

Tabela 4.

Categorias de respostas acerca do conceito e tipos/modalidades de *bullying* escolar.

	<b>Categorias</b> <i>Subcategorias</i>	% (N)
Quanto ao(s) tipo(s)/modalidade(s) de Quanto ao conceito de <i>bullying</i> escolar e seus comportamentos	Referiu-se a exemplos de respostas ou a classes de comportamentos	42,1% (40)
		25,3% (24)
	<i>Referentes às agressões verbais</i>	9,5% (9)
	<i>Referentes ao bullying relacional</i>	7,4% (7)
	<i>Cita classes de comportamentos sem deixar explícito ou implícito na sentença sobre o tipo de bullying a que se refere</i>	
	<i>Disse que bullying é um tipo de violência/agressão</i>	18,9% (18)
	<i>Referiu-se à violência física e/ou psicológica-verbal</i>	11,6% (11)
	<i>Referiu-se à agressão ou violência</i>	4,2% (4)
	<i>Referiu-se à violência psicológica-verbal</i>	2,1% (2)
	<i>Referiu-se à violência física</i>	1% (1)
	Citou consequências produzidas pelo bullying	14,7% (14)
	Citou a variável frequência do comportamento	12,6% (12)
	Citou a intencionalidade do comportamento	4,2% (4)
	Citou a ausência de motivos ou motivos irrelevantes para a ocorrência das agressões	3,1% (3)
	Citou razões para a ocorrência do bullying	2,1% (2)
	Outros (bullying entre professor e aluno; o que fazer para intervir nessas situações)	2,1% (2)
	Quanto ao(s) tipo(s)/modalidade(s) de Quanto ao conceito de <i>bullying</i> escolar e seus comportamentos	Apresentou exemplos relacionados aos tipos de bullying
<i>Bullying verbal (e.g: apelidos, xingamentos, chantagem)</i>		24,6% (17)
<i>Bullying físico (e.g: violência/agressão física)</i>		14,5% (11)
<i>Bullying relacional</i>		5,8% (4)
<i>Cyberbullying</i>		2,9% (2)
Não sabe		30,4% (21)
Citou situações que podem motivar a ocorrência de bullying		8,7% (6)
Emitiu uma resposta de julgamento sobre o comportamento de quem pratica o bullying		4,3% (3)
Indicou quem pode apresentar comportamentos de bullying		2,9% (2)
Apresentou parte do conceito de bullying		1,4% (1)
Citou consequências do bullying		1,4% (1)
Citou estratégias para resolver o problema		1,4% (1)

Quando questionados sobre tipos e/ou modalidades de *bullying* escolar e seus comportamentos característicos, 59,2% dos participantes tiveram suas respostas avaliadas com grau zero de desempenho, ou seja, deixaram de fazer referência ao

*bullying* verbal, físico, sexual, material, psicológico/social/moral ou escrito ou selecionaram a opção “não sei” do questionário (Tabela 3). Na sequência, 22,2% dos participantes tiveram suas respostas avaliadas em grau 2 de desempenho e 12,9% em grau 1, ou seja, nominaram, descreveram ou citaram diferentes topografias de resposta pertencentes a dois e a um tipo de *bullying*, respectivamente. Quanto às respostas mais frequentes, 49,2% relacionaram-se à categoria “apresentou exemplos relacionados aos tipos de *bullying*”, conforme apresentado na Tabela 3. A mediana em relação a conceituar *bullying* foi de 1,00 (DP= 1,26) e em relação a identificar tipos/modalidades de *bullying* escolar foi de 0,01 (DP=1,04). Embora o desvio padrão tenha indicado maior variabilidade de desempenho dos participantes em relação ao conceito de *bullying*, quando comparado àqueles relacionados a identificar tipos e/ou modalidades de *bullying*, foi possível observar que esta amostra de professores brasileiros que lecionam no ensino fundamental I também está despreparada para identificar com acurácia tanto os tipos e/ou modalidades de *bullying* escolar como os comportamentos característicos relacionados a cada um deles.

Esses dados não corroboram aqueles apresentados por Da Silva, Oliveira, Silva, Pereira e Cecílio (2015) em que os professores investigados demonstraram conhecer as principais formas de manifestação do *bullying*, em relação à natureza das agressões (física, verbal e psicológica). Em contrapartida, outros estudos constataram que professores do ensino fundamental são menos propensos a identificar formas indiretas de *bullying* (como o *bullying* relacional, por exemplo) do que formas diretas (Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki, & Tsiantis, 2014; Boulton, 1997). No estudo de Bell e Wills (2016), por exemplo, a agressão física foi percebida como mais séria do que qualquer outro tipo de *bullying*. As concepções dos professores sobre agressão física e verbal, que caracterizam os tipos de *bullying*, podem orientar o modo

como o professor identifica as situações que presencia e como responde aos episódios (Da Silva & Bazon., 2017). Situações de *bullying* ocorrem com alunos em idade escolar incluindo aqueles que estão nas séries iniciais (Alsaker & Valkanover, 2012). Identificar a ocorrência desse fenômeno nas séries iniciais pode contribuir para que intervenções sejam feitas o quanto antes e evitar que a recorrência das agressões gere consequências mais graves para o desenvolvimento dos alunos e afete a qualidade de suas experiências na escolarização (Silva, et al., 2014). Portanto, avaliar o quanto o professor de alunos em séries iniciais, como do ensino fundamental I, é capaz de identificar os diferentes tipos de *bullying*, e não apenas aqueles relacionados à agressão física, fornece informações relevantes que poderão contribuir para capacitar esses professores a reconhecer e a intervir, o quanto antes, em situações dessa natureza e não apenas quando os alunos chegam no ensino fundamental II.

De forma semelhante aos resultados referentes a conceituar e identificar tipos e/ou modalidade de *bullying*, em relação a identificar os comportamentos dos alunos autores de comportamentos de *bullying*, foi possível observar que 31,5% dos participantes tiveram a resposta avaliada em grau 1 de desempenho, ou seja, o aluno fez referência a outros comportamentos possivelmente relacionados ao autor mas que não constam como os mais comuns na bibliografia de referência sobre *bullying* (Tabela 3), como por exemplo agressões físicas (i.e bater, chutar, empurrar, beliscar; lesionar, perfurar), agressões verbais (i.e insultar, xingar, ridicularizar, apelidar, intimidar/ameaçar, provocar, fazer observações homofóbicas ou racistas) ou agressão relacional (i.e difamar, caluniar, espalhar boatos, ignorar, imitar desfavoravelmente, usando trejeitos, etc). Observa-se que 24,1% dos participantes obtiveram grau de desempenho 3 por citarem uma classe de comportamentos de agressão (e.g. agressão física, verbal ou relacional ou tipos de *bullying*) e até dois exemplos de resposta (s)

relacionadas a essa classe de comportamento (s) ou, apenas os exemplos (Tabela 3).

Ainda, foi possível identificar que 61,8% das respostas dos participantes indicaram apenas o tipo de *bullying*, sem citar topografias de respostas que compõem a classe de comportamentos, ou seja, exemplos relacionados aos tipos de *bullying* (Tabela 5).

Portanto, os dados indicam que os professores ainda identificam poucos comportamentos do autor.

Tabela 5.

Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes aos comportamentos mais comuns dos alunos autores, alvos e espectadores

	<b>Categorias</b> <i>Subcategorias</i>	% (N)
AUTOR	Descreveu uma classe de comportamento/tipos de bullying	61,8% (47)
	<i>Agressão verbal</i>	34,2% (26)
	<i>Agressão física</i>	17,1% (13)
	<i>Bullying relacional</i>	10,5% (8)
	Agressão	6,6% (5)
	Atribuiu adjetivos ao autor (e.g: agressivo, intolerante, ameaçador, dissimulado)	13,1% (10)
	Referiu-se à função do comportamento (chama a atenção para si, auto afirma-se, esquiva-se, produzir sofrimento)	7,9% (6)
	Faz referência ao desequilíbrio de poder (o aluno se sente superior/líder)	5,3% (4)
	Cita fatores que podem causar o comportamento (e.g: baixa autoestima, indisciplina)	2,6% (2)
	Outros (e.g: facilidade de aprendizagem e liderança ou não veem mal)	2,6% (2)
	ALVO	Faz referência a consequências
<i>Emocionais (comportamentos internalizantes ou externalizantes)</i>		19,6% (19)
<i>Relacionadas à aprendizagem</i>		5,1% (5)
<i>Consequências físicas</i>		1% (1)
<i>Citou como o aluno se sente diante de agressões (e.g: humilhado, com medo, constrangido)</i>		30,9% (30)
Refere-se a características comportamentais/sociais do indivíduo (perfil, e.g.: introspectivo, tímido, passivo, baixa autoestima)		24,7% (24)
ESPEC TADOR	Refere-se às reações decorrentes das agressões sofridas	11,3% (11)
	Faz referência a motivos pelos quais o aluno torna-se alvo	5,1% (5)
	Outros	1% (1)
	Não respondeu	1% (1)
ESPEC TADOR	Faz referência a comportamentos ao presenciar as agressões	68,6% (48)
	<i>Incentiva a agressão</i>	25,7% (18)
	<i>Defende o alvo e/ou denuncia</i>	8,6% (6)

<i>Omite-se</i>	28,6% (20)
<i>Não sabe como reagir</i>	2,8% (2)
<i>Toma partido por um dos envolvidos</i>	2,8% (2)
Faz referência a quem pode ser o espectador (e.g.: professor, diretor, zelador, amigos)	8,6% (6)
Refere-se ao modo como o aluno se sente	7,1% (5)
Faz referência a um sinônimo da palavra espectador	2,8% (2)
Outros (depende da índole, relatar à professora, nem sempre toma a atitude certa)	10% (7)
Não respondeu	2,8% (2)

---

Em relação a identificar os comportamentos dos alunos-alvos, 33,3% dos participantes tiveram grau de desempenho 1 (e.g. “choro” [participante 6]; “tristeza e recolhimento evitando entrar em contato com outras pessoas” [participante 21]; “vergonha”[participante 26]; “as vezes revida ou foge”[participante 31]), conforme apresentado na Tabela 3. Esse dado fica mais evidente quando se observa que a maior frequência de respostas (56,7%) corresponde à categoria “Faz referência às consequências” a qual pode incluir diversos comportamentos que ocorrem mais frequentemente após o aluno passar por situações de *bullying*, como apresentado na Tabela 5. É possível identificar por meio da literatura, a descrição de comportamentos comumente apresentados pelos alvos como apresentar-se pouco sociável, tímido, introvertido, demonstrar insegurança, sintomas de depressão, incapacidade para se defender das agressões, passividade, medo, etc. (Lopes Neto, 2005; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017; Saracho, 2016). Portanto, foi possível observar que os professores ainda têm dificuldades em identificar comportamentos relacionados ao alvo. Quanto aos comportamentos dos alunos espectadores de *bullying*, 35,2% dos participantes tiveram sua resposta avaliada em grau 2 de desempenho (Tabela 3) pois descreveram um comportamento comumente apresentado por um aluno espectador. Em sua maioria (68,6%), as respostas dos participantes estavam relacionadas à categoria “Faz referência a comportamentos ao presenciar as agressões” (e.g. “normalmente incentivam a agressão” [participante 3]; “geralmente, ou se une ao mais forte ou se

omite pelo medo” [participante 12]). Os comportamentos relacionados aos espectadores relacionam-se a observar a agressão (i.e calam-se, não intervir na situação), proteger o alvo, incentivar as respostas de agressão do autor, ter medo de ser o próximo alvo (Fante, 2005; Lopes Neto, 2005). Esses dados mostram que há uma facilidade maior dos participantes em identificar os comportamentos apresentados pelos alunos espectadores do que os apresentados pelos autores ou alvos do *bullying*. A mediana em relação a identificar os comportamentos mais comuns apresentados pelos autores foi de 2,50 (DP=2,32); identificar os comportamentos do alvo foi de 2,00 (DP= 1,10) e, dos espectadores 2,00 (DP= 1,20), conforme apresentado na Tabela 3. É possível observar que os dados do desvio padrão indicam que há uma maior variabilidade no desempenho dos participantes em relação a identificar os comportamentos apresentados pelos autores em comparação àqueles apresentados pelos alvos e espectadores, o que mostra que o grupo de professores parece ter repertório comportamental variado em relação a esse aspecto.

Esses dados corroboram parcialmente o estudo de Lima, Jager, Souto, Martins e Dias (2013) de acordo com o qual os professores não identificaram os comportamentos dos alunos-alvos, alvo/agressores e dos espectadores como característicos de uma situação de “*bullying*”. Portanto, identificar os comportamentos dos alunos-alvos, alvo/autores e dos espectadores são comportamentos que parece que ainda podem ser melhor desenvolvidos pelos professores do ensino fundamental I deste estudo.

Aliado a esses resultados, em relação às possíveis consequências ocorridas aos alunos em decorrência do envolvimento em uma situação de *bullying*, foi possível identificar que 44,4% dos participantes tiveram sua resposta avaliada em grau zero de desempenho, o que significa que deixaram de mencionar exemplos de consequências físicas, sociais, emocionais ou relacionadas à aprendizagem (Tabela 3). Dentre os



participantes que descreveram respostas indicando alguma consequência relacionada ao comportamento do autor, 33,3% tiveram sua resposta avaliada em grau 2 de desempenho, o que significa que eles forneceram até dois exemplos de um tipo consequência e 22,2%, tiveram desempenho avaliado e grau 1, ou seja, indicaram aspectos relevantes (consequências) mas não relacionados a consequências emocionais ou sociais. Ao observar as categorias referentes às consequências do *bullying* ao aluno autor foi possível identificar que havia ocorrências de respostas relacionadas a “comportamentos externalizantes” (21,1%) e à categoria “comportamentos relacionados ao contato social” (21,1%), conforme apresentado na Tabela 6.

Em relação às consequências aos alunos-alvos de *bullying*, 35,2% dos participantes citaram até dois exemplos de dois tipos de consequência, ou seja, exemplos de consequências relacionadas a aspectos sociais, emocionais, acadêmicos ou físicos (e.g. “depressão, falta de autoestima, isolamento” [participante 10]; “a pessoa que sofre *bullying* normalmente se isola e se torna uma pessoa triste e de poucos amigos” [participante 19]), obtendo grau 4 de desempenho. Na sequência, 31,5% dos participantes descreveram em suas respostas até dois exemplos de um tipo de consequência, obtendo grau 2 de desempenho (Tabela 3). As respostas com maior frequência de ocorrência (64%) referiram-se a comportamentos internalizantes (e.g. “acima de tudo muita insegurança, falta de autoestima” [participante 1]; “pode se tornar uma pessoa depressiva” [participante 49]) (Tabela 6). Por fim, respostas mais frequentes indicando consequências do comportamento do aluno espectador relacionaram-se à categoria “comportamentos internalizantes” (31,9%) (Tabela 6). No entanto, 57,4% das respostas foram avaliadas com grau zero de desempenho, uma vez que deixaram de mencionar exemplos de consequências sociais, emocionais ou responderam não saber a resposta (Tabela 3). A mediana em relação a identificar as consequências do *bullying*

para o alvo foi de 2,50 (DP=1,43); identificar consequências do *bullying* para os autores foi de 1,00 (DP= 0,88) e, para os espectadores 0,00 (DP= 1,13), conforme apresentado na Tabela 3. De acordo com os dados do desvio padrão, embora seja possível observar uma maior variabilidade no desempenho dos participantes em relação a identificar as consequências do *bullying* aos alvos, quando comparados aos desempenhos em relação a identificar as consequências ao espectador e ao autor, é possível observar que o desempenho dos participantes em relação às consequências aos autores se concentram nos graus mais baixos da escala de desempenho, conforme mostra a Tabela 3. Portanto, os dados indicam que os participantes conhecem mais sobre as consequências que o aluno-alvo pode ter em decorrência da situação de *bullying* se comparadas às possíveis consequências aos autores e espectadores, apesar da variabilidade de desempenho.

Todos os alunos envolvidos em situações de *bullying* como alvo, autor ou espectador, podem ter consequências físicas, acadêmicas, sociais, emocionais e legais, em curto e/ou longo prazo, por terem experienciado situações de *bullying* e, embora crianças e adolescentes não sejam afetados de maneira uniforme, há uma relação direta das consequências em razão da frequência, duração e severidade dos atos de *bullying*” (Silva & Rosa, 2013). Há evidências de que identificar a gravidade do *bullying* aumenta a probabilidade de o professor intervir nesse tipo de situação (Kennedy, Russom, & Kevorkian, 2012). No estudo de Yoon (2004), por exemplo, foram examinadas as atitudes e intervenções de 98 professores do ensino fundamental em situações de *bullying*. Foram realizadas análises correlacionais por meio das quais foi possível avaliar a auto eficácia dos professores em relação ao manejo de comportamentos, a empatia em relação aos alunos alvo e a percepção da gravidade em situações de *bullying*, usando vinhetas hipotéticas que descreviam diferentes incidentes de *bullying*. Os resultados indicaram que essas três variáveis relacionadas aos professores foram

fatores importantes na previsão da probabilidade de intervenção desses profissionais em resposta aos comportamentos de *bullying* dos alunos. Nesse estudo ainda, os autores constataram que a participação em programas de educação continuada e em *workshops* de desenvolvimento aumentou a percepção dos professores sobre as consequências aos envolvidos em situações de *bullying* e suas percepções sobre a gravidade dos comportamentos de *bullying*. Eles sugerem que essas mudanças aumentam a probabilidade de os professores intervirem em situações de *bullying*. Portanto, os dados deste estudo mostram que os professores ainda conhecem pouco sobre as consequências de os alunos participarem em situações de *bullying*, especialmente em relação aos autores e aos espectadores. Dadas as evidências da literatura (Kennedy, et al. 2012; Yoon, 2004), planejar condições de ensino que capacitem o professor a identificar os efeitos da prática do *bullying* a todos os envolvidos nesse tipo de situações pode contribuir para aumentar a probabilidade de o professor interromper esse tipo de prática e, conseqüentemente, minimizar as consequências aos envolvidos.

Tabela 6.

Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às consequências do *bullying* ao aluno autor, ao alvo e ao espectador

	Categorias	% (N)
	<i>Subcategorias</i>	
AUTOR	Comportamentos externalizantes* (e.g.: agressão física, confrontos, ameaças)	21,1% (15)
	Relacionadas ao contato social (e.g.: isolamento, rejeição, empoderamento, dificuldade nos relacionamentos)	21,1% (15)
	Refere-se a razões para apresentar comportamento de <i>bullying</i>	8,4% (6)
	Consequências administradas pela escola ou colegas (e.g.: advertência, reforço ao comportamento)	7% (5)
	Envolvimento em crimes	5,6% (4)
	Podem tornar-se adultos prepotentes, sentirem-se superiores, arrogantes	5,6% (4)
	Não há consequências	5,6% (4)

	Outros	5,6% (4)
	Não sabe	5,6% (4)
	Baixa autoestima	4,2% (3)
	Não se sente feliz, tem traumas, sofre	4,2% (3)
	Tem comportamentos internalizantes* (ansiedade)	2,8% (2)
	Refere-se a possíveis soluções	2,8% (2)
	<hr/>	
	Comportamentos internalizantes*	64% (87)
	<i>Baixa auto estima</i>	14% (19)
	<i>Insegurança</i>	12,5% (17)
	<i>Depressão/tristeza/desânimo</i>	11,7% (16)
	<i>Ansiedade/medo</i>	9,5% (13)
	<i>Timidez/vergonha/retraimento</i>	6,6% (9)
	<i>Outros (e.g.: traumas, bloqueios emocionais)</i>	5,8% (8)
	<i>Suicídio</i>	2,9% (4)
	<i>Falta de iniciativa</i>	0,7% (1)
	Prejuízo no contato social	17,6% (24)
	Comportamentos externalizantes* (e.g: agressividade, irritabilidade)	7,3% (10)
	Outros (e.g.: tique nervoso, insônia, sentir-se humilhado, etc.)	6,6% (9)
	Consequências relacionadas à aprendizagem	3,7% (5)
	Pensamento* (obsessão/compulsão)	0,7% (1)
	<hr/>	
ALVO*	Comportamentos internalizantes*	31,9% (23)
	Não sei	29,1% (21)
	Medo/apreensão	25% (18)
	Podem sofrer agressões, dolo por sua interferência, envolver-se em situações desagradáveis	4,1% (3)
	Outros	4,1% (3)
	Comportamentos externalizantes*	2,7% (2)
	Não há consequências	2,7% (2)
ESPECTADOR	<hr/>	

\*categorias baseadas em Achenbach & Rescorla (2001): comportamentos externalizante (e.g. comportamentos agressivos e violação de regras); comportamentos internalizantes (e.g. ansiedade, depressão, retraimento); problemas sociais; problemas relacionados ao pensamento (obsessão/compulsão).

No concernente às variáveis externas à escola que minimizam o envolvimento do aluno em situações de *bullying* (i.e. variáveis protetivas), foi possível identificar que 48,1% dos participantes tiveram sua resposta avaliada em grau 2 de desempenho, ou seja, apresentaram apenas uma variável considerada como fator protetivo (e.g. variáveis relacionadas ao ambiente familiar, comunidade/sociedade ou individual/pessoal). (Tabela 7). O conteúdo das respostas estava relacionado, mais frequentemente (40,5%), à categoria “Educação da família/diálogo da família/orientação/família estruturada/valores familiares” (Tabela 7). Em contrapartida, 40,7% dos participantes tiveram suas respostas avaliadas com o grau de desempenho zero, pois não fizeram

referência à nenhuma variável protetiva (Tabela 7). As respostas mais frequentemente citadas (35,1%) estavam relacionadas à categoria estratégias de intervenção (e.g. palestras, práticas esportivas, ajuda profissional) promovidas (ou não) pela escola (Tabela 8).

Por fim, sobre os fatores internos à escola que minimizam o envolvimento do aluno em situações de *bullying* escolar, ou seja, variáveis protetivas (i.e. ensino de regras, de habilidades sociais, comportamentos pró-sociais, valorização de comportamentos socialmente adequados, atuação como modelo pró-social, instrução sobre o tema *bullying*, dentre outros), 46,3% dos participantes também tiveram seu desempenho avaliado em grau zero (Tabela 7). As respostas mais frequentes (42,8%) foram as relacionadas à categoria “referiu-se a atividades e/ou metodologias”. (Tabela 8). Vale lembrar que, dos graus de desempenhos possíveis para esta questão (0-10), nenhum participante teve desempenho maior do que 4, o que significa que as respostas estavam muito incompletas. O uso de recursos didáticos e modalidades de ensino, como vídeos e palestras, por exemplo, também foi citado pelos entrevistados do estudo de Silva et al. (2012), ao serem questionados sobre as estratégias que a escola deveria adotar para combater o *bullying*. O uso de atividades de ensino diz respeito aos meios pelos quais alguém poderá desenvolver ou treinar sua capacidade para fazer algo. É comum, no ambiente escolar, planejar atividades ou situações de ensino sem saber exatamente quais são os objetivos de ensino. O que o professor pretende, por meio das atividades, diz pouco sobre o que o aluno deverá ser capaz de fazer, a partir do momento em que for exposto a elas. (Botomé, 1977). Portanto, citar atividades (ou recursos didáticos, modalidades de ensino) como variáveis protetivas ao envolvimento do aluno em situações do *bullying* escolar não permite identificar o que se quer que o aluno aprenda por meio delas. Identificar as variáveis protetivas, ou seja, aquelas que

apresentam uma correlação negativa com o *bullying* (Lopez, et al., 2011), seja aquelas relacionadas ao ambiente escolar (i.e. ensino de regras, de comportamentos socialmente habilidosos, comportamentos pró-sociais, reduzir os fatores de risco, etc) (Lopes Neto, 2005); ao ambiente familiar (e.g. participar da vida escolar e social dos filhos, coesão e afetividade familiar, etc) (Lopez, et al. 2011), ou aquelas relacionadas à comunidade (baixos índices de violência na comunidade, baixos índices de desemprego, etc) (Lopes Neto, 2005; Fante, 2005; Lopez et al. 2011), pode ser orientador para que o professor arranje contingências que poderão prevenir as situações de *bullying* escolar.

No que diz respeito às variáveis externas que contribuem para o envolvimento do aluno em situações de *bullying* escolar (i.e. variáveis de risco), foi possível observar que 44,4% dos participantes não citaram variáveis relacionadas aos fatores de risco (e.g. do ambiente familiar, comunidade/sociedade, variáveis sociodemográficas ou individuais/pessoais) obtendo um grau de desempenho zero na escala de avaliação (Tabela 7).

Tabela 7.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das variáveis protetivas e variáveis de risco internas e externas à escola que favorecem ou minimizam a ocorrência do *bullying* escolar.

Graus de desempenho conforme escala de avaliação	Variáveis protetivas externas à escola % (N)	Variáveis protetivas internas à escola % (N)	Variáveis de risco externas à escola % (N)	Variáveis de risco internas à escola % (N)
0	40,7% (22)	46,3% (25)	44,4% (24)	68,5% (37)
1	7,4% (4)	22,2% (12)	9,2% (5)	18,5% (10)
2	48,1% (26)	9,2% (5)	24,1% (13)	12,9% (7)
3	3,7% (2)	16,6% (9)	20,4% (11)	0% (0)
4	0% (0)	5,5% (3)	0% (0)	0% (0)
5	-----	0% (0)	1,8% (1)	0% (0)
6	-----	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7	-----	0% (0)	0% (0)	-----
8	-----	0% (0)	0% (0)	-----
9	-----	0% (0)	0% (0)	-----
10	-----	0% (0)	0% (0)	-----
11	-----	-----	-----	-----
12	-----	-----	-----	-----
Mediana	2,00	1,00	1,00	0,00
DP	1,01	1,31	1,32	0,71

Dentre os participantes que mencionaram alguma variável de risco (24,1% e 20,4%, atingindo graus 2 e 3 de desempenho, respectivamente), 46,7% das respostas referiram-se à categoria contexto familiar (e.g.: exemplos inadequados, falta de orientação, agressão intrafamiliar) (Tabela 8). Ainda, foi possível observar que nenhum participante obteve um desempenho maior do que 5, o que significa que as respostas estavam muito incompletas em se tratando dos graus possíveis de desempenho (0-10) na

referida questão. Esses dados corroboram parcialmente aqueles identificados no estudo de Silva, Oliveira e Brotherhood (2012) em que desestruturação familiar e falta de religião somaram 35% das respostas dos entrevistados. Já no estudo de Silva et al. (2017), os participantes fizeram referência à imaturidade dos alunos como a causa do *bullying*. Em relação ao ambiente familiar, há especificidades desse contexto que aumentam a probabilidade do envolvimento do aluno em situações de *bullying*, como por exemplo: violência intrafamiliar, educação baseada na autoridade e punição, proteção excessiva da família, gerando dificuldades para a criança aprender a enfrentar adequadamente os desafios e a se posicionar em uma situação de conflito; envolvimento dos responsáveis com álcool e drogas etc. (Fante, 2005; Lopez, et al. 2011; Lopes Neto, 2005). No entanto, há outras variáveis que podem contribuir para o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* como as variáveis individuais (e.g dificuldade de resolução de problemas, comportamentos socialmente inabilidosos, consumo de drogas, depressão, hiperatividade, impulsividade etc.) (Cook, et al., 2010, Lopez et al. 2011, Lopes Neto, 2005) e aquelas relacionadas à comunidade (i.e. desigualdades socioeconômicas, desemprego, elevados índices de violência veiculados pela mídia e redes sociais, conviver em uma comunidade com elevado índice de violência (Lopes Neto, 2005; Fante, 2005; Lopez et al. 2011). Portanto, os dados demonstraram que os professores conhecem poucas variáveis de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying*.



Tabela 8.

Fatores protetivos e de risco para o envolvimento em situações de *bullying*.

		<b>Categorias</b>	<b>% (N)</b>
		<i>Subcategorias</i>	
<i>Fatores externos a escola</i>	Minimizam o envolvimento do aluno em situações de <i>bullying</i> escolar (variáveis protetivas)	Educação da família/diálogo da família/orientação/família estruturada/ valores familiares	40,5% (30)
		Referiu-se a recursos didáticos e encaminhamento	35,1% (26)
		<i>Palestras/filmes/vídeos à comunidade escolar, projetos sociais, recreativos</i>	12,9% (7)
		<i>Ajuda profissional</i>	9,2% (5)
		<i>Cabe à escola conscientizar e criar ações para inibir a agressão</i>	7,4% (4)
		<i>Outros</i>	7,4% (4)
		<i>Práticas esportivas/teatro</i>	5,5% (3)
		Não sei	10,8% (8)
		Fez referência a causas do bullying	2,7% (2)
		Parceria entre família, escola, comunidade	2,7% (2)
		Mídia (internet, televisão)	2,7% (2)
		Religião	2,7% (2)
		Autoestima elevada	1,3% (1)
		Literatura	1,3% (1)
		<i>Fatores externos a escola</i>	Contribuem para o envolvimento do aluno em situações de <i>bullying</i> escolar (variáveis de risco)
Sociedade	14,5% (9)		
Não sei	12,9% (8)		
Violência/ Bullying vivenciado no dia a dia	9,6% (6)		
Refere-se a ações da escola	6,4% (4)		
Mídia	4,8% (3)		
Valores	3,2% (2)		
Não há	1,6% (1)		
<i>Fatores internos a escola</i>	Minimizam o envolvimento do aluno em situações de <i>bullying</i> escolar (Variáveis protetivas)	Referiu-se a atividades e/ou metodologias	42,8% (30)
		Ação/ Olhar atento dos funcionários da escola/ Fiscalização	12,9% (8)
		Referiu-se a habilidades sociais e/ou a temas relacionados a valores morais	11,2% (7)
		Envolver a família	9,6% (6)
		Não sei	8,1% (5)
		Formação/orientação aos professores	6,4% (4)
		Manejar consequências do comportamento dos alunos	4,8% (3)
		Regras de convivência	4,8% (3)
		Outros (competições e situações sociais diferentes, Fornecer modelo, combater intimidações	<b>4,8% (3)</b>

	Encaminhamento para tratamento adequado	1,6% (1)
Contribuem para o envolvimento do aluno em situações de <i>bullying</i> escolar (Variáveis de risco)	Não sei	27,6% (16)
	Relacionamento entre os colegas	18,9% (11)
	Falta de intervenção da escola	13,8% (8)
	Citou situações de prevenção ou manejo relacionado ao bullying	10,3% (6)
	Outros	8,6% (5)
	Não há	6,9% (4)
	Comportamento dos adultos	3,4% (2)
	Valorização do comportamento pelos amigos	3,4% (2)
	Falta de conscientização sobre o assunto	3,4% (2)
	Citou consequências do comportamento	1,7% (1)
	Citou Relações familiares	1,7% (1)

Em relação às variáveis internas à escola que contribuem para o envolvimento do aluno em situações de *bullying* escolar (e.g. violência no ambiente escolar, uso de regras inconsistentes ou autoritárias/punitiva, fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência, relações interpessoais conflituosas, clima escolar conturbado), 68,5% participantes tiveram sua resposta avaliada com grau zero de desempenho, conforme apresentado na Tabela 7. Nesse grupo de respostas, a categoria que mais se destaca é “não sei” (27,6%), (Tabela 8). Ressalta-se que, dos graus de desempenho possíveis para esta questão (0-6), nenhum participante obteve um desempenho maior do que 2, o que significa que os professores descreveram poucas variáveis do ambiente escolar que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de *bullying*. A mediana em relação a identificar as variáveis internas à escola foi de 0,01 (DP=0,71) e, em relação às variáveis de risco externas, foi de 1,00 (DP= 1,32). Esses dados demonstram que os participantes apresentam menor variabilidade no desempenho em relação às variáveis internas à escola, quando comparados às demais variáveis. A baixa variabilidade em relação às variáveis internas

à escola pode ser observada na Tabela 7, uma vez que os graus de desempenho dos participantes concentram-se nos menores valores.

Em relação às variáveis de risco, internas à escola, que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de *bullying*, é possível citar a violência no ambiente escolar, fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência (Espelage, Polanin, & Low, 2014), uso de regras inconsistentes ou autoritárias/punitiva (Cross, et.al 2004), relações interpessoais conflituosas entre os membros da comunidade escolar, falta de supervisão dos professores (Napolitano, Espelage, Vailaancourt, & Hymel, 2010), isolamento ou rejeição de um aluno pelos pares (Cook et al., 2010). Foi possível observar que grande parte dos professores identifica menos acerca das variáveis internas à escola, se comparadas às variáveis externas, havendo um predomínio de desconhecimento em relação às variáveis de risco.

Identificar as variáveis de risco ao envolvimento dos alunos em situação de *bullying* escolar, ou seja, aquelas que apresentam uma correlação positiva com o *bullying* (Lopez, et al., 2011), contribui para identificar quais são as variáveis a que as crianças estão expostas e que são responsáveis por aumentar a probabilidade do envolvimento em situações de *bullying*. Ao identificar essas variáveis, o professor terá a oportunidade de decidir por intervir arranjando condições para reduzi-las ou eliminá-las. Ademais, conhecer as variáveis protetivas (Lopez, et al., 2011), contribui para que o professor arranje contingências que poderão prevenir as situações de *bullying* escolar.

Ao coletar informações fornecidas diretamente pelos profissionais que vivenciam a situação-problema *bullying* em sua rotina laboral, foi possível identificar as necessidades sociais dessa população-alvo. Os dados deste estudo sobre “avaliar situações de *bullying* no ambiente escolar” evidenciaram que a maior parte dos

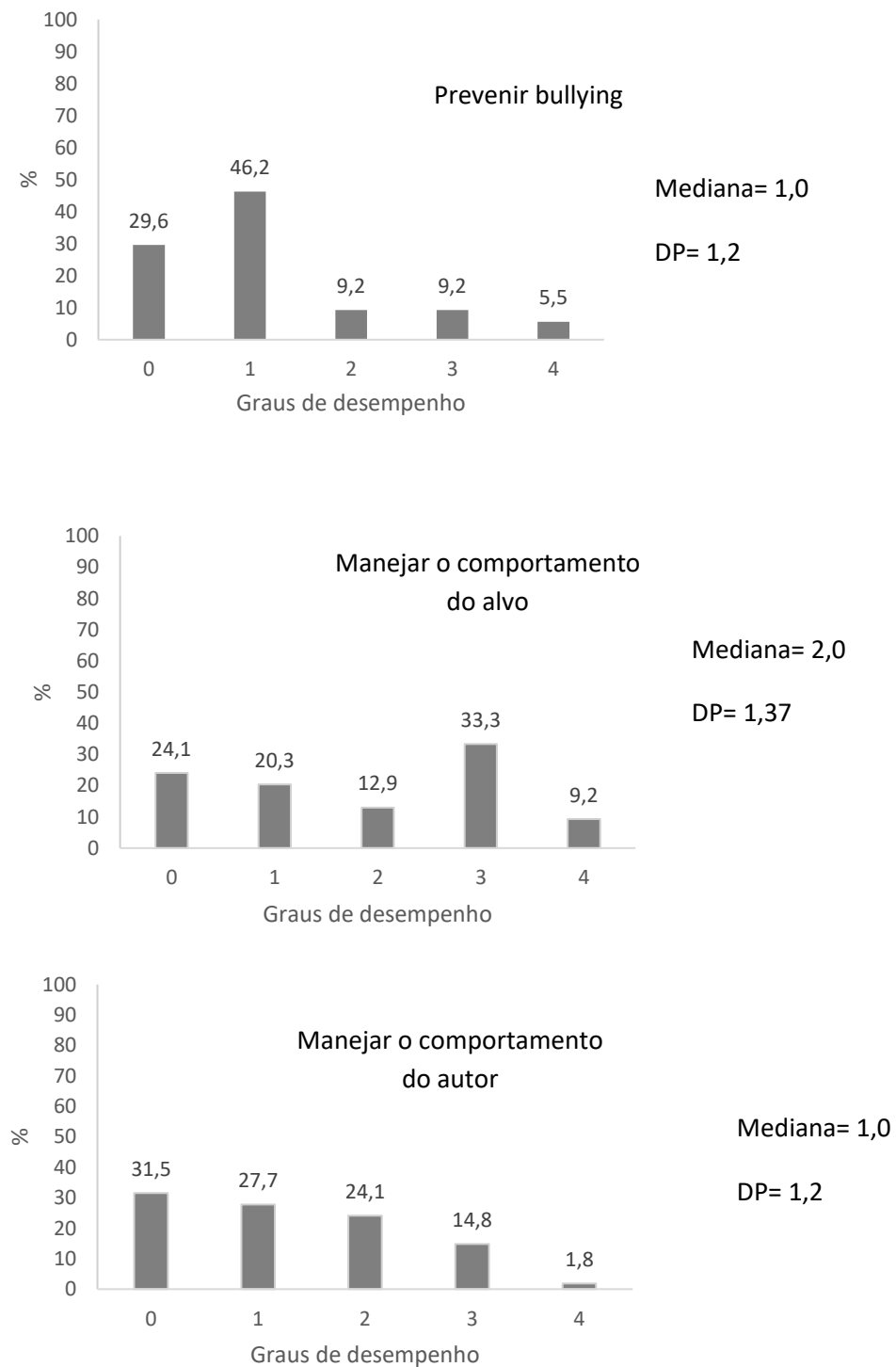
professores identifica situações de *bullying* apenas pela topografia das respostas apresentadas pelos alunos, desconhecendo os critérios essenciais relacionados à sua conceituação. Desconhecem, ainda, os tipos e/ou modalidades de *bullying*, tendo mais facilidade em identificar os comportamentos apresentados pelos alunos espectadores em detrimento àqueles apresentados pelos autores ou alvos do *bullying*. Demonstraram, ainda, conhecer mais sobre as consequências que o aluno-alvo pode ter em decorrência da situação de *bullying* se comparadas às possíveis consequências para os autores e espectadores.

Por fim, a maior parte dos professores desconhece as variáveis protetivas e de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar, havendo um predomínio de desconhecimento em relação às variáveis que são internas à escola. Portanto, foi possível observar que os professores do ensino fundamental I da cidade onde a pesquisa foi realizada, apresentam um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação à classe de comportamentos “avaliar situações de *bullying* no ambiente escolar”. Esses dados indicam a necessidade de que os professores desenvolvam comportamentos que os capacitem a avaliar adequadamente as situações de *bullying* no ambiente escolar. Além disso, podem servir também de “matéria-prima” para derivar comportamentos relevantes para esta população para elaboração de futuros programa de ensino que atendam às necessidades desses profissionais.

### **Prevenção e manejo de situações de *bullying* no ambiente escolar**

Quanto às estratégias de prevenção que poderiam ser adotadas no ambiente escolar para prevenir a ocorrência de situações de *bullying*, 46,2% dos participantes tiveram sua resposta avaliada com grau 1 de desempenho em relação à completude da resposta. Isso indica que, embora tenham apresentado aspectos relevantes à questão, esses não se referiram a componentes gerais (e.g. capacitar professores, pais ou alunos),

nem a componentes nucleares da resposta adequada (e.g. estabelecer regras escolares que protegem e não punem; ensinar comportamentos pró-sociais aos alunos, alternativos ao *bullying*; reforçar comportamentos adequados etc.) (Figura 1 e Tabela 9).



*Figura 1.* Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das estratégias de prevenção e manejo relacionadas ao *bullying* escolar. Os graus máximos de desempenho variam de acordo com os comportamentos avaliados: Prevenir bullying (grau 10), manejar o comportamento do alvo (grau 7) e manejar o comportamento do autor (grau 8). No entanto, a figura apresenta apenas os desempenhos acima de zero.

Tabela 9.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes, mediana e desvio padrão acerca das estratégias de prevenção e manejo relacionadas ao *bullying* escolar

Graus de desempenho conforme escala de avaliação	Prevenção no ambiente escolar % (N)	Estratégias de manejo com o aluno alvo % (N)	Estratégias de manejo com o aluno autor % (N)
0	29,6% (16)	24,1% (13)	31,5% (17)
1	46,2% (25)	20,3% (11)	27,7% (15)
2	9,2% (5)	12,9% (7)	24,1% (13)
3	9,2% (5)	33,3% (18)	14,8% (8)
4	5,5% (3)	9,2% (5)	1,8% (1)
5	0% (0)	0% (0)	0% (0)
6	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7	0% (0)	0% (0)	0% (0)
8	0% (0)	-----	0% (0)
9	0% (0)	-----	-----
10	0% (0)	-----	-----
11	-----	-----	-----
12	-----	-----	-----
Mediana	1,00	2,00	1,00
DP*	1,12	1,37	1,12

\*DP significa Desvio Padrão

Ao analisar as respostas mais frequentemente fornecidas pelos participantes, é possível observar que 29,7% delas relacionam-se às categorias “diálogo/discussões sobre *bullying*/conscientização/orientação” (Tabela 10). Esses dados mostram que muitos participantes têm uma vaga ideia sobre formas de prevenção ao *bullying* citando, por exemplo, a classe geral de comportamento de capacitar os alunos sobre *bullying* (conscientizar).

Tabela 10.

Frequência relativa e absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de prevenção ao *bullying* no ambiente escolar

<b>Categorias</b> <i>Subcategorias</i>	% (N)
Diálogo/discussão sobre bullying/ Conscientização /reflexão/Orientação	29,7% (19)
Cita atividades (e.g: Palestras, projetos, escola de pais, roda de discussões, círculo da paz, educação para o pensar, assembleias, teatro)	26,6% (17)
Não sei	10,9% (7)
Faz referência à abordagem a partir de valores/respeito /diversidade/ valorizar o próximo/empatia	7,8% (5)
Outro	7,8% (5)
<i>Intervir/Atuar os conflitos por menores que pareçam</i>	3,1% (2)
<i>É possível minimizar mas não extinguir</i>	1,6 % (1)
<i>Quando se respeitam as diferenças, esse tipo de agressão não tem vez</i>	1,6% (1)
<i>Não permitir entrar pessoas que apoiam a bagunça</i>	1,6% (1)
Não é possível	4,7% (3)
Cita regras escolares	4,7% (3)
Apresentar consequências (e.g. Corrigir quando praticar bullying)	1,6% (1)
Criar um vínculo de confiança com o aluno	1,6% (1)
Atendimento psicológico	1,6% (1)
Fiscalizar	1,6% (1)
Apoio das famílias	1,6% (1)

Resultados semelhantes foram encontrados por Santos et al. (2013), em que os professores destacaram que o diálogo com os alunos envolvidos em situações de *bullying* e seus respectivos pais, assim como programas educativos, seriam medidas preventivas para o *bullying*. A segunda categoria de respostas mais frequentemente citada (26,6%) refere-se a “atividades” (e.g. palestras, projetos, escola de pais, roda de discussões, círculo da paz, educação para o pensar, assembleias, teatro). Os participantes do estudo de Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorin e Toni (2012) e Silva, Freller, Alves, Saito e Ferreira (2017) também indicaram palestras, teatros, debates como formas de prevenção, corroborando os resultados do presente estudo. Referir-se a



atividades apenas faz referência “ao como” fazer e não ao “o que” dos aprendizes, neste caso, os professores, devem ser capazes de fazer, no concernente aos comportamentos, para evitar a ocorrência do *bullying*. As diferentes atividades são meios pelos quais o aprendiz poderá desenvolver determinados objetivos mas, para isso, é necessário serem definidos objetivos de ensino (Botomé, 1997).

No entanto, os participantes do estudo de Silva et al. (2017) indicaram, adicionalmente, o desenvolvimento de valores, valorizar bons relacionamentos; proporcionar “canais adequados” para comunicação dos problemas, o que não corrobora os dados do presente estudo. Destaca-se que programas que enfatizam o desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos estão entre as formas mais eficazes de prevenção da violência, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, especialmente em escolas de educação infantil e ensino fundamental (Lopes Neto, 2005). O desenvolvimento desses comportamentos na infância está entre os fatores de proteção para uma trajetória de desenvolvimento satisfatória, uma vez que aumentam o repertório comportamental da criança para lidar com situações adversas e estressantes (Del Prette & Del Prette, 2005). Como fatores protetores, os comportamentos socialmente habilidosos ajudam a reduzir o risco do desenvolvimento de uma ampla variedade de comportamentos insatisfatórios na infância (como timidez, isolamento social, depressão, ansiedade entre outros) e contribuem para reduzir ou eliminar comportamentos inadequados, tais como agressão física, verbal e o *bullying* (Del Prette & Del Prette, 2013; 2017). No entanto, o desenvolvimento das habilidades sociais (e.g. autocontrole e expressividade emocional; civilidade; empatia; assertividade; fazer amizades; solução de problemas interpessoais; habilidades sociais acadêmicas) como medidas de prevenção foi identificado em apenas 7,8% das respostas dos participantes do presente estudo, os quais fizeram referência à “abordagem a partir

de valores/respeito/diversidade/ valorizar o próximo/empatia”. Isso demonstra, portanto, que a maioria dos professores deste estudo desconhece medidas de prevenção efetivas para evitar ou minimizar a ocorrência de situações de *bullying* escolar.

Tão importante quanto identificar as formas de prevenção concebidas pelos professores, são as estratégias de manejo de situações de *bullying*. Na presente pesquisa, elas foram investigadas por meio da descrição de uma situação hipotética de *bullying* vivenciada por um aluno-alvo, na qual se questionou quais seriam as estratégias de manejo da situação de *bullying* com o aluno-alvo e com o aluno-autor (Tabela 11).

Tabela 11.

Frequência relativa e frequência absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de manejo a situações de *bullying* com o aluno-alvo.

<b>Categorias</b> <i>Subcategorias</i>	% (N)
<b>Conversaria com os envolvidos no episódio</b>	28,6% (26)
<i>Conversaria/Acolheria o aluno-alvo/ Ajudar a vítima a expressar seus sentimentos</i>	13,2% (12)
<i>Conversa com o aluno-alvo e autor juntos</i>	7,7% (7)
<i>Conversa com o aluno-autor</i>	6,6% (6)
<i>Abordagem por meio de perguntas para esclarecer o ocorrido</i>	1,1% (1)
<b>Valorizar o aluno</b>	17,6% (16)
<i>Tentaria melhorar a sua autoconfiança/autoestima)</i>	10,1% (10)
<i>Valorizar as suas qualidades</i>	6,6% (6)
<b>Envolveria os responsáveis</b>	17,6% (16)
<b>Abordaria a questão com a turma</b>	9,9% (9)
<i>Trabalharia com a turma</i>	7,7% (7)
<i>Faz referência à forma de abordar os alunos falando sobre igualdade, humildade, respeito, diversidade e comportamento inadequados</i>	2,2% (2)
<b>Orientaria o aluno-alvo formas de lidar com o problema</b>	8,8% (8)
<i>Orientar</i>	5,5% (5)
<i>Não revidar/ignorar</i>	2,2% (2)
<i>Buscar a ajuda de um adulto</i>	1,1% (1)
<b>Passaria o caso para a supervisão/coordenação</b>	7,7% (7)

---

Cita metodologias (e.g. literatura, rodas de conversa, vídeos, histórias, produções de texto, dramatizações, dinâmicas)	6,6% (6)
Estratégias para inserção do aluno em grupos	2,2% (2)
Outro (e.g. Mostraria que todos temos um lado bom e que falta usarmos atitudes de bondade, reflexão, pensar no próximo, colocando-se em seu lugar)	1,1% (1)

---

Em relação às estratégias de manejo empregadas pelos professores com o aluno-alvo, 33,3% dos participantes tiveram sua resposta avaliada com grau 3 de desempenho em relação à completude da resposta, o que significa que apresentaram apenas um dos componentes nucleares da resposta correta (e.g. acolher a vítima, valorizando o seu relato; orientar o aluno sobre como lidar com o incidente; deixar a situação/sair do ambiente; e se os anteriores não funcionarem, comunicar a um adulto; retirar o aluno-alvo do local, caso presencie o *bullying*; após o incidente propor estratégias de intervenção para a classe relacionadas à prevenção etc.) (Tabela 11). Ao analisar as respostas mais frequentes dos professores sobre as estratégias de manejo em relação ao aluno alvo, tem-se que 28,6% relacionaram-se à categoria “conversaria com os envolvidos no episódio”. No entanto, embora conversar esteja entre as respostas mais citadas, apenas 8,8% das respostas dos participantes estavam relacionadas à “orientaria o alvo formas de lidar com o problema” (Tabela 12). Portanto, esses dados sugerem que os professores deste estudo parecem apresentar um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação a manejar o comportamento de um aluno-alvo de uma situação de *bullying*. Capacitar o professor a desenvolver o comportamento de manejar o comportamento do aluno-alvo envolveria aprender a fornecer orientações ao alvo sobre formas de lidar com a ocorrência do problema tais como: ignorar o comportamento de *bullying* sempre que possível, solicitar ao autor que pare com as agressões e, em seguida, deixar a situação e procurar por um professor quando estiver sendo agredido, estar em companhia de colegas, além de outras orientações (Piotrowski & Hoot, 2008; Ross & Horner, 2009). Portanto, programas de ensino futuros poderiam incluir os

comportamentos supracitados para tornar o professor apto a lidar com esse tipo de situação. Em relação ao aluno-autor de *bullying*, é possível observar na Tabela 12 as categorias e subcategorias das respostas dos professores referentes às estratégias de manejo de situações de *bullying* com o aluno autor e à frequência relativa e absoluta relacionadas a essas situações.

Tabela 12.

Frequência relativa e frequência absoluta de respostas relacionadas às categorias (e subcategorias) referentes às estratégias de manejo em face de situações de *bullying* com o aluno autor.

<b>Categorias</b> <i>Subcategorias</i>	<b>% (N)</b>
Conversar/diálogo com o aluno	44,8% (43)
<i>Conversaria</i>	19,8% (19)
<i>Pediria para se colocar no lugar do outro</i>	10,4% (10)
<i>Levando-o a enxergar as consequências de suas atitudes e identificando o que o leva a agir assim e procuraria ajudá-lo</i>	5,2% (5)
<i>Reprovaria o seu comportamento</i>	4,1% (4)
<i>Perguntaria ao aluno o que está acontecendo, porque tem estado separado dos demais. Como está se sentindo em relação a isso, o que Sugere que faça para ajudar da melhor forma possível</i>	2,1% (2)
<i>Pediria explicação</i>	1,04% (1)
<i>Mostrar o quanto causa prejuízo ao aluno alvo</i>	1,04% (1)
<i>Mostraria a importância de respeitar o próximo</i>	1,04% (1)
Conversar/orientar os pais	16,7% (16)
Cita metodologias com a turma	7,3% (7)
Encaminharia/pediria ajuda à coordenação/supervisão	6,2% (6)
Consequência como punir ou reparar o dano (e.g. perder direitos, pedir desculpas)	6,2% (6)
Conversaria com o aluno alvo	6,2% (6)
Orientar/ conscientizar sobre bullying	3,1% (3)
Outro	3,1% (3)
Trabalharia com a turma	3,2% (3)
Promoveria situações para a emissão de comportamentos mais adequados	2,1% (2)
Colocaria os alunos para resolverem o conflito	1,04% (1)

Em relação às estratégias de manejo dos professores com o aluno-autor, 31,5% dos participantes tiveram sua resposta avaliada com grau zero de desempenho, ou seja,

não apresentaram nenhum componente nuclear da resposta correta (e.g. acolher o autor, sem criar um clima aversivo; interromper imediatamente qualquer comportamento agressivo; ensinar que agressão é inaceitável; instruir/ensinar o autor sobre comportamentos alternativos etc.). Ao avaliar as respostas mais frequentemente fornecidas pelos participantes, foi possível observar que elas se relacionaram às categorias “conversas/diálogo com o aluno” (44,8%) e “conversas e orientar os pais (16,7%). Esses resultados corroboram os dados descritos nos estudos de Santos et al. (2013) e Silva et al. (2014) nos quais o diálogo com os alunos seria a principal estratégia citada pelos participantes de ambas as pesquisas. Comunicar os pais também seria uma estratégia de intervenção relatada pelos professores no estudo de Silva et al. (2013). A comunicação aos pais/responsáveis pode ser considerada uma ação adequada se for complementar a outras e tiver uma característica mais educativa (da Silva & Bazon, 2017) do que punitiva.

Fazer referência apenas ao comportamento de conversar com o aluno envolvido na situação de *bullying* evidencia falta de clareza e imprecisão sobre que resultados pretendem alcançar com essa prática. Portanto, os dados demonstram que a maior parte dos participantes não conhece nenhuma forma de manejo do *bullying* ao aluno-autor e, quando pareceram identificar alguma direção sobre o que fazer, não foram específicos em suas respostas, evidenciando imprecisão e falta de clareza (e.g. “conversaria com o agressor na tentativa de sensibilizá-lo” [participante 1]; “conversaria em particular e tentaria resolver a situação” [participante 7]; “diálogo” [participante 9]). Nesse contexto, é importante arranjar contingências para que o aluno-autor possa identificar a inadequação dos seus comportamentos e identificar quais comportamentos são esperados pela escola nas interações sociais entre os alunos; identificar comportamentos adequados para a resolução de problemas; avaliar os sentimentos do aluno alvo das

agressões e reparar o dano causado por ele (Lopes Neto, 2005; Olweus, 1994; Pearce & Thompson, 1998).

As respostas menos frequentes fornecidas pelos participantes, em relação ao manejo de situações de *bullying* com o aluno autor, pertenciam às categorias “consequências punitivas ou reparar o dano” (6,2%) e “orientar /conscientizar sobre *bullying*” (3,1%). Esses resultados contrapõem-se àqueles encontrados por Bauman et al. (2008), os quais indicaram que disciplinar o autor de *bullying* (com consequências punitivas) estava em alta prioridade, seguido por envolver outros adultos na situação e trabalhar com o autor. Ainda, no estudo de Burguer et al. (2015), 60% dos professores fariam uma intervenção baseada em autoridade, ou seja, o uso de limites, reprimendas verbais ou sanções. A imposição de sanções ou punições, embora produza consequências que fazem cessar imediatamente comportamentos inadequados, não reduz a probabilidade de sua ocorrência no futuro (Anderson & Kincaid, 2005). Esse tipo de prática pode promover formas mais sutis de *bullying* como, por exemplo, o *bullying* indireto (Pearce & Thompson, 1998; Rigby, 2011) e tem sido associado com o aumento da agressão, vandalismo, evasão e abandono escolar (Ross & Horner, 2014).

Contrapondo-se a essa abordagem mais punitiva, descrita na literatura como justiça retributiva, a reparação de danos (ou justiça restaurativa) apresenta-se como uma consequência adequada aos comportamentos de quem pratica o *bullying*. Essa última tem por objetivo resolver problemas de forma colaborativa e tem sido muito útil em situações de *bullying*, agressões, danos a propriedades, roubo, vandalismo, comportamentos persistentemente inadequados em sala de aula (Williams, 2011). Portanto, os resultados sobre o comportamento dos professores de manejar o comportamento dos alunos envolvidos em situações de *bullying* como alvo e autores

indicaram que os professores identificam mais as estratégias sobre como lidar com o aluno-alvo do que com o autor da agressão.

Ao coletar informações fornecidas diretamente pelos profissionais que vivenciam a situação-problema *bullying* em sua rotina laboral, foi possível identificar as necessidades sociais dessa população-alvo. Os dados deste estudo sobre “prevenir e manejar situações de *bullying* no ambiente escolar” evidenciaram que as respostas mais frequentes fornecidas pelos professores em relação a prevenir situações de *bullying* se relacionou a “diálogo/discussões sobre *bullying*/conscientização/orientação”. Isso indica que esses profissionais têm apenas uma vaga ideia sobre formas de prevenção ao *bullying* uma vez que não descreveram quais comportamentos seriam ensinados aos alunos. Os resultados sobre o comportamento dos professores de manejar o comportamento dos alunos envolvidos em situações de *bullying* como alvo e autores indicaram que eles identificam mais as estratégias sobre como lidar com o aluno-alvo do que com o autor da agressão. Tanto em relação a prevenir como em relação a manejar comportamentos dos envolvidos em situações de *bullying*, os participantes fizeram referência apenas a dialogar, orientar. Respostas como essas evidenciam falta de clareza e imprecisão sobre que resultados pretendem alcançar com essa prática. Portanto, esses dados também indicam a necessidade de os professores desenvolverem comportamentos que os capacitem a prevenir e manejar situações de *bullying*

### **O quanto o professor se sente preparado para lidar com situações de *bullying***

Foi possível observar que 48,2% dos participantes relataram conhecer moderadamente os fatores de risco que existem para que o autor desenvolva comportamentos de *bullying* escolar-e 44,4% conhecem os fatores protetivos (Tabela 13). Quando os professores foram questionados sobre os fatores protetivos e de risco para o *bullying*, nas questões abertas, esses demonstraram desconhecer as variáveis que

contribuem ou minimizam o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar, havendo um predomínio de desconhecimento em relação às variáveis que são internas à escola. Portanto, parece que o professor percebe que identifica as variáveis de risco e proteção ao *bullying* mais do que, de fato, identifica.

Em relação à autoconfiança, 37% dos participantes indicaram sentir-se um pouco capazes de prevenir e 33,3% de manejar adequadamente situações de *bullying*. Contrariamente, apesar de sentirem-se pouco confiantes, 33,3% declararam sentir-se moderadamente capazes e 33,3% muito capazes em abordar adequadamente uma criança que foi autora ou alvo de *bullying* escolar, após uma ocorrência.



Tabela 13.

Variáveis relacionadas à percepção do professor sobre o quanto ele se sente preparado para lidar com situações de *bullying*.

<b>Conhecimento sobre o tema</b>	<b>Nada % (N)</b>	<b>Um pouco % (N)</b>	<b>Moderadame nte % (N)</b>	<b>Muito % (N)</b>	<b>Totalmente %(N)</b>
<b>Conhecimento</b>					
Conheço o suficiente sobre os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos do autor (autor) do bullying escolar	11,1% (6)	33,3% (18)	48,2% (25)	7,4% (4)	1,8% (1)
Conheço o suficiente sobre os fatores protetivos do bullying escolar	11,1% (6)	38,8% (21)	44,4% (24)	3,7% (2)	1,8% (1)
<b>Autoconfiança</b>					
Sinto-me capaz de prevenir situações de bullying escolar	5,5% (3)	37,03% (20)	31,4% (17)	22,2% (12)	3,7% (2)
Sinto-me capaz de intervir adequadamente em uma situação de bullying escolar no momento de sua ocorrência	5,5% (3)	33,3% (18)	25,9% (14)	29,6% (16)	5,5% (3)
Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi AUTORA (agressor) de bullying escolar após uma ocorrência	3,7% (2)	25,9% (14)	33,3% (18)	31,4% (17)	5,5% (3)
Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi VÍTIMA de uma situação de bullying escolar após uma ocorrência	3,7% (2)	27,7% (15)	29,6% (16)	33,3% (18)	5,5% (3)
Sinto-me capaz de orientar apropriadamente os alunos sobre bullying escolar	7,4% (4)	27,7% (15)	42,6% (23)	29,6% (11)	1,85% (1)
<b>Capacitação para o professor</b>					
A minha formação educacional sobre a temática bullying escolar foi adequada	24,1% (13)	24,1% (13)	40,7% (22)	9,2% (5)	1,8% (1)
São necessárias mais capacitações relacionadas à temática	7,4% (4)	14,8% (8)	35,1 (19)	42,6% (23)	0% (0)
<b>Capacitar alunos</b>					
Considero importante abordar os alunos que presenciaram uma situação de bullying escolar para orientá-los	3,7% (2)	9,2% (5)	16,6% (9)	50% (27)	29,6% (11)
É importante o professor saber como contribuir para que as crianças relatem quando são vítimas de bullying escolar	5,5% (3)	9,2% (5)	25,9% (14)	59,2 (32)	0% (0)
As crianças deveriam ser educadas pela escola sobre bullying escolar	1,85% (1)	7,4% (4)	25,9% (14)	24,1%(13)	25,9% (14)

Quando se observam as respostas dos professores às questões abertas, as quais descreveram formas de intervenção (manejo) com os alunos-alvos e autores de *bullying*, é possível observar que o repertório comportamental dos professores em relação a esses aspectos ainda é pouco desenvolvido (Tabelas 11 e 12). Portanto, sentir-se pouco confiante parece relacionar-se mais com as respostas fornecidas nessas questões do que com a declaração sobre ser capaz de fazer. Esses dados corroboram o estudo de Oldenburg et al. (2015), os quais constataram que os professores não se sentem totalmente preparados para a tarefa de combater situações de *bullying*.

Apesar de muitas vezes os professores não possuírem um repertório comportamental bem desenvolvido sobre o fenômeno *bullying*, há indicações de que eles tendem a superestimar suas habilidades para identificar e intervir de forma eficaz (Hektner & Swenson, 2012). Uma das consequências dessa percepção é a identificação de um número menor de ocorrências de agressões do que aquelas relatadas pelos estudantes (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Trevisol & Campos, 2016).

Em relação a capacitar os alunos para fazer intervenções, 50% dos participantes consideraram ser muito importante abordar os alunos que presenciaram uma situação de *bullying* escolar para orientá-los, e 59,2% declararam ser muito importante o professor saber como contribuir para que as crianças relatem quando são alvos de *bullying* escolar. Sobre se as crianças deveriam ser educadas pela escola sobre *bullying* escolar, observa-se que há uma dispersão das respostas entre moderadamente (25,9%) e totalmente (25,9%).

Quanto à capacitação do professor para intervir, 40,7% deles indicaram que a sua formação educacional escolar foi moderadamente adequada acerca da temática *bullying* e 43,6% dos respondentes indicaram que novas capacitações são muito necessárias. Esses dados corroboram o estudo de Lima, Jager, Souto, Martins e Dias

(2013) e Kennedy et al. (2012), o qual indicou que os professores não se sentem preparados para lidar com o problema e necessitam de capacitação para a realização de medidas preventivas e interventivas. Portanto, embora os professores julguem possuir alguns comportamentos desenvolvidos, ainda assim identificam que necessitam ser capacitados para lidar com o *bullying* no ambiente escolar. Esses dados indicam que desenvolver programas de ensino que capacitem os professores a lidarem com o *bullying* escolar é uma necessidade desta população.

### **Análise de correlações entre os comportamentos de avaliar, prevenir e manejar situações de *bullying* escolar**

A partir da análise estatística não paramétrica *rho de Spearman*, foi possível analisar correlações entre as variáveis investigadas nas questões abertas e semi-abertas do questionário aplicado à população-alvo da pesquisa. Na Tabela 14 está apresentada a descrição das variáveis correlacionadas, os resultados do coeficiente de correlação (*rho* de Spearman) e do nível de significância (valor-p).

Por meio da análise correlacional foi possível observar que há uma relação significativa entre o ano (série) em que o professor leciona e o tempo de docência, ou seja, quanto maior o tempo de docência do profissional, maior é a série em que ele ministra aulas ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,027$ ). O tempo de docência também se apresentou correlacionado positivamente com a variável identificar variáveis de risco ao envolvimento em situações de *bullying* internas à escola, ou seja, quanto mais tempo de experiência na profissão, maior a quantidade de variáveis de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying*, internas à escola, são identificadas pelo professor ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,027$ ).

Tabela 14.

Descrição das variáveis correlacionadas, os resultados do coeficiente de correlação (rho de Spearman) e do nível de significância (valor-p).

<b>Variáveis correlacionadas</b>		<b>Coefficiente de correlação <i>rho</i> de Spearman</b>
Ano (série) em que leciona	Tempo de docência	0,30*
Tempo de docência	Identificar variáveis de risco internas à escola	0,30*
Conceituar bullying	Identificar comportamentos dos espectadores	0,33*
Conceituar bullying	Identificar variáveis protetivas internas à escola	0,35**
Conceituar de bullying	Identificar variáveis de risco externas à escola	0,32*
Identificar Comportamentos dos autores	Prevenir bullying	0,27*
Identificar comportamentos dos autores	Identificar comportamentos dos espectadores	0,29*
Identificar comportamentos dos alvo	Manejo do comportamento do autor	0,28*
Identificar variáveis protetivas externas à escola	Identificar variáveis protetivas internas à escola	0,37*
Identificar variáveis protetivas internas à escola	Identificar variáveis de risco externas à escola	0,59**
Prevenir bullying	Manejo do comportamento do alvo	0,29*
Manejo do comportamento do autor	Manejo do comportamento do alvo	0,50**

Nota: As correlações foram calculadas usando o *rho* de Spearman. \*P< 0,05 \*\* P< 0,01

A variável conceituar *bullying* teve uma correlação positiva com identificar os comportamentos mais comuns apresentados pelos espectadores ( $\rho=0,33$ ;  $p < 0,015$ ), identificar as variáveis protetivas internas à escola, ( $\rho=0,35$ ;  $p < 0,009$ ) e com identificar as variáveis de risco externas à escola ( $\rho=0,32$ ;  $p < 0,017$ ). Vale lembrar que uma correlação entre variáveis não sugere causalidade entre elas, ou seja, que uma das variáveis tenha causado a ocorrência da outra. Esse tipo de análise apenas indica como uma variável se comporta em uma situação onde outra está variando, o que implica em identificar se há alguma relação entre a variabilidade de ambas (Dancey & Reidy, 2013). Uma possível implicação desse tipo de resultado para o desenvolvimento de programas de ensino seria arranjar contingências de ensino mais econômicas, ou seja, em menor quantidade. Por exemplo, ao arranjar contingências para o desenvolvimento de comportamentos constituintes de conceituar *bullying*, seria possível esperar uma variação (na mesma direção) dos comportamentos como identificar os comportamentos do espectador e identificar as variáveis protetivas e de risco internas e externas à escola uma vez que essas variáveis apresentaram correlações positivas.

A variável descrever os comportamentos mais comuns apresentados pelos espectadores também foi correlacionada positivamente com descrever um maior número de comportamentos mais comuns apresentados pelos autores de *bullying* ( $\rho=0,29$ ;  $p < 0,033$ ). Ainda, foi possível observar uma correlação positiva entre identificar comportamentos mais comuns apresentados pelo alvo e manejar o comportamento do autor de *bullying* ( $\rho=0,28$ ;  $p < 0,039$ ). Conquanto a magnitude dessas correlações também seja fraca ( $\rho= 0,27$  e  $\rho=0,28$ , respectivamente), é possível observar que há uma associação entre essas variáveis. O comportamento dos alvos e dos espectadores pode apresentar-se como consequência ao comportamento do aluno-autor que pratica *bullying*. Portanto, é possível que, ao identificar os comportamentos emitidos por eles

diante das agressões dos autores, o professor identifique também os comportamentos dos autores e estratégias de manejo que poderão afetar o comportamento do autor como, por exemplo, sugerindo ao alvo ignorar o comportamento de *bullying* sempre que possível, sugerir ao alvo que solicite ao autor que pare com as agressões e, em seguida, deixe a situação e procurar por um professor quando estiver sendo agredido, estar em companhia de colegas, além de outras orientações (Piotrowski & Hoot, 2008; Ross & Horner, 2009), ou mesmo orientar o espectador para que deixe de apresentar comportamentos que possam reforçar os comportamentos inadequados dos agressores.

Houve também correlação positiva entre prevenir situações de *bullying* escolar e identificar comportamentos mais comuns apresentados pelos autores de *bullying* ( $\rho=0,27$ ;  $p < 0,048$ ), assim como entre prevenir situações de *bullying* escolar e manejar o comportamento do alvo ( $\rho=0,29$ ;  $p < 0,028$ ). Vale destacar que prevenir *bullying* envolve estratégias de ensino de comportamentos socialmente mais adequados aos alunos. Portanto, ao identificar as estratégias de prevenção ao *bullying*, como por exemplo, o ensino de comportamentos socialmente habilidosos, é possível que o professor também seja capaz de identificar os comportamentos apresentados pelos autores de *bullying* e formas de manejo do comportamento do alvo.

Outra correlação positiva refere-se a identificar variáveis protetivas externas à escola e identificar variáveis protetivas internas à escola ( $\rho=0,37$ ;  $p < 0,05$ ). A variável identificar variáveis protetivas internas à escola foi positivamente correlacionada a identificar variáveis de risco externas à escola ( $\rho=0,59$ ;  $p < 0,01$ ), apresentando coeficiente de correlação de intensidade moderada. Estar sob controle das variáveis protetivas internas à escola como o ensino de regras, de habilidades sociais, comportamentos pró-sociais, valorização de comportamentos socialmente adequados, atuar como modelo pró-social reduzir os fatores de risco (Lopes Neto, 2005), pode

contribuir para que o professor também passe a observar os aspectos externos à instituição que podem minimizar ou favorecer o envolvimento dos alunos em situações de *bullying*.

As variáveis manejar o comportamento do autor e manejar o comportamento do alvo também se apresentaram correlacionadas ( $\rho=0,50$ ;  $p < 0,01$ ). De acordo com a literatura, algumas estratégias de manejo do comportamento do autor envolvem e estão relacionadas ao manejo do comportamento do alvo como, por exemplo, propor ao aluno autor avaliar os sentimentos do aluno-alvo de suas agressões e reparar o dano causado por ele (Lopes Neto, 2005; Pearce & Thompson, 1998; Olweus, 1994). O valor do coeficiente de correlação desse último par de variáveis indica que essas variáveis estão correlacionadas por meio de um grau de intensidade moderado, o que indica que essas variáveis possuem um grau de associação mais forte quando comparados aos demais pares de variáveis analisadas neste estudo.

Os dados das correlações entre variáveis apresentados neste estudo indicaram que é pouco provável que os resultados tenham ocorrido por erro amostral (i.e. por acaso), uma vez que o nível de significância das relações ficaram entre  $p < 0,05$  ou  $p < 0,01$ . Vale destacar que, ao identificar uma correlação significativa entre duas variáveis, esse dado deve ser interpretado com cautela, uma vez que a análise estatística não fornece evidências de dependência direta ou mesmo de causalidade entre as variáveis, mas apenas que elas tendem a variar conjuntamente. Ao realizar análises de correlação como a que foi apresentada neste estudo, é possível aumentar a visibilidade acerca de como ocorre a variação e a associação entre as variáveis (Miot, 2018).

Ainda, foi possível observar que algumas variáveis apareceram correlacionadas mais frequentemente a outras, como por exemplo, as variáveis de risco internas e externas à escola estiveram correlacionadas às variáveis conceituar *bullying* e identificar

os comportamentos dos autores e dos espectadores. Parece que identificar os aspectos que favorecem ou minimizam o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* possui relação com diferentes variáveis relacionadas a identificar características que definem uma situação de *bullying*, bem como ao comportamento dos participantes. Estudos futuros poderiam avaliar essas variáveis de forma mais sistemática a fim de identificar o quanto identificar os fatores protetivos e de risco que minimizam ou contribuem ao envolvimento de uma situação de risco pode auxiliar os professores a avaliar essas situações de forma mais adequada.

Por ser apenas uma parte do objetivo deste estudo investigar a correlação entre variáveis relacionadas ao repertório comportamental dos professores sobre *bullying*, sugere-se que futuros estudos realizem uma análise estatística considerando coletar dados com uma amostra maior de modo a verificar a generalização dos dados. Devido à quantidade de dados produzidos por este estudo, optou-se por realizar uma análise apenas das questões abertas e semiabertas considerando que elas poderiam fornecer mais elementos para identificar de forma mais precisa o repertório comportamental dos professores. Portanto, sugere-se que estudos que utilizem o questionário desenvolvido para este estudo possam incluir as questões fechadas para realizar a avaliação estatística. Esses aspectos podem contribuir para maximizar a compreensão do fenômeno estudado.

### **Considerações finais**

Este estudo teve por objetivo caracterizar o repertório comportamental de professores para avaliar e intervir sobre situações de *bullying* escolar. Embora haja uma quantidade expressiva de pesquisas sobre *bullying* escolar, poucos estudos têm investigado o repertório comportamental do professor sobre *bullying*, especialmente de professores brasileiros do ensino fundamental I.



Os resultados deste estudo evidenciaram que os professores possuem um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação a avaliar, prevenir e manejar situações de *bullying* escolar. Esses dados são preocupantes uma vez que as intervenções realizadas pelos professores em situações de *bullying* podem afetar os comportamentos de vitimização e agressão dos alunos e o grau em que os espectadores estão dispostos a intervir. As consequências decorrentes da participação em situações de *bullying* são diversas (e.g. depressão, ansiedade, baixa autoestima, baixo rendimento escolar, etc, quando alvos; abuso de álcool e drogas, conflitos com a lei, etc, quando autores de *bullying*; e, ansiedade, sentimento de medo, etc, quando espectadores). Portanto, caracterizar o repertório comportamental dos professores sobre como eles avaliam e intervêm em situações de *bullying* escolar poderá subsidiar diferentes tipos de capacitações para que os professores desenvolvam comportamentos que possam evitar ou amenizar o agravamento dessas situações e, portanto, as consequências decorrentes delas.

A análise das respostas dos participantes por meio de escala *Likert*, construída especificamente para o estudo, viabilizou avaliar graus de desenvolvimento dos comportamentos, sendo possível identificar onde está localizado o desempenho do grupo e o quão distante ele está em relação ao desempenho esperado. Esses dados podem fornecer subsídios para identificar com clareza e precisão quais são os aspectos do repertório comportamental desse grupo de participantes que precisam ser desenvolvidos e aperfeiçoados, além de fornecer informações acerca do ponto de partida para o ensino dos comportamentos avaliados.

Ao coletar informações fornecidas diretamente por profissionais que vivenciam a situação-problema (i.e. *bullying*) em sua rotina laboral, foi possível produzir dados que caracterizaram as necessidades sociais da população-alvo. Essa é uma etapa

fundamental para elaborar programas de ensino baseados na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC). A PCDC é uma tecnologia de ensino embasada nos princípios da Análise Experimental do Comportamento e, por meio dela, é possível planejar e desenvolver programas de ensino que proporcionem condições para o aperfeiçoamento e/ou o desenvolvimento de comportamentos que amenizem e/ou resolvam as situações-problemas com as quais as pessoas se deparam no dia a dia, seja na vida profissional ou pessoal.

O processo de planejar o ensino utilizando-se dessa tecnologia, inicia-se com a caracterização das necessidades sociais da população-alvo e a proposição de comportamentos-objetivo (objetivos de ensino), a partir da identificação dessas necessidades e segue com a elaboração do programa de ensino, com o planejamento, a construção, aplicação, avaliação e o aperfeiçoamento do processo de ensino. (Botomé, 1981; Kienen, 2008). Caracterizar as necessidades sociais e, a partir disso, derivar comportamentos-objetivo relevantes para determinada população, requer a utilização de informações que subsidiem esses processos (Nale, 1998). Embora essas informações possam ser derivadas de uma série de fontes (Nale, 1998), poucos estudos na área da PCDC que tem como objetivo desenvolver programas de ensino, têm coletado dados diretamente com a população-alvo (Calabrio, Panosso, & Kienen, 2019). Esse levantamento de dados pode contribuir para identificar quais comportamentos os participantes ainda não possuem em seu repertório comportamental, e são necessários, para lidar com a situação-problema, quais comportamentos deverão manter em seu repertório e, quais comportamentos podem eliminar uma vez que não estão produzindo resultados de valor social para si e para a comunidade. Esses aspectos podem aumentar a probabilidade de que os programas de ensino que venham a ser desenvolvidos para atender esta população sejam adequados às necessidades dela. Portanto, este estudo

procurou contribuir com a literatura sobre *bullying* trazendo a escrutínio o repertório comportamental de uma amostra de professores do ensino fundamental I sobre avaliar, prevenir e manejar situações de *bullying* escolar e a como essas variáveis poderiam estar relacionadas, a fim de subsidiar futuros estudos de intervenção.

Como limitações, a coleta de dados deste estudo foi realizada por meio de um questionário eletrônico, o que inviabiliza o esclarecimento quanto a eventuais dúvidas dos participantes acerca das questões e impede o conhecimento das circunstâncias em que o mesmo foi respondido. Portanto, sugere-se que futuros estudos possam realizar a coleta de dados presencialmente a fim de ter maior controle sobre as variáveis. Sugere-se ainda que futuros estudos realizem uma análise estatística considerando coletar dados com uma amostra maior do que aquela que foi realizada neste estudo, de modo a verificar a generalização dos dados. Além disso, indica-se que estudos que utilizem o questionário desenvolvido para este estudo possam incluir as questões fechadas para realizar a avaliação estatística, uma vez que elas não foram contempladas com esse tipo de análise. Esses aspectos podem contribuir para maximizar a compreensão do fenômeno estudado. Pesquisas como esta poderão servir de subsídios para orientar decisões futuras em relação aos comportamentos a serem ensinados, por meio de programas de ensino e, pela forma como as contingências de ensino poderão ser arranjadas para o desenvolvimento desses comportamentos.

### Referências

- Achenbach TM, Rescorla LA. (2001). *Manual for the ASEBA School-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont/Research Center for Children, Youth & Families.
- Alsaker, F.D. & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, 15-28. doi: 10.1002/yd
- Anderson, C.M. & Kincaid, D. (2005). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: Schoolwide Positive Behavior Support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63. doi: [10.1007/bf03392103](https://doi.org/10.1007/bf03392103).
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 2–52. doi:10.1080/14623730.2013.857823.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools. *School Psychology International*. 26(4), 428–442. doi: 10.1177/0143034305059019
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). Educational Psychology: An International *Journal of Experimental Educational Psychology*. 28(7), 837-856, doi: 10.1080/01443410802379085.
- Bell, K.J. & Wills, W. G. (2016). Teachers' perceptions of bullying among youth. *The Journal of Educational Research*. 0, 1–10. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.931833>.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin

- Boulton, M. (1997). Teachers' view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223–233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x.
- Botomé, S.P. (1977) Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem? Planejamento de condições facilitadoras para a ocorrência de comportamentos em situações de ensino: relações entre atividades de ensino e objetivos comportamentais. Laboratório de Psicologia Experimental da PUC SP.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 361-382.
- Burger, C, Strohmeier, D, Sprober, N, Bauman, S, & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education* 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Calabrio, B. Panosso. M.G., Kienen, N. (2019). Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos: uma caracterização da produção de conhecimento no Brasil. Não publicado.
- Campos, C.J.G (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF) 57(5), 611-614. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.

- Cleary, S.D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671–682.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65-83, doi: 10.1037/a0020149
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico*. (Tese de doutorado). Retirado de Recuperado de <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34643/R%20-%20T%20-%20JOSAFA%20MOREIRA%20DA%20CUNHA.pdf?sequence=1> em Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Cross, D., Pintabona Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 34-42. <https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721937>
- Dancey, C.P &Reidy, J. (2013). Estatística sem matemática para psicologia. Porto Alegre, RS, Penso.
- Da Silva, J. L., Oliveira, W.A., Silva, M.A.I, Pereira, B.O., & Cecilio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as concepções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17 (3), 189-199. ISSN 1980-6906 (online)
- Da Silva, J. L.& Bazon, M.R. (2017) Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30 (59), 615-627.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A.P. (2013). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- Del Prette, Z. A.P. & Del Prette, A. (2005) *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e pratica* / Petrópolis, RJ, Vozes.

- Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A.D. (2017). *Habilidades sociais e competência social para uma vida melhor*. São Carlos, SP, Edufscar.
- Espelage, D.L., Polanin, J.R., & Low, S.K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. 29 (3), 287-305. *Educational Psychology*
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, São Paulo: Versus
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. 1-143
- Ferreira, J.F., Nascimento, K.F., Amaral, W.R, Amorim, C., Toni, P.M (2012). Bullying na percepção dos professores. *Revista Intersaberes*, 7 (14), 30 - 45 |ISSN 1809-7286.
- Fox, B., Farrington, D.P, & Ttofi, M.M. (2012). Successful Bullying Prevention Programs: Influence of Research Design, Implementation Features, and Program Components. *IJCV*, 6 (2) 2012, 273 – 283. doi:10.4119/UNIBI/ijcv.245
- Gaffney, H., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention. Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention* <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gil, A.C (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas, São Paulo.
- Gorsek, A.K., & Cunningham, M.M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *PURE Insights*, 3, Article 6.
- Guia Prático de Atualização Departamento Científico de Saúde Escolar (2017). Sociedade Brasileira de Pediatria, 3, 1-9.
- Gunther, H. (2003). *Como Elaborar um Questionário* (Série: Planejamento de Pesquisas em Ciências Sociais, N.1), Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental.

- Haydu, V. B. (2009). Compreendendo os processos de interação do homem com seu meio ambiente. In S. R. de Souza, & V. B. Haydu (Orgs.), *Psicologia comportamental aplicada: Avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação* (pp. 9-35). Londrina: EDUEL.
- Hektner, J. M. & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, Berlin, 32 (4), 516-536. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431611402502>
- Karna, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Samivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child Development* 82 (1), 311-330.
- Kennedy, T.D., Russom, A.G., & Kevorkian, M.M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7 (5), 1-12. <https://doi.org/10.22230/ijep1.2012v7n5a395>
- Kienen, N. (2008). Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos. (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92016>
- Lima, R.F., Jager, M.E., Souto, D.C., Martins, C.A.D., & Dias, A.C.G. (2013). A percepção de professores sobre o *bullying* escolar *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, Santa Maria, 14 (2), 243-254.
- Lopes Neto, A.A. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, (5). 164-172. doi: 10.1590/s002175572005000700006.
- Lopes Neto, A.A. (2011). Bullying saber identificar e como prevenir. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.



- Lopez, R., Amaral, A.F., Ferreira, J. e Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de *bullying* em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*. 5, 153-162. <http://dx.doi.org/10.12707/RIII1169>.
- Miot, H.A. (2018). Análise de correlação em estudos clínicos e experimentais. *Jornal Vascular Brasileiro*. 275-279. <https://doi.org/10.1590/1677-5449.174118>.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1), 275-301. doi: 10.1590/S0103-65641998000100058.
- Napolitano, S.M., Espelage, D.L., Vailaancourt, T., & Hymel, S.(2010). What Can Be Done About School Bullying? *Linking Research to Educational Practice Educational Researcher*, 39(1):38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R.,(2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*.1-9. doi: 10.1177/0143034315623324.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus D. (1994). Annotation. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *J. Child Psychol. Psychiatry* 35:1171–90. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (1), 751-780.doi: [10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516)
- Olweus, D. (2004) The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway, 13-36. In Smith, P.K., Pepler, D., &

Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press.

Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2019a). Capacitação de professores para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar: revisão sistemática de literatura. Submetido.

Pearce, J.B., & Thompson, A.E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Arch Dis Child*, 79,528–531. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.79.6.528>

Piotrowski, D. & Hoot, J. (2008). Bullying and Violence in Schools: What Teachers Should Know and Do. *Childhood Education*, 84 (6), 357-363, doi: 10.1080/00094056.2008.10523043.

Rigby, K.(2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29 (4) 273–285.

Ross, S.W. & Horner, R.H. (2009). Bully Prevention in Positive Behavior Support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747–759. doi: [10.1901/jaba.2009.42-747](http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747)

Ross, S.W. & Horner, R.H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Attitudes Toward Bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225–236. doi: 10.1177/1063426613491429

Ross, S., Horner, R., & Stiller, B. (s/d) Bully Prevention In Positive Behavior Support.

Santos, A. R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.

Santos, M.M., Perkoski, I.R., & Kienen, N. (2013). *Bullying: Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e Alunos do Ensino Fundamental*. *Temas em Psicologia*. 23 (4), 1017-1033. doi: 10.9788/TP2015.4-16.

- Saracho, O.N. (2016). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>
- School Violence and Bullying. Global Status Report (2017). *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J.S. (2012). *Métodos de pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: AMGH, Editora LTDA
- Siegel, S. & Castellan, N.J. (2006). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Porto Alegre. Artmed. Tradução Sara Ianda Correa Carmona
- da Silva, J. L.& Bazon, M. (2017) Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30 (59), 615-627.  
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>
- Silva, K.P.; Dantas, L.Z.; Nascimento, A.R.; Melo, C.M.; Haydu, V.B.; & Pimentel, N.S. (2018). Repertório Comportamental: Uma Reflexão Sobre o Conceito. *Comportamento em foco*, 7, 155-164.
- Silva, P.F., Freller, C.C., Alves, L.S.L., & Saito, G.K. (2017). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*. *Psicologia USP*. 28 (1). 44-56. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>
- Silva, J.C., Oliveira, J.L., & Brotherhood, R.M. (2012). *Bullying* escolar no Brasil: visão teórica, concepção de professores e orientações didáticas. *Iniciação Científica CESUMAR*, 14 (2), 143-154 - ISSN 1518-1243
- Silva, M.A.I, Silva, J.L., Pereira, B.O., Oliveira, W.A., & Medeiros. (2014). M. O olhar de professores sobre o *bullying* e implicações para a atuação da enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 48(4), 723-30. doi: 10.1590/S0080-623420140000400021

- 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, J.L., Oliveira, W.A., Braga, I.F., Frias, M.S., Lizzi, E.A.S., Gonçalves, M.F.C., Pereira, B.O., & Silva, M.A.I. (2016) The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10 (3), 1042-1052. doi: [10.3390/ijerph13111042](https://doi.org/10.3390/ijerph13111042).
- Skinner, B. F. (2006). *Sobre o behaviorismo*. (M. P., Villalobos, Trans. 10ª ed.). São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1974).
- Smith, P.K, Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-82119-3.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R.M (2016). Teachers' perspectives on effective responses to overt bullying. *British Educational Research Journal*. 1-19  
doi: 10.1002/berj.3237
- Strohmeier, D., & Noam G.G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, doi: 10.1002/yd.20003
- Sugai, G. Horner, R., & Algazone, B (2011). Reducing The Effectiveness of Bullying Behavior in Schools. *OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*. 1-9.
- Trevisol, M. T. C.; Campos, C. A. (2016). Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 20 (2), 275-283. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, published online in wiley online library ([wileyonlinelibrary.com](http://wileyonlinelibrary.com)). doi: 10.1002/yd.20009

- Unicef (2018). *An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*, 1-27. United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf)
- Wang J, Iannotti RJ, Luk JW, Nansel TR.(2010). Cooccurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal Pediatr Psychological* 35(10), 1103-1112.
- Williams, L.C.A. (2011). Perdão e reparação de danos. In Gomide, P.I.C. *Comportamento Moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba, PR: Juruá Psicologia, 191-213.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17–19.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Component of Bullying Prevention and Intervention . *Theory Into Practice*, 53:4, 308-314, doi: 10.1080/00405841.2014.947226.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35. Doi:10.7227/RIE.69.3

### **Estudo 3**

**Desenvolvimento de um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de bullying escolar**

*Developing a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying*

## Resumo

Em programas antibullying, um dos elementos associados ao decréscimo de situações de *bullying* é a capacitação de professores. No entanto, pesquisas que tenham por objetivo desenvolver e avaliar capacitações para esses profissionais ainda são limitadas, sobretudo no que tange a capacitá-los a desenvolver comportamentos adequados para lidar com esse tipo de situação. Este estudo teve por objetivo elaborar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC), para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. O programa foi elaborado em três etapas: Etapa 1: descrever a situação-problema e definir as classes de comportamentos-objetivo; Etapa 2: sequenciar o ensino e definir as unidades de aprendizagem; Etapa 3: elaborar condições de ensino para desenvolver as classes de comportamento-objetivo. O resultado foi um programa denominado “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar”, composto por 143 comportamentos-objetivo organizados em três unidades de aprendizagem: “Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar”; “Prevenindo o *bullying* escolar”, “Manejando situações de *bullying* escolar”. Como material de apoio, foi elaborado um manual com 65 condições de ensino para serem desenvolvidas em 20 horas de capacitação. O programa de ensino construído com base na descoberta de comportamentos socialmente relevantes aos aprendizes e o arranjo de condições de ensino que considerem o processo da modelagem, que promovam respostas ativas dos participantes, que respeitem o ritmo individual dos aprendizes, que planejem consequências imediatas ao seu desempenho, e que promovam a equivalência entre a situação de ensino e a situação natural dos aprendizes, poderá subsidiar o desenvolvimento de comportamentos que aumentem a probabilidade de os professores desempenharem adequadamente um papel ativo frente a ocorrências de *bullying* no ambiente escolar.

Palavras-chave: Programação de Ensino; Programa de ensino; Capacitação de Professores; *Bullying* Escolar; Análise Experimental do Comportamento.

### Abstract

Training teachers in antibullying programs is one of the elements responsible for the decreasing of bullying. However, there has been a lack of researches into developing adequate behavior to deal with such phenomenon. This study aims at elaborating a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors (PCDB) with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying. This program has been designed in three stages. Stage 1: Describing a problem situation and defining the classes of behavior; Stage 2: Sequencing teaching and defining its units of learning; Stage 3: Elaborating the teaching conditions in order to define the classes of behavior. The result culminated in a program named "Identifying and intervening in school bullying" composed by 143 objective-behavior arranged into three learning units: "Characterizing and identifying acts of bullying in school context"; "Preventing school bullying"; "Handling with school bullying". As a support material, a 65 learning-conditions manual has been drawn up to be applied in a 20-hour training course. Such programmed learning was constructed on the basis of relevant social behaviors findings as well as teaching conditions arrangements that take into account the process of modeling in which active responses of students are promoted, the individual pace of each is respected and, lastly, the balance between the situation of teaching and natural situation of students for the purpose of providing teachers with an active role when facing bullying in school context.

**Key-words:** Programmed learning; Programmed teaching; Teacher training; School bullying; Experimental behavior analysis.



Mais de um em cada três adolescentes no mundo são alvos de um tipo de violência denominada *bullying* (Unicef, relatório *An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*, 2018). Esse fenômeno caracteriza-se pelo comportamento agressivo e intencional do autor das agressões e diferencia-se de outros tipos de violência pelo fato de as agressões ocorrerem repetidamente ao longo do tempo, em relação a um alvo, e por ambos, autor e alvo, estarem em uma condição desigual de poder no que diz respeito à força física, idade, sexo, etnia, *status* socioeconômico, popularidade, competência social, etc. (Williams & Stelko-Pereira 2014). O *bullying* tornou-se uma questão social desafiadora e com a qual os professores se deparam com frequência no ambiente escolar (Fox, Farrington, & Ttofi, 2012). Um dos elementos associados ao decréscimo de situações de *bullying* escolar é a capacitação de professores (Ttofi & Farrington, 2011). No entanto, pesquisas que tenham por objetivo desenvolver e avaliar capacitações para esses profissionais ainda são limitadas sobretudo no que tange a capacitá-los a desenvolver comportamentos para lidar com esse tipo de situação (Gorsek & Cunningham, 2014; Lima, 2016; Panosso, Kienen, & Brino, 2019a; Pingoello, 2012).

Um estudo de revisão sistemática de pesquisas empíricas sobre capacitações para professores acerca do *bullying* escolar, publicadas até 2018, recuperou, em 10 bases de dados, apenas 10 estudos que faziam referência a capacitações desses profissionais acerca do fenômeno. Tal estudo evidenciou a escassez de pesquisas nessa área, especialmente quanto ao desenvolvimento de comportamentos para a prevenção e/ou manejo de situações de *bullying*, sendo que não foi identificado nenhum estudo brasileiro indexado nas bases de dados pesquisadas (Panosso et al. 2019a). Ainda, embora todas as pesquisas tenham apresentado professores como participantes, seis dos 10 estudos tiveram por objetivo avaliar o efeito da capacitação apenas sobre o comportamento dos alunos (Ju, Wang, & Zhang, 2009; Leadbeater., Thompson, &

Sukhawathanakul, 2016; Mendes, 2011; O'Moore & Minton, 2005; Ross & Horner, 2009; Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005) e, somente quatro tiveram por objetivo avaliar o efeito da capacitação sobre o comportamento dos professores a respeito do *bullying* (Benitez, García-Berbén, & Fernández-Cabezas, 2009; Boulton, 2014; Goncy, Sutherland, Farrell, Sullivan, & Doyle, 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004). Somado a isso, observou-se que somente dois estudos descreveram, além do conteúdo, os comportamentos ensinados para que os participantes pudessem lidar com situações de *bullying*. Comportamentos relacionados a *coping*, resolução colaborativa de problemas, fornecimento de informações foram alguns dos exemplos identificados nesses estudos (Goncy et al. 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004). Observa-se, no entanto, que a descrição dos comportamentos a serem desenvolvidos pelos professores é pouco clara, uma vez que não favorece a identificação de qual é o contexto e as situações-problema com as quais eles precisam estar aptos a lidar, as respostas que deverão emitir diante dessas situações, bem como os resultados que deverão ser produzidos diante dessas.

No Brasil, nos últimos anos, a comunidade científica, especificamente pesquisadores alocados em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, têm demonstrado interesse em produzir capacitações voltadas aos professores para compreender o fenômeno e intervir em *bullying* escolar (Lima, 2016; Pingoello, 2012; Sarzi, 2014). Essas iniciativas, além de serem necessárias, tendo em vista os altos índices de *bullying* escolar, são promissoras no que diz respeito a ser um ponto de partida para levar à comunidade escolar o debate sobre uma problemática recorrente neste ambiente.

O estudo de Lima (2016) objetivou desenvolver e avaliar uma intervenção com professores, voltada para a modificação das crenças e da percepção de auto eficácia

sobre bullying e para redução da vitimização envolvendo estudantes do Ensino Fundamental I. Participaram da pesquisa 36 professoras, 1154 alunos, do 3.º ao 5.º ano de 11 escolas. Os professores participaram de uma capacitação com duração de seis horas, durante dias, sobre estratégias de prevenção e enfrentamento ao *bullying* e a agressão entre estudantes. Foi empregado um delineamento entre grupos (controle e experimental) com pré e pós-teste. Para avaliar o efeito da intervenção, os estudantes responderam a escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP) em três períodos do ano letivo e as professoras responderam dois questionários, um que avaliou as estratégias docentes diante da vitimização e outro que investigou as crenças sobre *bullying* e vitimização. Os fatores avaliados por meio do questionário respondido pelos professores foram: ação disciplinar, dialogar, acompanhar, envolver outros adultos, envolver pares, ignorar, mediar, oferecer suporte, auto eficácia, crenças normativas e crenças de esquivar. Na capacitação realizada com os professores foram apresentados “conteúdos” como: caracterização, causas e consequências da violência escolar, da vitimização entre pares e do *bullying*; fatores de risco e proteção da vitimização entre pares e do *bullying*; reflexão sobre a importância do professor na prevenção da violência escolar, em especial da vitimização entre pares e do *bullying*; como medir, avaliar e intervir nas situações de vitimização; fatores de proteção da vitimização entre pares e do *bullying*; reflexão sobre a relação professor-aluno, Estilos de liderança dos professores, Desenvolvimento de habilidades sociais educativas, Reflexão sobre o desenvolvimento do comportamento de obedecer, Reflexão sobre a importância da promoção de habilidades sociais na escola, conforme apresentados pela autora. Para o ensino desses conteúdos foram utilizados diversos recursos didáticos como vídeos, histórias, dinâmicas, apresentação em *power point*, etc.

Os resultados mostraram que, em relação às estratégias de intervenção diante de cenários de vitimização entre pares, relatadas por docentes antes da intervenção, a categoria dialogar foi apontada como a mais favorável para a utilização e, após a intervenção, a categoria acompanhar foi a mais indicada. Já a categoria ignorar foi a que os docentes demonstraram ser a menos favorável, antes e após a intervenção. Os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados com os alunos indicaram que, em relação à comparação da média de vitimização no ano letivo, as análises não apontaram uma diferença significativa entre os escores do grupo de intervenção em relação ao grupo controle, ao longo do ano letivo, em nenhuma das três categorias analisadas: agressão direta, agressão relacional e vitimização. Os dados enfatizam a mudança na percepção dos professores sobre o *bullying* e a vitimização entre pares e uma redução de vitimização e agressão ao longo do ano letivo, sem diferenças significativas entre grupo de intervenção e controle.

Em sua tese de doutorado, Pingoello (2012) desenvolveu um estudo que teve como objetivo realizar ações educativas visando a prevenção e intervenção sobre o *bullying* escolar. Os participantes foram alunos de cinco turmas do 6.º ano e oito professores que lecionavam nessas turmas. Para o desenvolvimento e avaliação da intervenção com os professores, foram realizadas observações e aplicações de questionários nos alunos e professores. Os conhecimentos adquiridos nos encontros formaram a base de atuação dos professores nas realizações de atividades antibullying em sala de aula com a participação dos seus alunos. Desse modo, essa intervenção foi dividida em duas partes. Primeiramente, foram realizadas durante dez semanas reuniões com os professores para trabalhar os seguintes temas: conceito e caracterização do *bullying*; identificando o *bullying* na sala de aula; fundamentação teórica da prevenção e intervenção ao *bullying* escolar; dificuldades em se implantar um projeto antibullying

no contexto escolar; conceituações das diferentes manifestações da violência escolar; compreensão e análises de casos; propostas de procedimentos interventivos antibullying; planejamento e definição das ações educativas. Para a realização da capacitação foram utilizadas diversas atividades e recursos pedagógicos como palestras, debates, elaboração de cartazes, leitura, pesquisa bibliográfica, vídeos, teatro. A segunda parte da capacitação consistiu no trabalho antibullying realizado com os alunos, pelas professoras, sob a coordenação da pesquisadora.

Os resultados indicaram que, no pré-teste, os professores não sabiam como prevenir e intervir em situações de *bullying* em sala de aula. Somado a isso, 32% dos alunos indicaram maltrataram assiduamente colegas da escola e um percentual de 69% de alunos se declararam vítimas assíduas desse tipo de ação. No pós-teste, os professores relataram que houve uma melhoria no clima em sala de aula e que as informações transmitidas os ajudaram a superar as dificuldades em enfrentar o *bullying*. Entre os alunos, o problema foi resolvido para 52,6%, o problema diminuiu para 39,7% e o problema continuou para 7,7% das vítimas; dentre os alunos que se declararam praticantes de *bullying* no segundo questionário, 83% declararam que não praticavam mais *bullying*, 12% declararam que diminuíram a prática de *bullying* e 5% afirmaram que continuavam praticando *bullying*. Os índices revelaram que houve mudanças relativas à prática de *bullying* em sala de aula tanto nos comportamentos dos alunos como nos comportamentos dos professores e que as ações educativas resultaram em contribuições para a melhoria do clima em sala de aula.

O estudo de Sarzi (2014) teve por objetivos refletir sobre e elaborar, junto a um grupo de professoras, estratégias para atenuação das práticas de *bullying* escolar visando a inclusão educacional dos alunos. Durante a intervenção, foram realizadas nove reuniões com os professores, três oficinas com os alunos e uma reunião com a direção

escolar. Por meio da metodologia da pesquisa-ação, a intervenção foi realizada por meio de debates que partiram do contexto e dos participantes da pesquisa e os eixos de análise foram delineados durante os encontros. Foi feita a proposta, para o grupo, de refletir sobre as suas próprias práticas de forma a buscar alternativas para minimizar o *bullying*. Como resultados foram identificados nove casos de *bullying* na escola e indicadores para minimizar a prática de *bullying* como: ouvir o que os alunos têm a dizer sobre essa prática e a proposta de desenvolver um trabalho de controle da agressividade, e que permeie a tolerância, o respeito às diferenças e às individualidades.

É possível observar que as propostas de intervenções supracitadas tiveram como foco principal o ensino de conteúdos e a proposição de atividades (Lima, 2016; Pingoello, 2012) ou apenas proposição de debates sobre temas definidos, denominados de “eixos de análise” (Sarzi, 2014), em detrimento ao ensino de comportamentos. A descrição dos comportamentos de forma clara, com a apresentação das características definidoras e nucleares desse fenômeno, com base no conceito de comportamento operante proposto por Skinner (1953/1998), a partir da explicitação de componentes como, as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas que deverão ser apresentadas pelo aprendiz e as classes de estímulos consequentes, promovem a visibilidade daquilo que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para lidar com as situações-problema que se apresentam no cotidiano escolar (Botomé, 1981; Luiz & Botomé, 2017; Skinner, 1953/1998). Ainda, o comportamento descrito dessa maneira contribui para que o programador de ensino tenha clareza sobre quais são as variáveis que deverão ser consideradas para a elaboração das condições de ensino que, de fato, favorecem o desenvolvimento desses comportamentos e que se assemelham às situações naturais do aprendiz (Botomé, 1977; Botomé & Kubo, 2002).

Parte do problema relacionado ao *bullying* é a falta de treinamento adequado dos professores e, sem uma formação apropriada, as políticas e programas possivelmente são e serão, em grande parte, malsucedidos (Hajdaraj, 2017). Fornecer ao professor informações relevantes para o exercício do seu trabalho, por meio de uma formação, parecem ser insuficientes para modificar a sua ação. Embora a informação constitua a matéria-prima para viabilizar novas formas de agir, é necessário que os aprendizes sejam capazes de transformar informações em comportamentos eficazes para realizar as modificações necessárias na realidade escolar, gerando melhorias nas condições de vida dessa comunidade (Kubo & Botomé, 2001; Luiz & Botomé, 2017).

Carolina Bori, em meados da década de 1960, teve um papel importante no que ficou conhecido, particularmente no Brasil, como “Programação de ensino” (Nale, 1998) viabilizando o que hoje é conhecido como Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC)<sup>4</sup> (Kienen, Kubo, & Botomé, 2013). Para essa pesquisadora, em um programa de ensino, os objetivos devem ser propostos em termos de comportamentos relevantes para o aluno atuar no seu meio de inserção profissional e pessoal (Nale, 1998). Com a PCDC, tecnologia oriunda da Análise do Comportamento, é possível planejar e desenvolver programas de ensino, a partir do conhecimento sobre comportamento humano e de procedimentos de ensino da Análise Experimental do Comportamento, que proporcionem condições para o desenvolvimento de comportamentos que resolvam situações-problemas que se apresentam na vida profissional ou cotidiana de indivíduos (Bori, 1974.; Botomé, 1981).

Isso implica uma mudança de concepção a respeito do que sejam os processos de ensinar e aprender. Diferentemente das concepções tradicionais de ensino, em que o

---

<sup>4</sup> Este estudo utilizará a expressão Programação das Condição para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) por referir-se, de forma mais precisa, ao processo de planejamento de quem promove a aprendizagem de comportamentos (Kienen et al. 2013).

ensinar é concebido como transmitir informações ou “conteúdos”, com a PCDC o objetivo é arranjar condições de ensino por meio das quais o aprendiz poderá desenvolver comportamentos relevantes que aumentem a probabilidade de os mesmos serem apresentados em ambiente natural de forma que o capacite a lidar com as situações-problema com as quais se depara, produzindo resultados significativos para si e para a sociedade (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001, Skinner, 1968/1972). A partir dessa perspectiva, o ensinar e o aprender são concebidos como dois processos interdependentes em que o ensinar refere-se à relação entre o que o professor faz e a ocorrência da aprendizagem do aluno, e o aprender refere-se ao que acontece com os comportamentos do aluno, em decorrência desse ensino (Kubo & Botomé, 2001). O que indica que houve aprendizagem é a mudança do comportamento do aluno, ou seja, após o ensino, o aluno passa a ser capaz de resolver uma situação-problema, que anteriormente não resolvia. Isso envolve capacitar o aprendiz a desempenhar um papel ativo com o conhecimento em seu ambiente profissional e não apenas a aprender a “falar sobre determinado assunto ou fenômeno” (Kubo & Botomé, 2001; Kienen, Kubo, & Botomé, no prelo).

Portanto, o conceito de comportamento parece ser o ponto de partida para a compreensão dos conceitos de ensinar e aprender (Kienen et al., no prelo), caracterizados pelas interações entre aquilo que um indivíduo faz, o ambiente em que o faz e o que decorre desse fazer (Botomé, 2001; Catania, 1999; Skinner, 1953/1998). Esse conceito é o referencial central para a elaboração de programas de ensino uma vez que os objetivos de ensino, definidos como aprendizagens necessárias a serem desenvolvidas nos programas de ensino, são comportamentos (Cortegoso & Coser,



2011). Nesse sentido, definir os objetivos de ensino, ou comportamentos-objetivo<sup>5</sup>, é decidir quais comportamentos devem ser alcançados ao final de um programa de ensino, como aqueles que transformarão a situação-problema em resultados de valor social e/ou pessoal por meio da atuação do aprendiz (Kubo & Botomé, 2001; Kienen et al., 2013), a partir da descrição das classes de estímulos antecedentes, das classes de respostas e das classes de estímulos subsequentes (Botomé, 1981; Kienen et al., no prelo).

Somado a isso, a formulação dos comportamentos-objetivo, a partir de critérios como clareza, precisão, objetividade, concisão, completude, forma, relevância e externalidade favorecem a visibilidade do que o aprendiz precisa ser capaz de fazer, diante da situação-problema, após passar pelo programa de ensino, para que possa avaliar e lidar adequadamente com as situações de *bullying* no contexto escolar (Botomé, 1985b; De Luca, 2013; Krzyzanovski, 2019; Luiz & Botomé, 2017). Os comportamentos-objetivo formulados dessa maneira, além de serem orientadores para os aprendizes se comportarem de forma a lidar com as situações-problema, aumentam a probabilidade de o programador propor condições de ensino que sejam equivalentes à situação natural na qual é esperado que os aprendizes apresentem as classes de comportamentos-objetivo especificadas. Seguindo essa premissa, os estudos de Franken (2009) e Luiz e Botomé (2017) propuseram novas formulações de comportamentos-objetivo a partir da avaliação de objetivos de ensino apresentados em planos de ensino de disciplinas e documentos oficiais do Ministério da Educação, respectivamente, de modo que fossem mais orientadores ao trabalho dos profissionais e ao aprendizado do

---

<sup>5</sup> “A expressão “comportamentos-objetivo” é utilizada para ressaltar a diferença entre simplesmente dar forma “comportamental” a qualquer expressão com o acréscimo de um verbo a um complemento caracterizando-a como um “objetivo-comportamental”. No caso da expressão comportamentos-objetivo, há uma inversão em que o que precede é a descoberta de comportamentos relevantes a serem ensinados e, por essa relevância eles podem ser “eleitos” como “objetivos” de um programa de aprendizagem ou de ensino e, então, receberem a qualificação “objetivo”. A identificação (descoberta) de comportamentos de valor não é um procedimento de apenas dar forma a expressões verbais, mas a de eleger comportamentos de valor para a vida do aprendiz – principalmente como cidadão ou profissional – como objetivos de qualquer programa de aprendizagem a ser desenvolvido por ele.” (Luiz & Botomé, 2017, p.332)

aluno. Portanto, ao formular comportamentos-objetivo para professores do ensino fundamental, relacionados a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar, com base nas características e nos critérios supracitados, é possível propor condições de ensino que sejam coerentes com aquilo que os aprendizes precisam estar aptos a fazer para lidar com o *bullying* escolar de forma a promover resultados de valor social para os professores e, conseqüentemente, para os alunos.

Embora haja estudos que tenham desenvolvido capacitações para ensinar aos professores comportamentos relacionados a lidar com o *bullying* escolar (Goney, et al. 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004), esses são descritos de forma pouco clara e precisa, dificultando a identificação da relação que o professor deve estabelecer com o contexto, ou seja, as situações-problemas com as quais o professor deverá lidar no ambiente natural, os resultados que deverão ser produzidos por meio de suas ações e as respostas que deverão ser emitidas por eles a fim de produzirem tais resultados. Portanto, propor comportamentos-objetivo que capacitem os professores a prevenir e a manejar situações de *bullying* de forma mais adequada pode contribuir para evitar e/ou amenizar as conseqüências negativas que podem afetar a saúde, a produtividade e a motivação dos professores para lecionar (Abramovay & Rua, 2003), assim como evitar e/ou amenizar a ocorrência e a recorrência das agressões que podem gerar conseqüências físicas, sociais, emocionais e de aprendizado para o desenvolvimento dos alunos e afetam a qualidade de suas experiências na escolarização dos alunos (Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2014), por meio da intervenção dos professores.

O planejamento de um programa de ensino se inicia com a proposição de comportamentos-objetivo, a partir da caracterização das necessidades sociais da população-alvo que se quer capacitar e a descrição da situação-problema a ser resolvida por meio do ensino, seguindo com o planejamento e a construção das condições de

ensino, a aplicação, avaliação e o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem e dos procedimentos de ensino (Kienen et al., 2013). Planejar condições de ensino consiste na elaboração de atividades que promovem o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo propostos. Para essa construção, consideram-se os aspectos relevantes consentâneos aos princípios da Análise Experimental do Comportamento como:

a) promover a equivalência entre a situação de ensino e a situação natural na qual é esperado que os participantes do programa de ensino apresentem as classes de comportamentos-objetivo (Botomé, 1970; 1975; 1977; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972);

b) graduar as condições de ensino e as exigências das respostas considerando o processo de modelagem para o desenvolvimento de comportamentos no repertório dos participantes do programa de ensino (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972).

c) estabelecer uma relação funcional entre os elementos constituintes do comportamento, como condição antecedente, resposta e consequência considerando o conhecimento sobre comportamento humano como, por exemplo, a imediatez das consequências e os esquemas de reforço (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972);

d) promover resposta ativa do participante do programa de ensino no processo de aprendizagem (Botomé, 1970; 1977; Skinner, 1968/1972);

e) respeitar o ritmo de aprendizagem cada participante do programa de ensino (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Skinner, 1968/1972);

f) promover a aprendizagem por meio de pequenos passos, graduando as aprendizagens em unidades pequenas e fáceis de realizar, minimizando a possibilidade de cometer muitos erros. A premissa desse princípio é aumentar gradualmente a

exigência de desempenho do participante do programa de ensino durante a capacitação, estabelecendo critérios mínimos possíveis de desempenho e aumentando aos poucos as exigências, considerando os critérios de mudança dos estímulos antecedentes e consequentes consistentes com o desempenho do aluno consentâneo ao princípio de progressão gradual (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972).

g) planejar consequências imediatas para o desempenho do participante do programa de ensino ou princípio da verificação imediata. Nos processos de ensinar e aprender, em geral, as variáveis das quais o comportamento é função são arranjadas pelo próprio programador, como por exemplo, o arranjo de consequências que serão apresentadas aos desempenhos dos aprendizes nas condições de ensino. Quanto menor for o tempo decorrido entre a resposta do aprendiz e a apresentação das consequências contingentes a ela, mais efetivas serão essas consequências para informar o aprendiz sobre o desempenho dele, seja para fortalecer os desempenhos que estão corretos, para aperfeiçoar os desempenhos parcialmente corretos ou indicar os desempenhos incorretos. As consequências podem ser arbitrárias ou naturais. A primeira, caracteriza-se por ser artificialmente programada pelo programador de ensino, sendo consideradas extrínsecas à situação de aprendizagem. Esse tipo de consequência é eficiente para instalar comportamento porém, não é suficiente para mantê-lo uma vez que, em ambiente natural, dificilmente haverá a apresentação desse tipo de consequência por outrem. Dessa forma, esse tipo de consequência pode ser empregada no início da aprendizagem e ser paulatinamente substituída por consequências naturais intrínsecas às situações de aprendizagem, aumentando a probabilidade de as respostas ficarem sob controle de consequências naturais que possivelmente farão parte do ambiente natural do aprendiz (Botomé, 1970; 1977; Skinner, 1968/1972).

A elaboração de programas de ensino baseados nos princípios da AEC e nos pressupostos da PCDC tem sido objeto de algumas pesquisas e os resultados têm evidenciado sua eficiência e eficácia<sup>6</sup> para o desenvolvimento de diferentes tipos de comportamentos, tais como: “ler textos em contexto acadêmico” como parte do repertório de estudantes de graduação (Agassi, 2013); capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais” (Gonçalves, 2015); ensinar estudantes de graduação a “avaliar a confiabilidade das informações” (De Luca, 2013); ensinar pais a “analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos (Teixeira, 2010). Portanto, devido aos altos índices de *bullying* no ambiente escolar; da necessidade de capacitar professores para lidar com a ocorrência desse fenômeno em seu local de trabalho; da escassez de pesquisas que tenham como objeto de estudo a capacitação de professores sobre o fenômeno *bullying* escolar; da inexistência de programas, que tenham como base a PCDC, que ensinem os professores a lidar com situações de *bullying*; e das evidências da eficiência e eficácia de programas de ensino desenvolvidos com base na PCDC, este estudo teve por objetivo elaborar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar.

### **Método**

A elaboração do programa de ensino foi realizada em três etapas: Etapa 1: descrever a situação- problema e definir os comportamentos-objetivo do Programa de Ensino; Etapa 2: sequenciar os comportamentos a serem ensinados e definir as unidades

---

<sup>6</sup> A eficiência de um treinamento refere-se ao quanto os comportamentos-objetivos foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino. A eficácia diz respeito ao quanto esses comportamentos passam a ser apresentados no ambiente profissional e/ou cotidiano do aprendiz e o quanto eles resolvem a situação-problema que se apresenta (De Luca, 2013).

de aprendizagem; Etapa 3: elaborar condições de ensino para desenvolver classes de comportamentos que compõem os comportamentos-objetivo terminais “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar em que atua” e “Intervir em situações de *bullying* escolar”

### **Materiais e Equipamentos**

Foram utilizados materiais de escritório como canetas, blocos de papeis para recados (i.e. *post its*), folhas de papel, e equipamento como *notebook* e o *software AutoCAD*.

#### **instrumentos.**

Foi desenvolvido um instrumento: Protocolo de Registro das Condições de Ensino (Tabela 1). O Protocolo de Registro das Condições de Ensino (adaptado de Cortegoso & Coser, 2011) consistiu em campos para a descrição das classes de comportamentos-objetivo definidos para o programa de ensino e das contingências de ensino para o desenvolvimento dessas classes de comportamentos, tais como: as atividades programadas e os materiais necessários para o seu desenvolvimento, a condição antecedente de ensino para a apresentação das respostas esperadas dos participantes, as classes de respostas esperadas dos participantes e as consequências a serem administradas pelo capacitador.

#### **fontes de informações.**

##### ***para descrever a situação-problema.***

Para descrever a situação-problema e propor as classes de comportamentos-objetivo terminais com maior probabilidade de serem relevantes para o desenvolvimento do programa de ensino do presente estudo, foram utilizadas quatro fontes de informações:

- 1) Dados estatísticos recentes publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) sobre a incidência de *bullying* no mundo; 2) Dados da literatura sobre o

repertório comportamental dos professores acerca das características do *bullying* e de estratégias de intervenção (Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2015; Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014; Trevisol & Campos, 2016; Bauman & Del Rio, 2006; Da Silva & Bazon, 2017); 3) Dados obtidos em uma pesquisa com aplicação de um questionário, sobre o repertório comportamental da população-alvo, para a qual este programa de ensino foi elaborado, em relação a identificar e intervir em situações de *bullying* escolar (Panosso, Kienen, & Brino, 2019b)<sup>7</sup>; 4) Dados de revisão sistemática indicando a escassez de estudos, especialmente brasileiros, que tenham elaborado e/ou aplicado capacitações para docentes, que os capacite a desenvolver comportamentos para lidar de forma adequada com o *bullying* escolar (Panosso et al., 2019a).

#### **para propor os comportamentos-objetivo.**

Para definir os comportamentos-objetivo terminais foram utilizadas duas fontes de informações: 1) resultados da pesquisa *survey* cujos participantes foram os professores, população-alvo para a qual este programa de ensino foi elaborado e 2) referências bibliográficas, dentre as quais estão estudos teóricos e/ou empíricos e capítulos de livros: Anderson & Kincaid (2005); Alsaker & Valkanover (2012); Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg (2014); Gorsek & Cunningham (2014); Olweus (2004); Pearce & Thompson (1998); Craig & Pepler (2000); Piotrowski & Hoot, (2008); Ross & Horner (2009; 2014); Ross, Horner, & Stiller (s/d); Salmivalli, Garandeau, & Veenstra (2012); Silva, Freller, Alves, & Saito (2017); Stevens, Bourdeaudhuij, & Oost (2000); Strohmeier & Noam (2012); Sugai, Horner, & Algozzine (2011); Ttofi & Fingleton (2012).

### **Procedimento**

#### **etapa 1: Descrever a situação-problema e propor os comportamentos-objetivo do Programa de Ensino.**

---

<sup>7</sup> Para mais detalhes sobre a bibliografia que embasou a elaboração das perguntas para a construção do questionário, ver Panosso et al.. (2019b).

A pesquisa *survey* possibilitou avaliar o repertório comportamental dos professores e as suas necessidades de capacitação sobre *bullying* escolar. O questionário aplicado continha questões sobre dados sociodemográficos, participação anterior em capacitações sobre a temática *bullying* escolar, conhecimento sobre o conceito de *bullying*, tipos e modalidades, comportamentos e consequências mais frequentes, variáveis de risco e protetivas no envolvimento em situações de *bullying*, estratégias de prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar e sobre o quanto os professores se sentem preparados para lidar com o fenômeno. A partir da categorização das respostas dos participantes ao questionário, foram evidenciadas limitações no repertório comportamental dos professores. Essas limitações pertenciam a duas grandes classes de comportamentos as quais foram descritas em termos de comportamentos considerando aquilo que um indivíduo faz, o ambiente em que o faz e o que decorre desse fazer (Botomé, 2001; Catania, 1999; Skinner, 1953/1998). Foram utilizados alguns critérios orientadores para descrever os possíveis componentes de classes de comportamentos como: objetividade, clareza, precisão e concisão. A objetividade foi considerada quando a linguagem fazia referência a variáveis direta ou indiretamente observáveis; a clareza e a precisão, a partir da reduzida probabilidade de múltiplas interpretações sobre o evento a que a expressão se referia e concisa quando havia brevidade em sua descrição, sem apresentação de expressões ou termos desnecessários para a compreensão do que caracteriza o evento a que cada um dos componentes de comportamentos encontrados fazia referência (De Luca, 2013).

Ademais, com base em estudos empíricos ou de revisão de literatura de referência na área do *bullying*, que apresentavam programas de intervenção ou descreviam os componentes/elementos importantes para compor programas de capacitação, foram identificados e selecionados trechos dos textos que descreviam



componentes que contribuem, ou contribuíram, para a redução do *bullying* escolar e, em sua maioria, referiam-se a orientações e/ou estratégias que poderiam ser utilizadas por adultos, membros da comunidade escolar, para lidar com situações de *bullying*. Após leitura desse material, os componentes/elementos foram categorizados considerando-se a redução de situações de *bullying* no ambiente escolar, agrupando-os em torno de um tema em comum. As categorias foram descritas por sentenças que continham um verbo e complemento, considerando o verbo como o fazer do professor e, o complemento, aspectos do meio em relação ao qual o professor deverá executar algo (classes de estímulos antecedentes) ou alterações em aspectos do meio que deverão ser produzidas por meio de seu fazer. Para essa descrição considerou-se o comportamento como a relação entre o que o indivíduo faz e o meio, tanto antecedente quanto consequente a esse fazer (Botomé, 2001; Skinner 1953/1998). Com a descrição e a proposição dos nomes dos comportamentos-objetivo seguindo esses termos, foi possível dispensar uma análise formal de cada comportamento-objetivo proposto uma vez que, cada comportamento foi descrito considerando as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos consequentes. Destaca-se esse procedimento como algo capaz de reduzir o custo de resposta do programador de ensino e acelerar o processo de construção de programas de ensino sem perder a qualidade da elaboração de cada etapa.

Portanto, essas duas fontes de informação forneceram dados que contribuíram para descrever a situação-problema e propor as classes de comportamentos-objetivo terminais com maior probabilidade de serem relevantes para o desenvolvimento do programa de ensino do presente estudo.

**etapa 1.1. Propor os comportamentos-objetivo intermediários: um procedimento de decomposição**

Após a definição dos comportamentos-objetivo terminais foi realizada a etapa de proposição dos comportamentos-objetivo intermediários (pré-requisitos) por meio do procedimento de decomposição de comportamentos complexos, proposto por Botomé (1977). Nesse procedimento fez-se, diante de cada comportamento-objetivo terminal, a pergunta: “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar este comportamento?” o que permitiu identificar os comportamentos-objetivo intermediários. As respostas obtidas a partir da pergunta indicavam um ou mais comportamentos-objetivo intermediários novos e, a partir deles, a pergunta era feita novamente, identificando-se outros comportamentos de menor grau de complexidade. Esse procedimento foi interrompido no momento em que as respostas à pergunta se assemelharam ao repertório que a população-alvo possuía antes de iniciar o programa, ou seja, até o repertório comportamental inicial (identificado a partir dos questionários propostos).

Os comportamentos-objetivo descobertos foram organizados em um diagrama de decomposição de comportamentos, ou mapa de ensino, o qual representou graficamente as relações de complexidade entre as classes de comportamentos-objetivo. Essa relação de complexidade estabelecida entre os comportamentos pode ser identificada com base em sua localização no diagrama: quanto mais à direita no mapa, menos complexo é considerado um comportamento em relação aos comportamentos localizados à sua esquerda. Com a construção do diagrama, é possível observar as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos participantes para que as classes de comportamentos-objetivo terminais sejam apresentadas ao final do programa de ensino.

Na Figura 1 é apresentado um exemplo de diagrama de decomposição (parcial), em que a classe de comportamentos-objetivo “Avaliar situações de *bullying* no contexto



comportamentos-objetivo considerada pré-requisito para que aquela possa ser desenvolvida pelo aprendiz. Além de “Caracterizar os comportamentos dos envolvidos em um episódio de *bullying* escolar” pode haver outras classes de comportamentos-objetivo pré-requisitos as quais estão representadas na Figura 1, pelas reticências entre parênteses, todos indicados igualmente com grau 2 de complexidade. O mesmo exame pode ser feito para cada uma das demais classes de comportamentos apresentados nesse diagrama de decomposição. Em síntese, cada classe de comportamentos-objetivo representado mais à direita no diagrama é considerada pré-requisito da classe de comportamentos-objetivo ao qual está ligada figurando à sua esquerda.

**etapa 2: Sequenciar as classes de comportamentos a serem ensinadas e definir as unidades de aprendizagem.**

Para organizar uma sequência de ensino das classes de comportamentos-objetivo para os participantes, optou-se por considerar alguns critérios propostos por Botomé (1996b): 1) do geral para o específico: ensinar inicialmente aspectos gerais para então ensinar as partes que o compõem; 2) Por sequência lógica; 3) Por hierarquia de um conjunto de “habilidades”: agrupar as aprendizagens em conjuntos significativos para os participantes e por graus de hierarquia; 4) Por simplicidade para aprender: ou seja, o que for mais fácil para aprender deve-se ensinar primeiro (Botomé, 1996b).

Em seguida, as classes de comportamentos-objetivo foram organizadas em unidades de ensino, considerando-se o agrupamento de classes de comportamentos-objetivo as quais pudessem ser ensinadas próximas umas das outras e que possibilitassem o desenvolvimento de classes de comportamentos-objetivo intermediárias. Para definir essas unidades de ensino foram considerados critérios como: organizar os comportamentos-objetivo em torno de um tema em comum, definindo como a unidade de ensino inicial aquela que fosse mais fácil para aprender;

organizá-las do geral para o específico e por hierarquia de um conjunto de habilidades que sejam significativas para o aprendiz (Botomé, 1996b).

**etapa 3: Elaborar condições de ensino para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo terminais “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”.**

Nessa etapa, houve o planejamento das condições de ensino, com a elaboração e proposição de atividades que poderiam criar contingências que aumentassem a probabilidade de desenvolvimento das classes de comportamentos-objetivo propostas. Para isso, consideraram-se: (1) as situações-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu ambiente natural, (2) os resultados que deverão ser produzidos pelas ações dos aprendizes, tanto durante o processo de aprendizagem (capacitação) quanto em ambiente natural (fora da condição de capacitação) e (3) as respostas que deverão ser emitidas pelos participantes a fim de produzirem tais resultados (Cortegoso & Coser, 2011).

Para registrar e organizar o planejamento das condições de ensino, foi desenvolvido um protocolo adaptado de Cortegoso e Coser (2011). Nesse instrumento, foram descritos os comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos em cada unidade, as atividades e materiais a serem utilizados para essa finalidade e as condições de ensino para o desenvolvimento desses comportamentos com a descrição da condição antecedente de ensino para a apresentação das respostas esperadas dos participantes, as classes de respostas esperadas dos participantes e as consequências a serem administradas pelo capacitador. A Tabela 1 apresenta um exemplo das partes que compõem o protocolo de registro.

Tabela 1

Exemplo do protocolo de registro desenvolvido para planejamento das condições de ensino

UNIDADE 1: Unidade de aprendizagem

<b>Comportamento- objetivo</b>	<b>Atividades materiais</b>	<b>Condição anterior</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
------------------------------------	-----------------------------	------------------------------	-----------------	---------------------

A partir do planejamento das condições de ensino, elaborou-se um Manual intitulado “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar”, o qual contém instruções, informações e estratégias variadas que podem aumentar a probabilidade dos aprendizes desenvolverem os comportamentos-objetivo propostos por meio do programa de ensino.

### **Resultados**

#### **Situação-problema e comportamentos-objetivo**

Dados recentes têm indicado a alta prevalência da prática de *bullying* nas escolas de todo o mundo. Em 2017, a Unesco apresentou um relatório, com dados coletados em 19 países de baixa e média renda, indicando que cerca de 34% dos estudantes entre 11 e 13 anos de idade relataram ter sofrido *bullying* no último mês. No segundo semestre de 2018, a Unicef publicou o relatório *An Everyday Lesson: #ENDviolence in Schools* e afirmou que um em cada três alunos de 13 a 15 anos de idade é alvo de *bullying* e 30% dos alunos afirmaram ter praticado *bullying* contra colegas. Comportamentos característicos de *bullying* podem ser observados desde a mais tenra idade, em crianças que frequentam o jardim de infância, aos quatro anos de idade (Alsaker & Valkanover, 2012; Saracho, 2016). Estar envolvido em situações de *bullying* escolar pode acarretar inúmeras consequências para todos aqueles que participam dos episódios, seja como autor, como alvo ou como espectador.

Apesar da alta incidência da ocorrência do fenômeno no ambiente escolar, pesquisas têm indicado que os professores, em sua maioria, desconhecem as características principais do fenômeno e isso pode interferir na forma como realizam as intervenções em situações de *bullying* (Oldenburg et al. 2015; Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014; Trevisol & Campos, 2016; Bauman & Del Rio, 2006; da Silva & Bazon, 2017). Em geral, os professores interferem em apenas 15% a 18% dos incidentes ocorridos (Craig, Pepler, & Atlas, 2000).

Aliado a esses dados, Panosso et al. (2019b) desenvolveram uma pesquisa *survey* com 54 professores do Ensino Fundamental I a fim de caracterizar o repertório comportamental da população-alvo para a qual este programa de ensino foi desenvolvido. Os resultados indicaram que os professores ainda desconhecem os critérios essenciais relacionados ao conceito, os tipos ou modalidades de *bullying*, tendo mais dificuldade em identificar os comportamentos apresentados pelos autores ou alvos do *bullying* do que os daqueles apresentados pelos espectadores. Demonstraram, também, conhecer menos sobre as consequências que os alunos autores e espectadores podem ter em decorrência da situação de *bullying*, do que as possíveis consequências para o aluno alvo. Os entrevistados demonstraram desconhecer as variáveis protetivas e de risco ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar. Em relação às estratégias de prevenção, os professores demonstraram ter apenas uma vaga ideia sobre formas de prevenção contra o *bullying* uma vez que as respostas deles às questões descreveram estratégias imprecisas e pouco esclarecedoras quanto a sua forma de atuação. Por fim, professores demonstraram não conhecer nenhuma forma de manejo de situações de *bullying*, quando quem deve ser abordado é o aluno autor. Portanto, esses dados indicam que o repertório comportamental do professor sobre *bullying* é algo a ser mais bem desenvolvido.

Somado a isso, um estudo de revisão sistemática de literatura de estudos empíricos sobre as capacitações para professores para enfrentar o *bullying* escolar (Panosso et al., 2019a) constatou a escassez de estudos que tenham elaborado e/ou proposto, para essa população, especialmente no Brasil, treinamentos que os capacitem a desenvolver comportamentos para lidar, de forma adequada, com o *bullying* escolar. Portanto, a partir dos dados estatísticos sobre a alta prevalência da prática de *bullying* nas escolas de todo o mundo, dos dados da literatura sobre o desconhecimento dos professores acerca das características do *bullying* e formas de intervenção, da escassez de capacitações elaboradas e/ou propostas com a temática *bullying*, especialmente no Brasil, e dos dados que apresentaram as lacunas no repertório comportamental dos professores do Ensino Fundamental I, população-alvo deste estudo, foi possível caracterizar a situação-problema existente.

Em relação à definição dos comportamentos-objetivo terminais, os resultados da pesquisa *survey* realizada com os professores indicaram lacunas no repertório comportamental dos professores por meio das quais foram derivadas duas classes de comportamentos-objetivo terminais. As respostas dos profissionais às questões sobre conceituar *bullying*, descrever seus tipos e modalidades, identificar e descrever comportamentos mais frequentes dos participantes envolvidos em situações de *bullying*, identificar e descrever possíveis consequências decorrentes desse envolvimento e identificar e descrever seus possíveis determinantes, indicaram as limitações relacionadas à classe de comportamentos “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”. As respostas às perguntas do questionário, no que se refere a descrever estratégias de prevenção de situações de *bullying* escolar, indicaram limitações relacionadas à classe de comportamentos prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar. Por sua vez, as respostas, fornecidas por meio de um estudo de caso, sobre



como interviriam diante de uma ocorrência de *bullying*, considerando todos os participantes envolvidos, evidenciaram as limitações relacionadas à classe de comportamentos “manejar adequadamente situações de *bullying* escolar”. Portanto, conhecidas as limitações no repertório comportamental da população-alvo foram derivadas duas classes de comportamentos: “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”, considerando que prevenir e manejar são duas formas (diferentes) de intervir e, portanto, pertencem a esta última classe.

Vale destacar que, neste estudo, o comportamento de prevenir é caracterizado como atuar antes que o problema sob o qual se quer intervir ocorra (Botomé & Stédile, 2015). Tradicionalmente, a concepção de intervenção adotada pela área que investiga a violência (originária da área da Saúde) é caracterizada em três níveis de prevenção: primária, secundária e terciária<sup>8</sup> (Dahlberg & Krug, 2007). Embora amplamente utilizados, esses termos são imprecisos e pouco esclarecedores acerca do processo que está sendo realizado uma vez que a abrangência do conceito não promove a visibilidade do trabalho que deve ser feito (Botomé & Stédile, 2015) pelo professor ao prevenir o *bullying* escolar. Ao atuar no ambiente escolar, o tipo de informação e capacidade de comportar-se para prevenir o *bullying* é diferente daquela que usualmente é requerida para manejar os comportamentos dos autores, alvos e espectadores envolvidos em uma situação de *bullying* de forma a resolver o problema. Prevenir requer do professor o comportamento de identificar e atuar no controle dos processos de determinação das condições que interferem no desenvolvimento de comportamentos violentos. Portanto,

---

<sup>8</sup> A concepção de intervenções em saúde pública (e adotada pela área que investiga a violência) são tradicionalmente caracterizadas em três níveis de prevenção: a primária, a secundária e a terciária. A primária, caracteriza-se pela prevenção antes que a violência ocorra; a secundária possui uma abordagem centrada nas reações mais imediatas à violência e, a terciária, refere-se a cessar a agressão e reduzir as consequências causadas por ela (Dahlberg & Krug, 2007).

esse tipo de atuação requer um termo mais preciso e claro de forma a ser orientador ao trabalho que deve ser realizado a impedir a ocorrência de situações de *bullying* escolar (prevenir) e, diferenciá-lo de outros tipos de atuação que implicam em resolver problemas que já estão instalados.

Ademais, por meio da categorização dos componentes/elementos que constituem capacitações para professores, foi possível identificar duas categorias: aspectos que se relacionavam à prevenção do *bullying* no ambiente escolar e aspectos que estavam relacionados ao manejo de situações de *bullying* escolar. Por exemplo, o estudo de Pearce e Thompson (1998) apresenta aspectos importantes para a redução do *bullying*: conscientizar sobre *bullying*, declarar que o *bullying* é inaceitável, ter regras claras sobre comportamento; ensinar comportamentos de carinho e empatia; interromper qualquer demonstração de comportamento agressivo ao presenciá-lo; remover a vítima do local. Cross et al. (2014) descrevem: mobilizar o grupo de pares (especialmente espectadores) para responder negativamente ao comportamento de *bullying* e apoiar estudantes que são intimidados, dialogar sobre *bullying* e arranjar contingências para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados por meio de atividades de ensino e aprendizagem. Esses dados estão em consonância com os resultados da pesquisa *survey* realizada com os professores, uma vez que os aspectos descritos nos estudos como importantes para a redução de situações de *bullying* e que devem fazer parte das capacitações para docentes relacionam-se aos comportamentos que são necessários ser desenvolvidos por eles. Portanto, com base nessas duas fontes de informações definiu-se como comportamentos-objetivo terminais: “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar” (considerando que prevenir e manejar são duas formas de intervir e, portanto, pertencem a essa classe).

Na sequência, foi realizada a decomposição dos comportamentos-objetivo terminais, identificando-se um total de 143 comportamentos-objetivo, 36 dos quais relacionados à classe de comportamentos-objetivos terminais - “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” - 107 relacionados à classe de comportamentos-objetivo terminais - “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar” - organizados em três unidades de aprendizagem, denominadas de Programa “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar”. Todos os comportamentos-objetivo foram organizados em um diagrama de decomposição de comportamentos complexos, sendo os comportamentos mais complexos a ser desenvolvidos pelos professores, dispostos mais à esquerda nessa representação esquemática, e os comportamentos de menor complexidade à direita do diagrama, os quais foram considerados como pré-requisitos daqueles mais complexos. A Figura 2 apresenta o diagrama de decomposição com os comportamentos-objetivo descobertos. O número apresentado em cada célula do diagrama faz referência a cada comportamento-objetivo definido para o programa de ensino, os quais estão descritos na Tabela 2.

A sequência de ensino dos comportamentos foi representada pelos números apresentados no diagrama de decomposição da Figura 2, sendo que o número 1 representa o comportamento de conceituar *bullying*, o número 2, identificar tipos de violência no ambiente escolar e assim por diante, passando por todos os comportamentos até que o participante seja ensinado a intervir em situações de *bullying* escolar, representado pelo comportamento de número 143. A sequência de números indica que os comportamentos-objetivo serão ensinados, partindo-se do geral para o específico, a fim de ensinar inicialmente os aspectos gerais para, depois, ensinar as partes que o compõem (e.g. inicialmente ensina-se o professor a conceituar violência, identificar os tipos de violência no ambiente escolar para depois ensinar, por exemplo, a

diferença entre *bullying* escolar de outros tipos de violência escolar); sequência lógica (e.g. ensinar primeiro a avaliar situações de *bullying* para depois ensinar a intervir nessas situações); hierarquia de um conjunto de “habilidades” e agrupando-se as aprendizagens em conjuntos significativos para os participantes, por graus de hierarquia e por simplicidade, ou seja, ensinar primeiro o que for mais fácil para aprender (e.g. primeiro ensinar o comportamento de avaliar situações de *bullying* para, em seguida, ensinar a prevenir e manejar situações de *bullying*). Esses mesmos critérios foram considerados para agrupar os comportamentos-objetivo, sendo definidas, a partir disso, três unidades de ensino: Unidade 1 - Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar, Unidade 2 - Prevenindo o *bullying* escolar, e Unidade 3 - Manejando situações de *bullying* escolar. A Tabela 2 apresenta as classes de comportamentos-objetivos que compõem cada unidade de ensino.

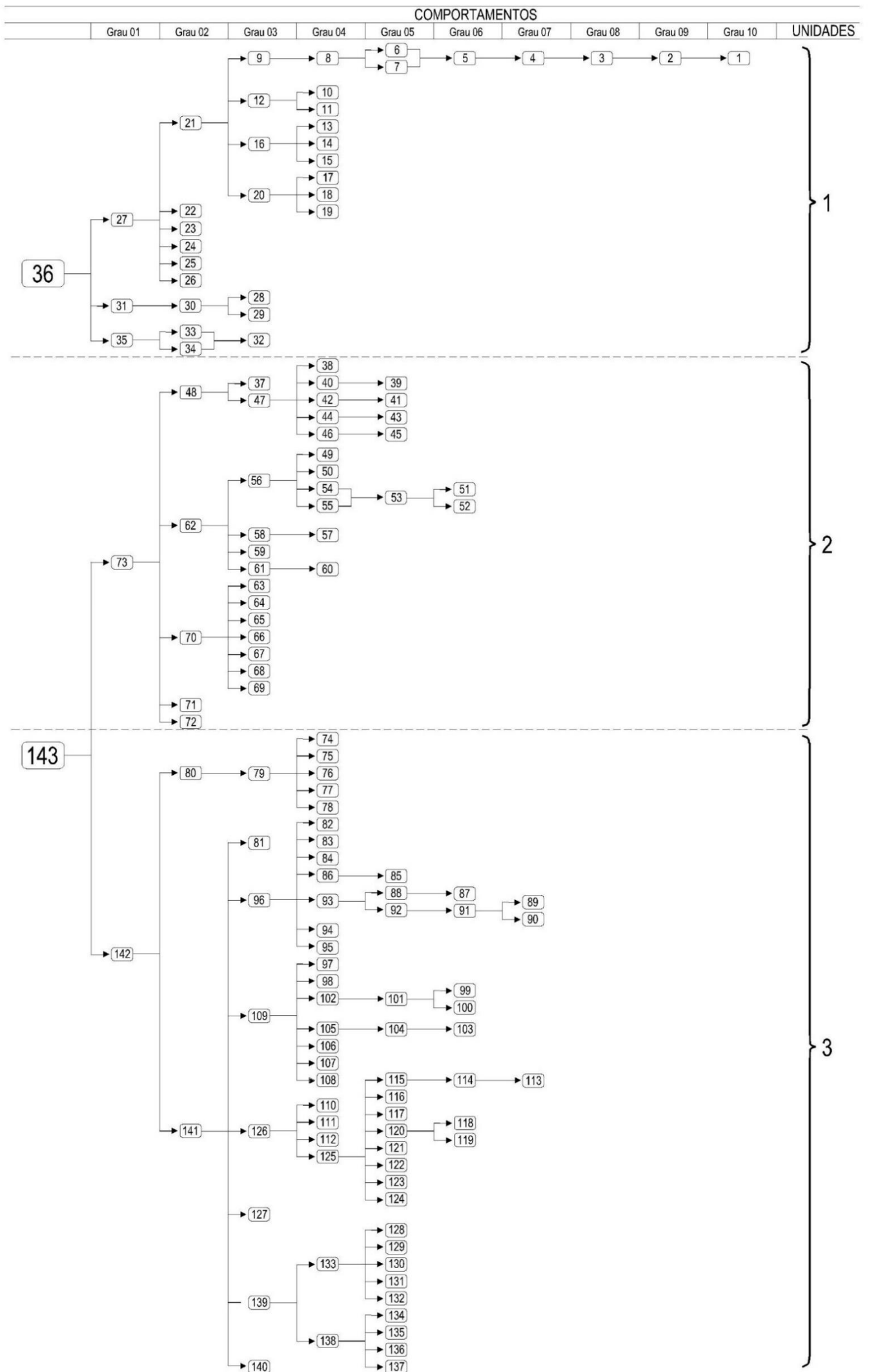


Figura 2. Diagrama de decomposição dos comportamentos-objetivo

Tabela 2.

Lista das classes de comportamentos-objetivo apresentadas no diagrama de decomposição do programa de ensino

<b>Número de identificação do comportamento</b>	<b>Classes de comportamentos que compõem a Unidade 1 de ensino: Caracterizando e identificando situações de bullying no contexto escolar;</b>
1	Conceituar violência
2	Identificar tipos de violência que podem ocorrer em diferentes ambientes
3	Identificar tipos de violência no ambiente escolar
4	Diferenciar bullying escolar de outros tipos de violência escolar
5	Conceituar bullying escolar
6	Caracterizar a modalidade bullying direto
7	Caracterizar a modalidade bullying indireto
8	Diferenciar bullying direto do bullying indireto
9	Identificar as modalidades de bullying escolar
10	Identificar tipos de respostas mais frequentemente emitidas pelos autores de uma situação de bullying escolar
11	Identificar as possíveis consequências produzidas aos alunos que participam de uma situação de bullying escolar como autor
12	Caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de bullying escolar
13	Identificar as respostas mais comuns apresentadas por quem tem alta probabilidade de tornar-se alvo de bullying escolar
14	Identificar tipos de respostas mais frequentes emitidas pelos alunos alvos de uma situação de bullying escolar
15	Identificar as possíveis consequências para quem participa de uma situação de bullying escolar como alvo
16	Caracterizar os comportamentos do aluno alvo de uma situação de bullying escolar
17	Identificar tipos de respostas mais frequentes que os alunos espectadores apresentam diante de uma situação de bullying escolar
18	Identificar as possíveis consequências ao aluno que presencia uma situação de bullying escolar
19	Identificar as consequências do comportamento do aluno espectador aos demais envolvidos, como autor e alvo, em uma situação de bullying escolar
20	Caracterizar os comportamentos do aluno espectador de uma situação de bullying escolar
21	Caracterizar os comportamentos dos envolvidos em um episódio de bullying escolar
22	Identificar a frequência com que as situações de bullying têm ocorrido no ambiente escolar e que envolvem-os mesmos participantes
23	Identificar as variáveis de risco internas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar

24	Identificar as variáveis protetivas internas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar
25	Identificar as variáveis de risco externas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar
26	Identificar as variáveis protetivas externas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar
27	Caracterizar o bullying escolar
28	Identificar o papel desempenhado por cada participante envolvido em uma situação de bullying escolar
29	Identificar as respostas dos alunos envolvidos em uma situação de bullying escolar
30	Identificar os elementos componentes de uma situação de bullying escolar
31	Identificar uma situação de bullying diante da ocorrência do fenômeno
32	Caracterizar comportamento
33	Identificar os processos que fortalecem um comportamento
34	Identificar os processos que extinguem um comportamento
35	Identificar as variáveis que mantêm o comportamento da prática de bullying escolar
36	Avaliar situações de bullying no contexto escolar
<b>Número de identificação do comportamento</b>	<b>Classes de comportamentos que compõem a Unidade 2 de ensino: Prevenindo o bullying escolar</b>
37	Identificar a importância do ensino por instrução
38	Diferenciar comportamentos socialmente adequados dos não adequados ao ambiente escolar
39	Identificar os comportamentos socialmente adequados que favorecem os relacionamentos interpessoais
40	Definir quais são os comportamentos socialmente adequados esperados que os alunos apresentem no ambiente escolar em interação com os colegas e funcionários da escola
41	Identificar os comportamentos socialmente inadequados que prejudicam os relacionamentos interpessoais
42	Definir quais são os comportamentos socialmente inadequados que não serão permitidos aos alunos apresentar no ambiente escolar em interação com os colegas e funcionários da escola
43	Identificar quais são as consequências que fortalecem um comportamento
44	Definir quais consequências serão fornecidas aos alunos ao apresentarem consequências socialmente adequadas em interação com os colegas e funcionários da escola que aumentem a probabilidade deste comportamento ser apresentado novamente
45	Identificar as consequências que extinguem um comportamento
46	Definir quais consequências serão fornecidas aos alunos ao apresentarem consequências socialmente inadequadas em interação com os colegas e funcionários da escola que reduzam a probabilidade deste comportamento ser apresentado novamente
47	Definir com os alunos regras de boa convivência no ambiente escolar

48	Estabelecer regras escolares com os alunos válidas para o ambiente escolar
49	Identificar a importância das habilidades sociais para os relacionamentos interpessoais
50	Identificar a importância da modelação no processo de aprendizagem de um comportamento
51	Identificar as classes de comportamentos que compõem as habilidades sociais
52	Identificar as subclasses de comportamentos que compõem as habilidades sociais
53	Discriminar a diferença entre comportamentos socialmente adequados dos inadequados
54	Interagir com os colegas de trabalho de forma socialmente adequada
55	Interagir com os alunos de forma socialmente adequada
56	Atuar como modelo de comportamentos socialmente adequados em interação social com os membros da comunidade escolar
57	Avaliar, junto com os alunos, a importância das habilidades sociais para a construção de relacionamentos saudáveis
58	Instruir os alunos sobre o que são habilidades sociais
59	Arranjar condições de ensino que possibilitem aos alunos o treino de habilidades sociais
60	Identificar a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados
61	Fornecer consequências às respostas emitidas pelos alunos, em interação com os membros da comunidade escolar, relacionadas às classes de comportamentos das habilidades sociais que aumentem a probabilidade da resposta ser emitida novamente
62	Ensinar habilidades sociais aos alunos no ambiente escolar
63	Identificar a importância de instruir os alunos sobre bullying
64	Caracterizar o bullying escolar
65	Identificar as possíveis consequências do bullying para aqueles que participam de uma situação de bullying
66	Identificar a responsabilidade dos espectadores ao presenciarem uma situação de bullying
67	Identificar sobre a importância de reportar situação de bullying aos professores
68	Estabelecer os comportamentos adequados esperados deles em interação com os colegas
69	Estabelecer as consequências previstas a serem manipuladas pela escola para o não seguimento das regras escolares
70	Instruir os alunos sobre bullying escolar
71	Envolver a família nas atividades escolares
72	Supervisionar os alunos no ambiente escolar
73	Prevenir situações de bullying no ambiente escolar
<b>Número de identificação do comportamento</b>	<b>Classes de comportamentos que compõem a Unidade 3 de ensino: Manejando situações de bullying escolar</b>
74	Interromper os comportamentos do aluno autor de bullying ao presenciar uma situação de agressão



75	Comunicar ao aluno autor da situação de bullying eu posteriormente o mesmo será convocado para uma conversa
76	Solicitar aos espectadores da situação de bullying que se retirem do local da ocorrência da agressão
77	Solicitar aos espectadores que continuem as atividades anteriores à situação de bullying ocorrer, diante da impossibilidade de retirarem-se do local da ocorrência do bullying
78	Retirar o aluno alvo da situação de bullying da presença do aluno autor
79	Interromper uma situação de bullying (no momento de sua ocorrência)
80	Manejar situação de bullying ao presenciá-la uma ocorrência
81	Identificar processos que promovem a aprendizagem de um comportamento
82	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de respeito ao dialogar com o aluno alvo de uma situação de bullying
83	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de empatia ao dialogar com o aluno alvo de uma situação de bullying
84	Acolher o aluno alvo da situação de bullying expressando o quão importante será o seu relato sobre a situação ocorrida
85	Solicitar ao aluno alvo de uma situação de bullying que relate -como ocorreu a agressão
86	Valorizar o relato do aluno alvo de uma situação de bullying, caso ele tenha usado estratégias adequadas no momento da ocorrência da situação de agressão
87	Solicitar ao aluno alvo o relato da situação de bullying e que descreva como foi seu comportamento
88	Identificar como o aluno alvo comportou-se na situação de bullying, meio do seu relato verbal
89	Identificar quais são as respostas adequadas para que o aluno alvo possa emitir diante da ocorrência de uma situação de bullying
90	Identificar quais são as respostas inadequadas para que o aluno alvo possa dar emitir diante da ocorrência de uma situação de bullying
91	Diferenciar estratégias adequadas das estratégias inadequadas para o alvo lidar com uma situação de bullying
92	Fornecer sugestões de ações para lidar com uma situação de bullying
93	Orientar o aluno alvo sobre como lidar com uma situação de bullying caso ele tenha usado estratégias inadequadas no momento da ocorrência da situação de agressão
94	Propor de forma verbal oral ao aluno alvo de uma situação de bullying um contato com o aluno autor para criar condições para o que o mesmo possa reparar o dano causado ao aluno alvo
95	Registrar por escrito o comportamento do aluno alvo ao envolver-se em uma situação de bullying
96	Manejar o comportamento do aluno alvo após a ocorrência de uma situação de bullying
97	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de respeito ao dialogar com o aluno espectador de uma situação de bullying

98	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de empatia ao dialogar com o aluno espectador de uma situação de bullying
99	Solicitar que espectador relate como ocorreu a situação de bullying que presenciou
100	Solicitar que o espectador relate sobre o seu comportamento na situação de bullying presenciada por ele
101	Identificar o comportamento do espectador, por meio do seu relato, na situação de bullying presenciada por ele
102	Identificar quais foram as estratégias usadas pelo espectador na situação de bullying presenciada por ele
103	Identificar quais são as respostas que devem ser emitidas pelo espectador que possa auxiliar na resolução da situação de bullying ao presenciá-la
104	Fornecer sugestões de como comportar-se ao presenciar uma situação de bullying
105	Orientar o espectador, caso ele tenha usado estratégias inadequadas para auxiliar na resolução de uma situação de bullying ao presenciá-la
106	Valorizar o relato do espectador caso ele tenha se comportado usando estratégias adequadas para auxiliar na resolução da situação de bullying ao presenciá-la
107	Esclarecer ao espectador que também é sua responsabilidade intervir em uma situação de bullying, ao presenciá-la, para auxiliar na resolução de forma adequada
108	Minimizar o receio do espectador em intervir em uma situação de bullying para auxiliar na resolução de forma adequada
109	Manejar o comportamento do aluno espectador após a ocorrência de uma situação de bullying
110	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de respeito ao dialogar com o aluno autor de uma situação de bullying
111	Comportar-se como modelo apresentando comportamentos de empatia ao dialogar com o aluno autor de uma situação de bullying
112	Acolher o aluno autor da situação de bullying dizendo-lhe quão importante será o seu relato sobre a situação ocorrida
113	Solicitar ao autor da situação de bullying a descrição dos comportamentos dos envolvidos na situação de conflito
114	Identificar quais foram os comportamentos inadequados praticados pelo autor de uma situação de bullying
115	Verbalizar quais foram os comportamentos inadequados apresentados pelo autor da situação de bullying
116	Verbalizar ao autor da situação de bullying quais são as consequências escolares pré-estabelecidas a quem pratica bullying escolar
117	Verbalizar todos os comportamentos que não são permitidos em uma situação de conflito no ambiente escolar
118	Identificar as regras escolares quanto aos comportamentos socialmente inadequados
119	Identificar quais são os comportamentos socialmente adequados em uma situação de conflito escolar

120	Orientar quais são os comportamentos esperados em uma situação de conflito escolar
121	Fornecer as consequências previstas nas regras escolares pré-estabelecidas
122	Descrever ao autor como o aluno alvo se sente ao ser agredido por ele
123	Elencar com o aluno autor de situação de bullying estratégias que ele mesmo poderá adotar para reparar o dano causado ao colega
124	Fazer um registro por escrito do comportamento do autor para ser arquivado
125	Orientar o aluno autor sobre como lidar com uma situação de conflito com os colegas
126	Manejar o comportamento do aluno autor após a ocorrência de uma situação de bullying
127	Orientar os alunos da turma sobre as estratégias para lidar com situações de bullying
128	Descrever a ocorrência da situação de bullying que envolva o filho
129	Descrever aos pais o comportamento do filho durante a ocorrência da situação de bullying
130	Orientar os pais sobre como dar esclarecimentos ao seu filho acerca das regras escolares
131	Dialogar com os pais sobre como orientar o filho a comportar-se em uma situação de conflito com os colegas
132	Orientar os pais a procurar profissionais da área da saúde para acompanhar o aluno, caso necessário
133	Comunicar os pais do aluno autor sobre a ocorrência de uma situação de bullying envolvendo seu filho
134	Descrever aos pais sobre a ocorrência da situação de bullying envolvendo seu filho
135	Descrever ao pai o comportamento do filho durante a ocorrência da situação de bullying
136	Dialogar com os pais sobre como orientar seus filhos a comportar-se em uma situação de conflito com os colegas
137	Orientar os pais a procurar profissionais da área das saúde para acompanhar o aluno, caso necessário
138	Comunicar os pais do aluno alvo sobre a ocorrência de uma situação de bullying envolvendo seu filho
139	Comunicar os pais a ocorrência de uma situação de bullying em que seus filhos estiveram envolvidos
140	Supervisionar os alunos nos ambientes escolares
141	Manejar situações de bullying após sua ocorrência
142	Manejar situações de bullying no ambiente escolar
143	Intervir em situações de bullying no ambiente escolar

Verificando os resultados produzidos a partir do procedimento de decomposição, é possível observar a complexidade dos comportamentos-objetivo terminais propostos.

O comportamento-objetivo terminal “Avaliar comportamentos de *bullying* no contexto

escolar”, por exemplo, é composto por 35 comportamentos pré-requisitos como “caracterizar o *bullying* escolar”, “identificar uma situação de *bullying* diante da ocorrência do fenômeno”, “identificar as variáveis que mantêm o comportamento de praticar *bullying* escolar”, os quais são decompostos em vários outros comportamentos de menor complexidade.

Para desenvolver o comportamento-objetivo terminal “Intervir em situações e *bullying* no ambiente escolar”, além de ser necessário que os aprendizes tenham desenvolvido todos os comportamentos-objetivo relacionados ao comportamento-objetivo terminal “Avaliar comportamentos de *bullying* no contexto escolar”, eles devem ser capazes de “Prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar” e “Manejar situações de *bullying* no ambiente escolar”. A complexidade do comportamento de prevenir, por exemplo, é evidenciada a partir da decomposição desse comportamento em outros que envolvam ensinar comportamentos socialmente habilidosos aos alunos, estabelecer regras escolares, instruir os alunos sobre *bullying*, envolver a família nas atividades escolares, supervisionar os alunos etc.

### **Planejamento das condições de ensino para desenvolver as classes de comportamentos-objetivo terminais “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”**

Definidos os comportamentos-objetivo, as condições de ensino foram construídas a partir da especificação de três componentes: condições antecedentes de aprendizagem planejadas pelo treinador, as respostas a serem apresentadas pelo aprendiz e as consequências planejadas a serem apresentadas a partir das respostas fornecidas pelo aprendiz.

As Tabelas 3 e 4 apresentam um exemplo dos resultados das condições de ensino planejadas para as Unidades 1 e 3. Na Tabela 3, são apresentadas partes das condições planejadas para desenvolver os comportamentos-objetivo “Conceituar

violência” e “Identificar tipos de violência”. Na Tabela 4 são apresentadas partes das condições planejadas para desenvolver o comportamento-objetivo “Intervir junto ao autor após a ocorrência de uma situação de *bullying* escolar”. Todas as contingências planejadas para o programa de ensino são apresentadas no Apêndice E.

Tabela 3. Exemplo do planejamento das contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 1 do programa de ensino

**UNIDADE 1: Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar**

<b>Comportamentos-objetivo</b>	<b>Atividades e Materiais</b>	<b>Condição antecedente</b>	<b>Resposta</b>	<b>Consequência</b>
<b>Comportamento intermediário</b> <b>objetivo – grau 10:</b> conceituar violência <b>Comportamento intermediário</b> <b>objetivo– grau 9:</b> identificar tipos de violência	<u>Atividade</u> (Atividades 2, 3 e 4 da apostila) Identificação dos elementos componentes do conceito de violência e os tipos de violência a partir de cenas de filmes. <u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção, apostila e lápis	- Diante da apresentação de 3 vídeos - Diante da instrução, após assistir cada vídeo responda as questões da apostila  - Diante da solicitação para se realizar uma discussão sobre o conceito de violência a partir das cenas dos filmes e das perguntas norteadoras apresentadas na apostila	- Assistir os vídeos - Identificar as cenas que caracterizam o conceito de violência avaliando a presença ou ausência de cada elemento do conceito - Identificar o tipo de violência presente nas cenas dos vídeos - responder por escrito sobre o tipo de violência apresentada por cada vídeo - Discutir se há elementos do conceito de violência nas cenas dos filmes - fornecer justificativa para cada resposta	Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão

Tabela 4.

Exemplo do planejamento das contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 3 do programa de ensino

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades e materiais</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos- grau 3:</b> Intervir junto ao autor após a ocorrência de uma situação de bullying escolar.	<u>Atividade</u> (Atividade 13 da apostila)  Role play que apresenta uma conversa entre um aluno autor e um professor (encenado pelos colegas)  <u>Materiais necessários:</u> protocolo e lápis.	- Diante da instrução: “um dos colegas fará o papel do professor e outro, do aluno autor. Lembrem-se de alguma situação vivenciada por vocês na escola” - Diante da instrução: “a partir do role play, cada um deverá marcar um X nos elementos do protocolo, que você identificou estarem presentes nesta encenação” - Diante da modelação de comportamentos adequados, por meio de um role play, sobre o estabelecimento adequado de um diálogo entre o professor e o aluno autor	- Selecionar as pessoas que farão cada personagem no role play - Avaliar o comportamento do professor a partir do role play apresentado, marcando um X nos itens do protocolo de avaliação, identificando os elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno autor - Discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor  <u>Para aqueles que encenarão o role play:</u>  -Apresentar, por meio do role play, respostas adequadas do professor ao estabelecer uma conversa entre o aluno autor e o professor a partir da modelação do role play realizado pela capacitadora  - Discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor	<u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta  <u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas;  <u>- Resposta incorreta:</u> explicar o erro ao grupo de alunos, certificar-se que houve a compreensão

As classes de comportamentos-objetivo foram organizadas em três unidades de ensino, as quais correspondem a cada etapa do programa “Identificar e Intervir em Situações de *bullying* escolar”. Para a Unidade 1, “Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar” foram elaboradas 36 condições de ensino as quais foram arranjadas para ensinar cada comportamento-objetivo definido para esta unidade.

A Unidade 2, “Prevenindo o *bullying* escolar”, resultou em sete condições de ensino. Nesta unidade, a depender da complexidade do comportamento-objetivo e do quanto ele se relaciona com outros comportamentos, uma única atividade foi planejada para ensinar diversos comportamentos, enquanto, em outros casos, várias atividades foram elaboradas para o desenvolvimento de um comportamento. (e.g. na Unidade 2, o comportamento-objetivo “Ensinar habilidades sociais aos alunos” foi decomposto em 12 outros comportamentos, sendo para isso planejadas quatro condições de ensino; na unidade 3, o comportamento-objetivo “Orientar a turma sobre estratégias para lidar com uma situação de *bullying*” foi decomposto em sete outros comportamentos, conforme apresentado no diagrama de ensino, sendo para isso planejada uma atividade.

Para a Unidade 3, foram elaboradas 22 condições de ensino com o mesmo critério da Unidade 2 para escolha da quantidade dessas condições. Considerando-se todas as unidades, foram elaboradas 61 condições de ensino.

A fim de apresentar essas unidades de maneira organizada e sistematizada, foi elaborado um manual com todas as condições de ensino necessárias para a conclusão do programa de ensino denominado “Identificar e Intervir em situações e *bullying* escolar”, conforme consta no Apêndice F. O planejamento das condições para desenvolvimento da classe de comportamentos “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar” foi elaborado em formato de manual para



utilização em cinco encontros coletivos e presenciais com previsão de quatro horas de duração por encontro.

O manual é composto por uma capa com o nome do Programa e um espaço para identificação do participante. Na sequência, há uma introdução que descreve os objetivos do programa, o número de unidades de aprendizagem, uma mensagem de boas-vindas, conforme apresenta a Figura 3.

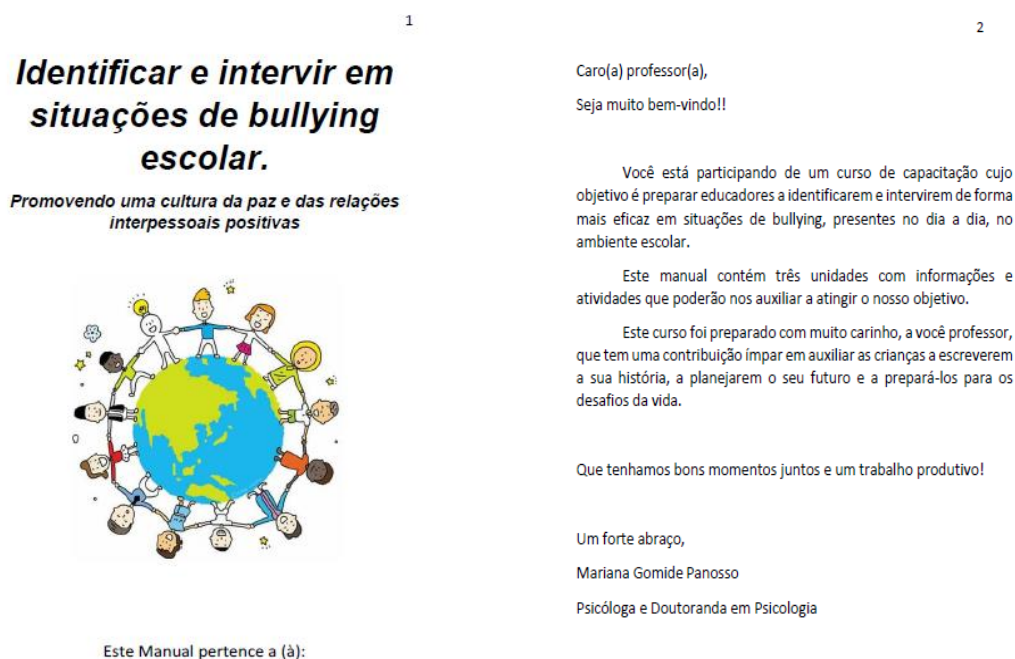


Figura 3. Capa do Manual, apresentação dos objetivos do programa e mensagem de boas vindas

Posteriormente, há a apresentação do sumário com a descrição do título de cada Unidade e as partes que a compõem, conforme apresenta a Figura 4. Em seguida, há uma página com a apresentação de ícones, com a sua respectiva descrição, os quais são apresentados ao longo do manual indicando a natureza da atividade que será desenvolvida, ou seja, há exposição dialogada, exposição oral, atividades individuais, atividades em (sub)

grupos, atividades que envolvem a turma toda, atividades que serão iniciadas em (sub) grupos e finalizadas com a turma toda e, por fim, “dicas de ouro” que significa que serão apresentadas informações/recomendações úteis e dicas de atividades práticas para serem usadas em sala de aula com os alunos, conforme apresenta a Figura 5.

---

Sumário

UNIDADE 1: CARACTERIZANDO E IDENTIFICANDO SITUAÇÕES DE BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR..... 7

VIOLÊNCIA  
 Tipologia da violência  
 BULLYING  
 Tipos de bullying  
 Participantes e comportamentos mais frequentes emitidos por eles  
 Variáveis de risco e protetivas relacionadas ao envolvimento de crianças/adolescentes em situações de bullying  
 Consequências mais frequentes aos envolvidos em situação de bullying  
 O que é comportamento?  
 Entendendo o papel das consequências sobre o comportamento

UNIDADE 2: PREVENINDO O BULLYING ESCOLAR.....85

PREVENINDO O BULLYING ESCOLAR  
 a) Estabelecer um contrato com regras de boa convivência para a sala de aula / escola  
 b) Ensinar habilidades sociais aos alunos  
 c) Valorizar os comportamentos socialmente adequados dos alunos  
 d) Ser modelo de comportamento socialmente adequado  
 e) Instruir os alunos sobre bullying  
 f) Envolver a família nas diferentes atividades escolares  
 g) Supervisionar os alunos nos diferentes ambientes da escola

UNIDADE 3: MANEJANDO SITUAÇÕES DE BULLYING ESCOLAR.....104

MANEJANDO SITUAÇÕES DE BULLYING ESCOLAR  
 DIRETRIZES PARA MANEJAR SITUAÇÕES DE BULLYING NO MOMENTO DE SUA OCORRÊNCIA  
 DIRETRIZES PARA MANEJAR UMA SITUAÇÃO DE BULLYING APÓS A SUA OCORRÊNCIA  
 RECOMENDAÇÕES 1: Estabelecendo um diálogo e fornecendo orientações ao aluno alvo sobre como lidar com um episódio de bullying escolar  
 RECOMENDAÇÕES 2: Estabelecendo um diálogo e fornecendo orientações ao aluno autor sobre como lidar com um episódio de bullying escolar

*Figura 4.* Sumário com a descrição do título de cada Unidade e as partes que a compõem

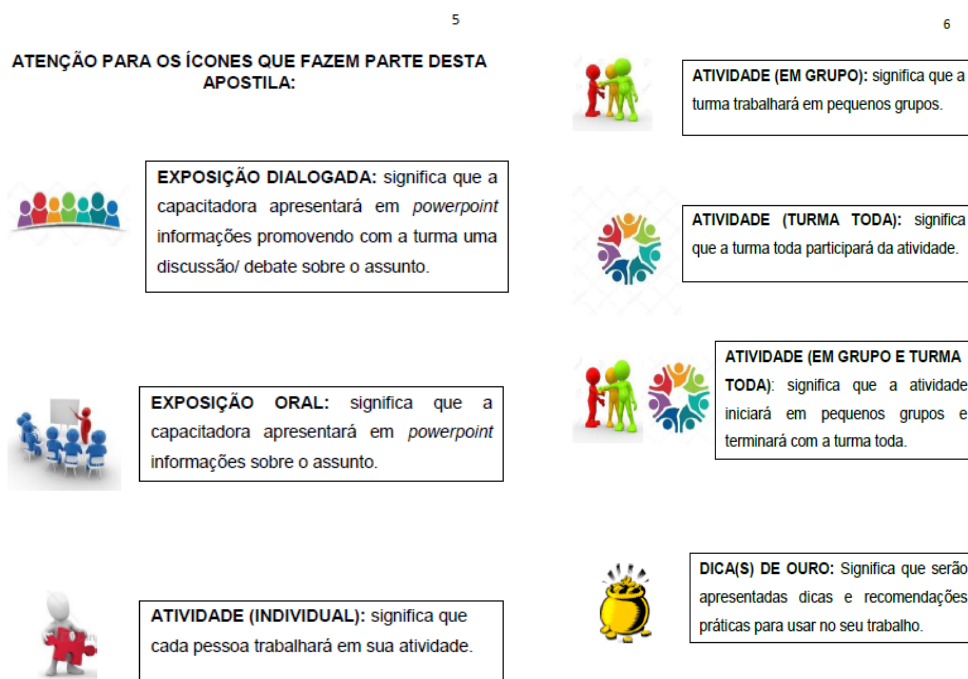


Figura 5. Ícones e a descrição indicando a natureza da atividade a ser realizada.

Nas páginas do manual são apresentadas instruções, informações e as atividades a serem desenvolvidas ao longo das unidades com espaços para anotações, indicação de *links*, para acesso por meio da internet, tudo a ser, eventualmente, apresentado como parte de alguma atividade, indicação de livros e as referências bibliográficas utilizadas para a construção de cada unidade de ensino. No final do manual há anexos com sugestão de atividades que os professores poderão utilizar em sala de aula com os alunos como estratégias para auxiliar no desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados.

A Unidade 1 do manual, “Caracterizando e identificando situações de *bullying* no contexto escolar”, é composta por instruções, informações e atividades relacionadas a: violência; tipos de violência, *bullying*, tipo de *bullying*, participantes e comportamentos mais frequentes apresentados por eles, variáveis de risco e protetivas relacionadas ao envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying*, o que é comportamento e entendendo o papel das consequências sobre o comportamento. As estratégias planejadas para esta unidade foram: instruções escritas contendo orientações sobre as atividades, vídeos com animações ou

cenos de filmes, leituras e estudos de caso, histórias em quadrinhos, leitura de textos informativos, questões de estudo, exposição dialogada, exposição oral, discussões em grupo, slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade, *feedbacks* verbal oral e escritos, apresentação de dados estatísticos.

A Unidade 2 do manual, “Prevenindo o *Bullying* Escolar”, é composta por instruções, informações e atividades relacionadas a: a) Estabelecer um contrato com regras de boa convivência da sala de aula /escola; b) Ensinar habilidades sociais aos alunos; c) Valorizar os comportamentos socialmente adequados dos alunos; d) Ser modelo de comportamento socialmente adequado; e) Instruir os alunos sobre *bullying*; f) Envolver família nas diferentes atividades escolares; g) Supervisionar os alunos nos diferentes ambientes da escola. As estratégias programadas para esta unidade foram: vídeos cenos de filmes, exposição oral, questões de estudo, leitura de textos informativos e discussões em grupo, instruções escritas contendo orientações sobre as atividades, slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade, *feedbacks* verbais e/ou escritos, dicas de estratégias para serem usadas em sala de aula com os alunos, *feedback* verbal oral.

Por fim, a Unidade 3 do manual, “Manejando situações de *Bullying* Escolar”, é composta por instruções, informações e atividades relacionadas a: manejar situações de *bullying* escolar, diretrizes para manejar situações de *bullying* no momento de sua ocorrência, diretrizes para manejar situações de *bullying* após sua ocorrência, e quatro recomendações, orientando: 1) o aluno alvo sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar; 2) o aluno autor sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar; 3) o aluno espectador sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar e, 4) ensinar a classe estratégias para lidar com situações de *bullying* escolar. As estratégias programadas para esta unidade foram: *Role*

*play*, exposição dialogada, exposição oral, questões de estudo, leitura de textos informativos e discussões em grupo e vídeos cenas de filmes, instruções escritas contendo orientações sobre as atividades, slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade, *feedbacks* verbais e/ou escritos, dicas de estratégias para serem usadas em sala de aula com os alunos, *feedbacks* verbal oral.

### **Discussão**

O presente estudo teve como objetivo elaborar um programa de ensino, baseado na PCDC, para capacitar docentes a avaliar comportamentos e intervir em situações de *bullying* escolar. Utilizando os conceitos explicativos da ciência do comportamento para analisar e intervir em fenômenos da área educacional, Skinner propôs uma tecnologia de ensino capaz de contribuir, de maneira eficaz, para a resolução de problemas no âmbito do ensinar e aprender (Skinner, 1968/1972; Zanotto, 2000). A PCDC, tecnologia derivada da ciência da Análise do Comportamento, utilizada para o desenvolvimento desta capacitação, possibilitou a descoberta de classes de comportamentos, uma análise das contingências que atuam sobre os comportamentos e o planejamento de condições de ensino para sua mudança.

Uma capacitação nesses moldes tem como proposta capacitar o aprendiz, por meio do desenvolvimento de comportamentos, a comportar-se de forma eficaz no contexto em que atua a fim de alterar a realidade com a qual irá se defrontar, resolvendo problemas. Quando um comportamento a ser apresentado pelos aprendizes (professores, no caso deste estudo) em suas vidas profissionais é definido como algo a ser ensinado a eles, como por exemplo, intervir em situações de *bullying* escolar, ele adquire a função de “objetivo de ensino” ou, mais precisamente, de comportamento-objetivo. Nesse processo de ensinar e aprender, as informações são apenas meios para ensinar os comportamentos (Kubo & Botomé, 2001) que serão apresentados pelos professores no ambiente escolar para lidar de forma adequada com o

bullying, e não um fim em si mesmo, ou seja, não se quer que o professor, ao final do ensino, apenas reproduza verbalmente o que o capacitador ensinou como informações/conteúdos. Ensinar comportamentos envolve capacitar o aprendiz (no caso, o professor) a desempenhar um papel ativo em relação ao conhecimento em seu ambiente profissional e não apenas a aprender a “falar sobre determinado assunto ou fenômeno” (Kubo & Botomé, 2001; Kienen, et al., no prelo).

Para planejar o ensino de comportamentos relevantes, deve-se considerar (1) as situações-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu ambiente natural, (2) os resultados que deverão ser produzidos pelas ações dos aprendizes, tanto durante o processo de aprendizagem (capacitação) quanto em ambiente natural (fora da sala de aula) e, por fim, (3) as respostas que deverão ser emitidas por eles a fim de produzirem tais resultados (Cortegoso & Coser, 2011). Neste estudo, para elaborar o programa de ensino, os comportamentos a serem ensinados aos professores e as atividades de ensino foram descritos considerando tais aspectos. Por exemplo, no protocolo onde foram registradas as condições de ensino (ver Tabela 1), é possível observar campos para registrar as condições antecedentes (i.e. classes de estímulo antecedentes) que seriam apresentadas aos aprendizes, as respostas (i.e. classes de respostas) que deveriam ser emitidas pelos professores diante das situações que eram apresentadas a eles e, as conseqüências (i.e. classes de estímulos consequentes) que deveriam ser fornecidas pelo capacitador. Portanto, a partir da construção de programas de ensino baseados na PCDC, é possível aumentar a clareza sobre o que deve ser ensinado ao aprendiz (o professor, no caso deste estudo), facilitar a construção de atividades de ensino (Botomé, 1977, 1981); aumentar a probabilidade de avaliação dos resultados do ensino (Botomé & Rizzon, 1997), além de maximizar a aprendizagem (Matos, 2001).

A fim de definir o que e como ensinar, tendo em vista que um programa de ensino é um meio pelo qual se pode desenvolver ou aperfeiçoar comportamentos para lidar com

determinada situação, é importante identificar qual a situação a ser resolvida por meio do programa de ensino, se é necessário e relevante intervir na situação existente e, obter dados sobre qual deveria ser o repertório comportamental dos aprendizes para lidar com as situações que se apresentam (Cortegoso & Coser, 2011). Neste estudo, a partir dos dados estatísticos sobre a alta prevalência da prática de *bullying* nas escolas de todo o mundo, dos dados da literatura sobre o desconhecimento dos professores acerca das características do *bullying* escolar e das estratégias de intervenção, dos dados sobre as lacunas no repertório comportamental dos professores, para os quais este programa de ensino foi desenvolvido, e sobre a escassez de capacitações desenvolvidas para esta população, especialmente no Brasil, evidenciou-se uma situação-problema na qual são necessárias intervenções.

Ao planejar uma capacitação com base nos princípios da PCDC, inicialmente é necessário definir o que precisa ser ensinado, ou seja, quais comportamentos socialmente relevantes são necessários serem desenvolvidos pelos aprendizes (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001). No caso desta pesquisa, para atuarem na prevenção e manejo de situações de *bullying*, a definição das classes de comportamentos-objetivo do presente programa de ensino foi realizada em consonância com a proposta de Botomé (1975; 1981) e Bori (1974), considerando as mudanças necessárias para melhorar a realidade social da população que vive em um contexto onde situações de *bullying* acontecem com frequência. A proposta dos autores supracitados refere-se a ter clareza sobre o que é necessário produzir como resultados das ações dos aprendizes, após passarem pelo programa de ensino; identificar com quais aspectos da realidade eles deverão lidar para produzir esses resultados e o que deverão estar aptos a fazer para lidar com esses aspectos da realidade de forma a produzirem resultados que sejam significativos para a própria vida e para os demais.

Nale (1998) chama a atenção para a diversidade de procedimentos bem definidos para propor objetivos de ensino com maior probabilidade de serem relevantes aos aprendizes de

determinados programas de ensino, os quais podem ser feitos a partir de dados colhidos por meio de uma variedade de fontes de informação, dentre elas, entrevistas com a população-alvo e consultas à literatura sobre determinada área. A descoberta das classes de comportamentos que se espera que os professores apresentem ao final do programa de ensino, foram derivadas a partir do levantamento do repertório inicial desta população acerca do *bullying* e da bibliografia da área. As fontes de informação utilizadas para descobrir os comportamentos propostos neste estudo assemelham-se parcialmente a pesquisas que derivaram classes de comportamentos a partir da literatura como capítulos de livros e produções científicas anteriores (Carvalho, 2015; De Luca, 2013; Kawasaki, 2013). Ao utilizar como fontes de informação dados e/ou estudos que já tenham sido produzidos na área em questão e, em especial, ao basear-se no repertório comportamental da população-alvo para a qual este programa foi desenvolvido, isso aumenta a probabilidade de que o programa de ensino esteja adequado às necessidades daquela população. No entanto, ainda é necessário aplicar este programa de ensino para que resultados sejam produzidos e, conseqüentemente, os comportamentos-objetivo sejam avaliados.

Neste estudo, foram definidas como classes de comportamentos-objetivo terminais, “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”. Desses comportamentos-objetivo terminais foram derivados 141 classes de comportamentos-objetivo intermediários, dada a complexidade dos comportamentos e as lacunas identificadas no repertório comportamental da população-alvo. A quantidade de classes de comportamentos-objetivo definidos para um programa de ensino depende da complexidade das classes de comportamentos-objetivo terminais, assim como do repertório comportamental da população-alvo do programa. Portanto, a decomposição das classes de comportamentos-objetivo terminais do presente programa foi interrompida ao identificar comportamentos que já fizessem parte do repertório dos aprendizes como, por exemplo,



conceituar violência (Botomé, 1975), totalizando 143 classes de comportamentos-objetivo (i.e. 141 classes de comportamentos-objetivo intermediários somados a duas classes de comportamentos-objetivo terminais).

Vale destacar ainda a diversidade e a complexidade das classes de comportamentos-objetivo propostas neste estudo. Na Tabela 2, por exemplo, é possível observar algumas classes de comportamentos mais relacionadas à aprendizagem de conceitos (e.g. conceituar violência, conceituar *bullying* escolar), outras relacionadas à caracterização de fenômeno/comportamentos (e.g. caracterizar *bullying* escolar, caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de *bullying* escolar), outras ainda relacionadas a identificar o fenômeno no ambiente escolar (e.g. identificar uma situação de *bullying* no momento de sua ocorrência; identificar as variáveis de risco internas a escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar), identificar e aplicar estratégias de intervenção (e.g. orientar o aluno alvo sobre como lidar com uma situação de *bullying*; manejar uma situação de *bullying* ao presenciá-la; manejar situações de *bullying* após a sua ocorrência), etc. Os comportamentos-objetivo indicam necessidade de elaborar estratégias de ensino que sejam adequadas à natureza de tais classes de comportamentos e que considerem os princípios da Análise Experimental do Comportamento de modo a aumentar a probabilidade do seu desenvolvimento.

Dada proposta da PCDC, a descoberta dos comportamentos-objetivo foi apenas o ponto inicial para o planejamento das condições de ensino às quais os professores seriam expostos por meio da capacitação. Após a descoberta dos comportamentos-objetivo, a sequência da elaboração da capacitação ocorreu com planejamento e com a construção das condições de ensino (Botomé, 1981, Kienen et al., 2013). Todo o desenvolvimento desse programa de ensino esteve alinhado aos princípios da Análise Experimental do Comportamento como: graduar as condições de ensino e as exigências das respostas

considerando o processo da modelagem; promover respostas ativas do participante do programa de ensino; respeitar o ritmo de cada um com a aprendizagem passo a passo e planejando consequências imediatas para o desempenho de cada participante; aumentar gradualmente as exigências de desempenho durante a capacitação e promover a equivalência entre a situação de ensino e a situação natural na qual os participantes apresentem as classes dos comportamentos-objetivo (Botomé, 1970; Botomé, 1975; Cortegoso & Coser, 2011; Skinner, 1968/1972). Portanto, a partir da decomposição dos comportamentos-objetivo mais complexos em comportamentos mais simples, foi possível planejar condições de ensino com as características supracitadas. Por exemplo, na Unidade 1, para que o professor possa desenvolver o comportamento-objetivo “conceituar *bullying* escolar”, foram planejadas condições de ensino que favoreçam o desenvolvimento de comportamentos-objetivo menos complexos como, por exemplo: “conceituar violência”, “identificar tipos de violência que podem ocorrer em diferentes ambientes”, “identificar tipos de violência no ambiente escolar”, “diferenciar *bullying* escolar de outros tipos de violência”, seguindo o princípio da progressão gradual.

Ainda, cada condição de ensino foi desenvolvida de forma que exija respostas ativas do aprendiz como, por exemplo, preencher sentenças com palavras para completar o sentido, responder a perguntas sobre cenas de um filme, discriminando aspectos previamente discutidos. A exigência do desempenho dos aprendizes aumenta gradualmente com as atividades propostas por meio do Manual confeccionado para o programa de ensino (e.g. ler sobre estratégias de intervenção, observar um *Role play* que apresenta estratégias de intervenção; realizar um *Role play* como participante).

Foram planejadas também consequências informativas para todas as respostas dos aprendizes nas atividades propostas. Nas condições de ensino propostas neste estudo, para cada resposta a ser apresentada pelo aprendiz, foram programadas consequências informativas a

serem fornecidas imediatamente após a emissão dessas respostas. Em uma condição de ensino, caso o desempenho do aprendiz esteja incorreto ou incompleto, foram programadas consequências informativas acerca das características da resposta do aprendiz, no sentido de indicar o que precisa ser alterado em seu desempenho além de fornecer uma nova oportunidade para ele apresentar uma resposta. Caso o desempenho do aprendiz esteja correto e completo, foram programadas informações acerca das características do seu desempenho, indicando-se o que está correto e orientando-se o prosseguimento das atividades. Em caso de respostas parcialmente corretas, planejou-se indicar o que supostamente estaria certo e o que estaria errado, solicitando-se a revisão da parte incorreta e sugerindo-se, por meio de dicas, que o aprendiz procure saber como poderia ser a resposta em lugar da que foi apresentada. Na PCDC, a programação de consequências está intrinsecamente relacionada ao processo de avaliação da aprendizagem. As classes de estímulos consequentes das condições de ensino deste programa foram desenvolvidas em consonância com a proposta de Botomé e Rizzon (1997) de que as consequências precisam ser informativas, ou seja, orientadoras em relação ao que o aprendiz precisa fazer; ser apresentadas imediatamente após o desempenho do aprendiz, uma vez que o atraso pode prejudicar a informação acerca do desempenho no sentido de modificá-lo, mantê-lo ou completá-lo e, que as consequências sejam contínuas. Ainda, Matos (2001) destaca a necessidade de diminuir gradualmente a apresentação de consequências artificiais e, aumentar de forma concomitante e gradual, a apresentação de consequências naturais, ou seja, gradualmente mais semelhantes com as consequências que as respostas dos aprendizes produzirão no contexto, neste caso, escolar. Elaboradas dessa maneira, as avaliações constantes da aprendizagem vão além das medidas do desempenho do aprendiz, podendo-se dizer que elas fazem parte das condições de ensino elaboradas para a aprendizagem e auxiliam o aprendiz a identificar quais aspectos do seu desempenho estão

adequados e quais devem ser aperfeiçoados indicando, portanto, em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos propostos (Botomé & Rizzon, 1997).

Esse tipo de avaliação só foi possível ser construída porque houve um planejamento de ensino anterior que descreveu os comportamentos-objetivo terminais e intermediários a serem ensinados. Além disso, eles foram organizados e sequenciados passo a passo, elaborando-se condições de ensino para o desenvolvimento desses comportamentos, ou seja, planejando-se as condições antecedentes que poderiam facilitar a ocorrência dos desempenhos dos aprendizes, em cada aprendizagem e, então, o planejamento de consequências informativas acerca das características do desempenho do aprendiz que corresponderia à avaliação de sua aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Os professores são profissionais que, ao atuarem diretamente com o aluno no ambiente escolar, podem contribuir para impedir ou atenuar a ocorrência de situações de *bullying* no contexto escolar. Intervenções adequadas desses profissionais, tanto para prevenir quanto para manejar situações de agressão entre pares, podem minimizar ou evitar as consequências aversivas aos envolvidos, além de contribuir para uma cultura da paz, evitando que a violência se propague às demais gerações. Nesse sentido, é necessário que haja professores devidamente treinados para lidar adequadamente com o fenômeno e para produzir melhorias nas condições de vida de uma população. Este estudo teve por objetivo elaborar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar comportamentos e intervir em situações de *bullying* escolar.

A PCDC tem-se apresentado como uma tecnologia de ensino eficiente e eficaz que poderá criar condições para auxiliar os professores a desenvolverem ou aperfeiçoarem comportamentos e para lidarem adequadamente com situações de *bullying* no ambiente escolar e, com isso, produzirem resultados significativos para essa população, seus alunos e

toda a comunidade no tocante a reduzir a violência que está presente neste contexto. O uso dessa tecnologia de ensino, por meio do arranjo de condições de ensino, poderá subsidiar o desenvolvimento de comportamentos que aumentem a probabilidade de os professores desempenharem um papel ativo frente as ocorrências de *bullying* no ambiente escolar e não apenas a “falar sobre o assunto”.

Este estudo possibilitou avanços na literatura a partir dos dados resultantes da decomposição dos comportamentos de “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar” e o desenvolvimento um Programa de Ensino, com base na PCDC, para professores lidarem com situações de *bullying* escolar. Uma limitação deste estudo refere-se à ausência de avaliação, até o momento, do programa de ensino desenvolvido. Avaliar o que foi proposto neste programa permitirá o aperfeiçoamento do processo de ensino para intervenções posteriores (Kubo & Botomé, 2001). Portanto, sugere-se que estudos futuros tenham por objetivo avaliar este programa de ensino e caracterizar os comportamentos de outros agentes que fazem parte ambiente educacional como pais, direção e coordenação escolar e demais funcionários.

### Referências

- Abramovay, M. & Rua, M.D. (2003). Violência nas escolas. Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil
- Agassi, I (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos "ler textos em contexto acadêmico" como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação.* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122737/323378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alsaker, F.D. & Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in

- Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, 133, 15-28. doi: 10.1002/yd
- Anderson, C.M. & Kincaid, D. (2005). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: Schoolwide Positive Behavior Support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63. doi: 10.1007/bf03392103.
- Bauman, S. & Del Rio A, (2006). *Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying*. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 219–231. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219.
- Benitez, J.L, García-Berbén, A., & Fernández-Cabezas, M.. (2009). The impact of a course on bullying with the pre-service teacher training curriculum, *Journal of Research in Psychology*, 7 (1), 191-207.
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin
- Botomé, S. P. (1970). Princípios básicos para programação de ensino. Texto adaptado de um programa reproduzido com a permissão de “Teaching Machines Incorporated – a Division of Grolier Incorporated, instituição a quem pertence o original do qual foi feita a adaptação por Botomé, utilizada exclusivamente para fins didáticos. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (1975). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1977). Planejamento de condições facilitadoras para a ocorrência de comportamentos em situações de ensino: Relação entre atividades de ensino e objetivos comportamentais. Texto não publicado
- Botomé, S. P. (1977) Atividades de ensino e objetivos comportamentais no ensino: no que diferem? Texto não publicado.

- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Botomé, S. P. (1985b) O problema dos falsos “objetivos de ensino”. Em S. P. Botomé *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. pp. 102 – 122.
- Botomé, S. P. (1996b). Sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa: alguns critérios. Não publicado.
- Botomé, S. P. (2001). A noção de comportamento. In: Feltes, H. P. M. & Zilles, U. (orgs) *Filosofia: diálogo de horizontes*, 687-708. Caxias do Sul: EDUCS, Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kubo, O.M. & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. 5, 1-19.  
<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>
- Botomé, S.P. & Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 81-110.
- Botomé, S. P. & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: Práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.
- Botomé, S.P. & Stédile, N.L.R. (2015). *Múltiplos âmbitos de atuação profissional- além da prevenção de problemas*. São Paulo, SP: Editora Núcleo Paradigma.
- Boulton (2014). Teachers’ self-efficacy, perceived effectiveness beliefs, and

- reported use of cognitive-behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in-service training with the I DECIDE Program. *Behavior Therapy*, 45, 328–343.  
doi:10.1016/j.beth.2013.12.004
- Carvalho, G.S. (2015). *Estabelecer objetivos de ensino: Um programa de ensino para capacitar futuros professores*. (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/dissertacoes-defendidas/>
- Catania, A. C. (1999) *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). Elaboração de programas de ensino: Material instrucional produzido para capacitação de alunos do curso de graduação em Psicologia da UFSCar para elaborar programas de ensino. In A. L. Cortegoso, D. S. Coser. *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo* (9-18). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22–36.  
doi:10.1177/0143034300211002.
- Cross, D., Pintabona Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2014). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6 (3), 34-42. [doi.org/10.1080/14623730.2004.9721937](https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721937)
- Dalhberg, L.L & Krug, E.G. (2007). *Violência: um problema global de saúde pública*. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde.
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina). Retirada de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>.



- Da Silva, J. L. & Bazon, M. R. (2017) Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30 (59), 615-627.  
Doi.org/10.5902/1984686x28082
- Fox, B.H., Farrington, D.P., Ttofi, M.M. (2012). Successful Bullying Prevention Programs: Influence of Research Design, Implementation Features, and Program Components. *International Journal of Conflict and Violence*. 6 (2), 273 – 283. Doi: 10.4119/unibi/ijcv.245
- Franken, J. V. (2009). *Avaliação da formação específica do psicólogo organizacional e do trabalho a partir daquilo que está proposto nos planos de ensino de disciplinas relacionadas ao seu campo de atuação profissional*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92468>
- Gonçalves, V. M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais”*. (Dissertação de Mestrado, Universidade estadual de Londrina). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/10/Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-efici%C3%Aancia-de-um-programa-de-ensino-para-capacitar-estudantes-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-a-%E2%80%9Cdefinir-vari%C3%A1veis-relacionadas-a-processos-comportamentais.pdf>
- Goncy, E.A., Sutherland, K.S., & Farrell, A.D., Sullivan, T.N. & Doyle, S.T. (2015). Measuring Teacher Implementation in Delivery of a Bullying Prevention Program: the Impact of Instructional and Procedural Adherence and Competence on Student Responsiveness. *Society for Prevention Research*. Doi: 10.1007/s11121-014-0508-9

- Gorsek, A.K. & Cunningham, M.M. (2014). A Review of Teachers' Perceptions and Training Regarding School Bullying. *Pure Insights*: 3, Article 6.
- Hajdaraji, Y. (2017). Teachers' knowledge of bullying and their antibullying attitude. *European Journal of Social Sciences Studies*. 2 (2),1-11. doi: 10.5281/zenodo.344262.
- Ju Y, Wang S., & Zhang W. (2009). Intervention research on school bullying in primary schools. *Frontiers of Education in China*, 4, 111-122. doi 10.1007/s11516-009-0007-0
- Kawasaki, H. N. (2013). *Avaliação da eficiência de um programa de contingências para desenvolvimento de comportamentos da classe “caracterizar comportamentos-objetivo” a profissionais de uma organização não-governamental do campo da educação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123011>.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamentalia*, 21 (4), 481-494.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2019). “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. No prelo.
- Krzyzanovski, a.s. (2019). *Classes de comportamentos básicos constituintes da intervenção do analista do comportamento sobre processos comportamentais em organizações*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná). Não publicada.
- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001) ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *interação em psicologia*, 5, 133-170. doi: 10.5380/psi.v5i1.332.

- Leadbeater, B.J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *Am J Community Psychol.* 58 (3-4), 365-376. doi 10.1002/ajcp.12092
- Lima, C.M.S. (2016). *Enfrentando e prevenindo a violência escolar: desenvolvimento e avaliação de uma intervenção com professores.*(Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná).Retirada de:  
<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59466/R%20-%20D%20-%20CARLA%20MARIANA%20SAAD%20DE%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luiz, F.B., & Botomé, S.P. (2017) Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamentalia*, 25 (3), 329-346.
- Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. M. L. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141–165). São Paulo: Cortez Editora.
- Mendes, C.S. (2011) Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(3), 581-588.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000300005>
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1), 275-301. doi: 10.1590/S0103-65641998000100058.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A.M. (2004) Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, Summer*, 82, 259-268. doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x

- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37 (1), 1-9. doi: 10.1177/0143034315623324
- Olweus, D. (2004) The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway, 13-36. In Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- O'Moore, A.M. & Minton, S.J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an antibullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, 609–622.  
doi:10.1002/ab.20098
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2019a). Capacitação de professores para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar: revisão sistemática de literatura. Submetido.
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2019b). Bullying: caracterização do repertório comportamental dos professores do ensino fundamental I sobre avaliar, prevenir e manejar situações de bullying escolar. Não publicado.
- Pearce, J.B., & Thompson, A.E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Arch Dis Child*, 79, 528–531. doi.org/10.1136/adc.79.6.528
- Pingoello, I. (2012). *Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)*. Retirada de:  
[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello\\_i\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_do_mar.pdf)

- Piotrowski, D. & Hoot, J. (2008). Bullying and Violence in Schools: What Teachers Should Know and Do. *Childhood Education*, 84 (6), 357-363, doi: 10.1080/00094056.2008.10523043.
- Ross, S.W., & Horner, R.H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747–759. doi:10.1901/jaba.2009.42-747
- Ross, S.W. & Horner, R.H. (2014). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Attitudes Toward *Bullying* *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 22(4) 225–236. doi: 10.1177/1063426613491429.
- Ross, S., Horner, R., & Stiller, B. (s/d) Bully Prevention In Positive Behavior Support.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005) Antibullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465–487. doi:10.1348/000709905x26011
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*. 41-53. doi: 10.1002/yd.20006.
- Saracho, O.N. (2016). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Educ J*. doi: 10.1007/s10643-016-0793-y.
- Sarzi, L.A. (2014). *Práticas de bullying escolar e a inclusão educacional: formação de professores nesse contexto*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria).Retirada de: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7144>
- Silva, P.F., Freller, C.C., Alves, L.S.L., & Saito, G.K. (2017). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do *bullying*. *Psicologia USP*. 28 (1). 44-56. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150129>

- Silva, J.L., Oliveira, W.A., Bazon, M.R., & Cecílio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Psico*, 45 (2),147-156. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Silva, M.A.I, Silva, J.L., Pereira, B.O., Oliveira, W.A., & Medeiros. (2014). M. O olhar de professores sobre o *bullying* e implicações para a atuação da enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 48(4): 723-30. doi: 10.1590/S0080-623420140000400021
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. (R. Azzi trad.). São Paulo, Herder, E.P.U. (Publicado originalmente em 1968).
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).
- Steven, V., De Bourdeaudhuij, I., & Oost, P.V. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of antibullying intervention in primary and secondary Schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195- 210.
- Strohmeier, D., & Noam G.G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7-13. doi: 10.1002/yd.20003.
- Sugai, G. Horner, R., & Algazone, B (2011). Reducing The Effectiveness of Bullying Behavior in Schools. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. 1-9.
- Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>.

- Trevisol, M. T. C.; Campos, C. A. (2016). Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 20 (2), 275-283. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202964>
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J Exp Criminol* (2011) 7:27–56  
Doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, 85-98. doi 10.1002/yd.20009.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. 1-54. Publicado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de: <https://en.unesco.org/themes/school-violence-and-bullying> em 3 de novembro de 2017.
- UNICEF (2018). *An Everyday Lesson #ENDviolence in Schools*, 1-27. United Nations Children's Fund. [https://www.unicef.org/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools.pdf)
- Williams, C.A & Stelko-Pereira, A.C. (2014). *Violência nota zero: Como aprimorar as relações na escola*. São Carlos, SP: EduFSCar
- Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: A contribuição da Análise do Comportamento*. São Paulo, SP: EDUC.

## **Estudo 4**

**Avaliação da eficiência e eficácia de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e a intervir em situações de *bullying* escolar**

*Evaluating the efficiency and effectiveness of a teaching program in enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying*



## Resumo

Um dos fatores determinantes para a efetividade de programas antibullying escolar é a qualidade do treinamento dos professores. No entanto, pesquisas têm mostrado que a capacitação de professores sobre o fenômeno é, ainda, limitada. O presente estudo teve por objetivos aplicar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Participaram do estudo cinco professores do Ensino Fundamental I. O estudo foi desenvolvido em 4 fases: aplicação do pré-teste, capacitação, pós-teste e follow-up. Durante a capacitação, três avaliações foram administradas. No follow-up, foram realizadas uma avaliação e uma entrevista de avaliação da eficácia do programa de ensino. Para avaliar as variáveis dependentes foram usados questionários elaborados pela pesquisadora. Foram empregados dois delineamentos de sujeito único, um AB e um de Linha de Base Múltipla entre Comportamentos. Os dados obtidos por meio das respostas dos participantes aos questionários foram avaliados com base em escalas de desempenho construídas para esse fim. Os resultados evidenciaram que os comportamentos-objetivo em que os participantes apresentaram maior grau de desenvolvimento foram conceituar *bullying*, identificar tipos de *bullying*, caracterizar os comportamentos do alvo, identificar as consequências para o alvo e para o espectador, identificar as variáveis de risco e protetivas internas à escola, prevenir *bullying* e manejar o comportamento do alvo, do autor e do espectador. Além de esses comportamentos terem sido apresentados no ambiente de ensino, indicando a eficiência da capacitação, a eficácia do programa de ensino foi evidenciada por meio de relatos de exemplos dos participantes sobre seu comportamento no ambiente escolar e, como consequência, a possível resolução de situações-problemas de *bullying*. Os participantes relataram, ainda, a apresentação dos mesmos comportamentos em outras situações da vida (i.e. com familiares e colegas de trabalho). Desenvolver programas de ensino embasados nos pressupostos da PCDC e nos princípios e procedimentos da Análise Experimental do Comportamento, considerando a decomposição dos comportamentos-objetivos terminais em intermediários, aumentam a probabilidade de os comportamentos-objetivos serem apresentados ao final da capacitação e em ambiente externo a ela.

Palavras-chave: *Bullying*, capacitação de professores, Programação de Ensino, Programa de ensino, Programação das condições para o desenvolvimento de comportamentos.

### Abstract

The effectiveness of school antibullying programs is directly associated to the quality of training offered to teachers, although recent researches have shown that teacher's training courses are still insufficient on such theme. This study aims at implementing a programmed learning based on Programming of Conditions to Development of Behaviors (PCDB) with the aim of enabling teachers to evaluate and intervene in school bullying. Five elementary school teachers took part in this study. The study was divided into four phases: the application of a pre-test, training stage, post-test and Follow-up. During the training stage, three assessments were implemented. In Follow-up, a assessments and an interview on the efficiency of the teaching program have been carried out. Questionnaires were used for evaluating the dependent variables. Two lines of unique individual have been used, one AB and one of Multiple based-line for behaviors. The participants' responses were evaluated from scaling performance. The results demonstrated that the participants were most capable of conceptualizing bullying, identifying types of bullying, characterizing the target student behaviors, identifying the consequences on the target student and the spectators, identifying risk and protective variables in the school, preventing bullying and handling with the target student behavior, the aggressor and the spectators. The efficiency of the teaching program has been demonstrated by the participants' reports about their behavior in the school and, also the resolutions of bullying cases. Participants also reported that the same behaviors have been showing in other situations of life (e.g. family and among coworkers). Developing teaching programs based on PCDB and also on the principles and procedures of Experimental Analysis of Behavior increase the probability of objective-behavior to appear in the end of training and still in the external environment.

**Key-words:** Bullying, Teachers' training, Teaching Program, Programing the conditions to the development of behaviors.

O *bullying* escolar caracteriza-se por ser toda agressão física, verbal, psicológica ou virtual exercida de forma intencional e frequente, por um indivíduo ou um grupo, num contexto de desequilíbrio de poder entre o(s) agressor(s) e a vítima (Olweus, 2013; Ventura, 2016). Dado que esse fenômeno acontece, em sua maioria, no ambiente escolar, as instituições educativas têm a responsabilidade de proporcionar um ambiente seguro para a promoção da aprendizagem (Olweus, 2013). Portanto, cabe à escola identificar, prevenir e manejar adequadamente situações de *bullying* (Ventura, 2016). No entanto, apesar de os professores passarem muito tempo com os estudantes no ambiente escolar (Craig, Bell, & Leschied, 2011; Lund, Blake, Ewing, & Banks, 2012), muitas vezes eles não sabem quando e como intervir em situações como essa (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005).

Pesquisas têm mostrado que os professores, em sua maioria, desconhecem a ocorrência de *bullying* em sua escola (Barone, 1995; Bauman & Del Rio, 2005; Beaty & Alexeyev, 2008; Craig, et al., 2011; Strohmeier & Noam, 2012) e, embora o *bullying* verbal seja a forma mais comum (Lund et al., 2012; Piotrowski & Hoot, 2008), muitos profissionais da educação desconhecem esse tipo de agressão como *bullying* (Mishna et al., 2005). Ainda, nem sempre esses profissionais identificam as situações mais sutis da ocorrência de comportamentos relacionados ao *bullying* ou, quando percebem, decidem não intervir ou as consideram como situações típicas da faixa etária (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Em geral, os professores interferem em apenas 15% a 18% dos incidentes ocorridos na escola (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Dentre as estratégias mais utilizadas por eles para intervir em situações de *bullying*, há predomínio da transferência de responsabilidade a outra pessoa para resolver a situação e a realização de intervenções esporádicas ou punitivas (Bauman & Del Rio, 2005; Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman, & Rigby, 2015; Cunha, 2012; Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2015; Santos, Perkoski, & Kienen,

2013; Silva, Oliveira, Bazon, & Cecílio, 2013; Silva & Rosa, 2013; Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014).

Um dos fatores determinantes na efetividade de programas antibullying escolar é a qualidade do treinamento aos funcionários da escola (Lund, et al., 2012). Ttofi e Farrington (2012) identificaram, em estudo de meta-análise, que o treino de professores e de pais estava entre os componentes mais eficazes em programas antibullying. No entanto, embora as escolas forneçam treino em muitas áreas educacionais, o *bullying* é um processo pouco abordado (Lund et al. 2012; Nicolaides Toda, & Smith. 2002). Em um estudo de revisão sistemática de pesquisas empíricas sobre capacitações para professores sobre o fenômeno *bullying* escolar, publicados até 2018, Panosso, Kienen e Brino (2019a) identificaram uma escassez de estudos dessa natureza, especialmente no Brasil. Nesse estudo, foram recuperados 1256 artigos, por meio de 10 bases de dados, mas apenas 10 destes efetivamente mencionaram ter realizado capacitação docente. Os estudos foram analisados em relação aos objetivos, delineamento da pesquisa, participantes, variáveis dependentes e independentes, conteúdos e habilidades/comportamentos ensinados, resultados dos treinamentos e limitações das pesquisas.

Foi possível observar que cinco dos 10 estudos foram realizados por pesquisadores do continente Europeu e seguidos de outras localidades, mas nenhum estudo nacional foi localizado nas bases de dados pesquisadas evidenciando uma escassez de pesquisas brasileiras sobre capacitações de professores com foco no desenvolvimento de comportamentos para a prevenção e/ou manejo de situações de *bullying* escolar. Embora todas as pesquisas tenham envolvido o treino de professores como a principal intervenção ou como parte dela, nem sempre os conhecimentos e/ou comportamentos destes participantes foram definidos como variável dependente e, conseqüentemente, avaliados. Dos quatro estudos que avaliaram os efeitos do treinamento em relação ao professor, somente dois investigaram o comportamento

do professor para intervir em situações de *bullying* (Goncy, Sutherland, Farrell, Sullivan, & Doyle 2015; Newman-Carlson & Horne, 2004). Foi possível identificar que, em geral, os estudos tiveram como foco ensinar aos professores apenas “conteúdos” relacionados ao fenômeno *bullying* escolar em detrimento do ensino de comportamentos importantes para lidar com a realidade social que se apresenta nas escolas. Uma característica das capacitações analisadas relaciona-se à transmissão de conteúdos aos professores ao invés da promoção do desenvolvimento de comportamentos que os tornem mais capacitados a lidar com as situações de *bullying* escolar. Embora a informação constitua a matéria-prima para viabilizar novas formas de agir, é necessário que os aprendizes sejam capazes de transformar os conteúdos em comportamentos eficazes (Kubo & Botomé, 2001; Luiz & Botomé, 2017) para intervir em situações de *bullying*. Esse aspecto envolve arranjar condições para que o professor possa desenvolver comportamentos que resolvam situações-problemas (i.e. envolvendo *bullying*) capacitando-o a desempenhar um papel ativo com o conhecimento (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001; Kienen, Kubo, & Botomé, no prelo) no ambiente escolar e não apenas a saber falar sobre *bullying*. O presente estudo propõe capacitar os professores a desenvolver os comportamentos de avaliar, prevenir e a manejar situações de *bullying* a fim de torná-los aptos a reduzir esse tipo de violência no ambiente escolar.

Apesar de os estudos demonstrarem resultados promissores relacionados à capacitação de professores, observa-se limitações quanto à falta da descrição e avaliação dos comportamentos ensinados; falta de descrição detalhada dos “conteúdos” apresentados nos treinamentos; ausência de descrição detalhada do procedimento e ausência de *follow-up*, o que dificulta as possibilidades de replicação. Ainda, a metodologia empregada pelos estudos que avaliaram o repertório comportamental dos professores dificulta identificar se os participantes da pesquisa desenvolveram o repertório que o treinamento se propôs a ensinar. Por fim, foi possível constatar que não houve o emprego de delineamento de sujeito único tendo

professores como participantes (Panosso et al. 2019a). O delineamento de sujeito único caracteriza-se pelo fato de os participantes serem expostos a variadas condições experimentais e, o comportamento de um mesmo sujeito passar por diversas medidas tendo, ele mesmo, como o seu próprio controle (Andery, 2010; Sidman, 1960/1976), favorecendo o controle experimental e a identificação se a responsável pelas alterações da variável dependente (VD) é, de fato, a variável independente (VI) (Horner et al, 2005). A metodologia científica empregada nesse delineamento permite estabelecer relações causais ou funcionais entre variáveis independentes e dependentes (Sidman, 1960/1972). Nesse tipo de delineamento, o foco da análise dos resultados na pesquisa experimental é a análise das mudanças comportamentais de cada participante produzidas no decorrer do experimento em detrimento a uma sumarização estatística dos dados apresentados em termos de média do grupo (Andery, 2010; Matos, 1990; Sampaio et al. 2008). Portanto, propor programas de ensino para capacitar professores sobre *bullying* escolar, que utilizem o delineamento de sujeito único para avaliar o desempenho dos participantes durante e após a intervenção, seria um avanço em relação ao que foi produzido na literatura científica.

Diante desses dados, é importante elaborar e aplicar novos programas de capacitação para professores que procurem minimizar essas limitações e que investiguem o efeito de programas desenvolvidos em contextos culturais diferentes dos descritos até então. Embora o treino de professores esteja entre os componentes mais eficazes dos programas antibullying na escola, ele não tem sido um objeto de estudo em si, especialmente no Brasil (Ttofi & Farrington, 2012; Panosso, et al., 2019a). A Lei brasileira N. 13.185/2015 que institui o programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) e tem como um dos seus objetivos a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução deste problema, vem reforçar essa necessidade.

Neste estudo foi utilizado o programa de ensino denominado “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar” construído com base nos princípios da Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) (Panosso, Kienen, & Brino, 2019c) como resposta ativa, ritmo individual, pequenos passos, *feedback* imediato e avaliação do programa de ensino (Cortegoso & Coser, 2011; Frederick & Hummel, 2004; Skinner, 1968/1972). Conhecida por ser uma tecnologia de ensino baseada nos princípios e procedimentos da Análise Experimental do Comportamento (AEC), a PCDC caracteriza-se por criar condições de ensino que aumentem a probabilidade de o aprendiz apresentar comportamentos relevantes para lidar com as situações-problema com as quais se depara no dia a dia de modo a produzir resultados significativos para si e para a sociedade, o que a diferencia das concepções tradicionais de ensino em que há o predomínio da transmissão de “conteúdos” (Bori, 1974; Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/1972). Programas de ensino baseados na PCDC podem ser uma alternativa eficiente, eficaz e efetiva<sup>9</sup> para o ensino de comportamentos relevantes aos professores para que possam lidar adequadamente com as situações de *bullying* que estão presentes no ambiente escolar, haja vista resultados de estudos anteriores que empregaram a mesma tecnologia para o ensino de diferentes comportamentos (Carvalho, 2015; De Luca, 2013; Gonçalves, 2014; Teixeira, 2010).

Demonstrar a eficiência e a eficácia de um programa de ensino implica em avaliar os efeitos da aplicação do programa (variável independente) sobre o desenvolvimento das classes de comportamentos dos aprendizes (variável dependente). A eficiência de um programa refere-se ao quanto os comportamentos-objetivo foram desenvolvidos pelos aprendizes no ambiente de ensino. A eficácia diz respeito ao quanto esses comportamentos passam a ser apresentados no ambiente profissional e/ou cotidiano do aprendiz (De Luca, 2013) e, a efetividade, ao quanto a mudança do comportamento produz efeitos de valor prático (Baer,

---

Wolf & Risley, 1968), ou seja, o quanto resolvem a situação-problema que se apresenta no cotidiano (i.e. o *bullying*). Investigar o quanto os alunos aprenderam (i.e. o quanto os comportamentos dos aprendizes são modificados pelas contingências de ensino) envolve avaliar o quão eficiente e eficaz foram as contingências de ensino elaboradas para o desenvolvimento dos comportamentos que se constituíram como objetivos do programa de ensino (Botomé, 1981b, Kubo & Botomé, 2001; Skinner, 1968/1972).

Para essa verificação, o procedimento de medir os comportamentos de cada participante antes (linha de base) e após a manipulação da variável independente (i.e. condição experimental) com medidas repetidas do desempenho dos sujeitos durante todo o experimento ao longo das diferentes condições da pesquisa e, após o término do estudo, permite avaliar o quanto o programa de ensino foi eficiente e eficaz, para o desenvolvimento de cada um dos comportamentos-objetivo do programa (Matos, 1990; Sidman, 1960/1976). Em programas de ensino, esse tipo de avaliação pode ser realizado com o uso de delineamentos experimentais de sujeito único com o emprego avaliações constantes ao longo do tempo. Em estudos que aplicam programas de ensino, mensurar repetidamente o desempenho dos aprendizes à medida que são introduzidas as VIs, é uma forma de avaliar o quanto cada fase (Unidade ou módulo) do programa de ensino está sendo eficiente para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo propostos (De Luca, 2013). Essa, por exemplo, é uma característica relevante desse delineamento para avaliação de programas de ensino pois o pesquisador, à medida que fica sob controle dos resultados que estão sendo produzidos durante a condução da capacitação, pode decidir por alterar os procedimentos de ensino e o planejamento de pesquisa (Andery, 2010). Esse aspecto impacta diretamente em pesquisas em que programas de ensino são desenvolvidos pois, ao observar as alterações ocorridas (ou não) na VD, é possível o pesquisador arranjar condições de ensino mais adequadas para o desenvolvimento de determinados comportamentos pelo aprendiz. Delineamentos com essas características



favorecem o controle experimental e a identificação das relações entre a variável dependente (VD) e a variável independente (VI) (Horner, et al. 2005).

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivos aplicar um programa de ensino (Panosso, et al., 2019c) baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos e avaliar a sua eficiência e eficácia para treinar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar.

## **Método**

### **Delineamento**

Foram utilizados dois Delineamentos de Sujeito Único (intrassujeitos), o delineamento AB e Linha de Base Múltipla entre Comportamentos. No delineamento AB, as respostas de cada participante no questionário Pré-teste foram comparadas com as respostas no questionário Pós-teste, apresentando, desta forma, o resultado de cada participante diante da intervenção (Cozby, 2003; Kazdin, 1982).

No delineamento de Linha de Base Múltipla entre os comportamentos foram avaliados os desempenhos dos participantes nas avaliações em relação aos comportamentos de conceituar *bullying*, prevenir e manejar situações de *bullying* no ambiente escolar. Esse delineamento permite uma análise simultânea de mais de uma variável dependente pois diferentes comportamentos de um único participante são registrados ao longo do tempo. A intervenção foi inserida em momentos diferentes para cada comportamento e, enquanto um comportamento foi mantido em condição experimental, os demais foram mantidos em condição controle. Nesse tipo de delineamento, após todas as medidas das VDs atingirem estabilidade na condição controle, a primeira condição experimental é introduzida, manipulando-se a VI em relação a uma primeira VDs selecionada. Ao observar que a medida desta VD atingiu a estabilidade, na condição experimental e, caso as demais tenham se mantido estáveis na condição controle, manipula-se a VI em relação a uma segunda VD,

mantendo-se a primeira na condição experimental e as demais na condição, assim por diante (Sampaio et al., 2008). Mudanças sucessivas na frequência de ocorrência e na natureza dos comportamentos dos aprendizes, a partir da realização das intervenções, indicam que tais mudanças comportamentais são função das intervenções e não de outras variáveis do ambiente (Hall, 1974).

### Participantes

Participaram do estudo cinco professores de 1ª a 5ª ano de quatro diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino. O critério de inclusão foi atuar em sala de aula e o de exclusão foi lecionar exclusivamente na Educação Infantil e/ou atuar como: diretor, coordenador, supervisor, secretário, profissional de serviços gerais ou de cantina e outros membros da comunidade escolar. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes. Apenas o P1 já havia participado de treinamento sobre *bullying* escolar anteriormente.

Tabela 1.

Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Escolaridade	Ano em que leciona	Tempo de docência
P1	30-39 anos	Especialização incompleta	1º ano	De 5 anos a 9 anos e 11 meses
P2	40-49 anos	Ensino Superior completo	3º ano	De 10 anos a 14 anos e 11 meses
P3	40-49 anos	Especialização completa	1º ano	De 10 anos a 14 anos e 11 meses
P4	40-49 anos	Especialização completa	2º e 4º ano	De 1 ano a 4 anos e 11 meses
P5	30-39 anos	Especialização completa	Sala de recursos Multifuncional	De 10 anos a 14 anos e 11 meses

### Local

A coleta de dados foi realizada em uma cidade do Paraná em uma sala de aula disponibilizada pelo estado.

## **Instrumentos**

**questionário Pré-teste e Pós-teste.** O questionário foi composto por 19 questões sendo três fechadas, seis semiabertas e 10 abertas (Apêndice A). As questões apresentadas versavam sobre: Dados pessoais (e.g. idade dos participantes, o gênero, a escolaridade, a série em que lecionava e o tempo de docência, capacitações prévias sobre *bullying*); Características do *bullying* (conceito de *bullying*, tipos/modalidades de *bullying*, comportamentos mais comuns e consequências dos envolvidos em uma situação de *bullying*); Fatores protetivos e de risco, internos e externos à escola, para o envolvimento do aluno em situações de *bullying*; Processo que promove a manutenção e a redução do *bullying* escolar; Estratégias para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar e o quanto os professores se sentem preparados para lidar com as situações de *bullying*.

**questionários Avaliações.** Foram elaboradas três avaliações distintas (Apêndice G). Cada avaliação apresentou um estudo de caso com a descrição, com graus de dificuldade semelhantes, de uma situação de *bullying* e cinco questões abertas sobre as características da situação, formas adequadas de manejo do comportamento dos personagens e de prevenção de futuros episódios.

***follow-up*: Questionário Avaliação 4 e Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino.** O questionário de *Follow-up*: Avaliação 4 (Apêndice H) se caracterizou por ser um estudo de caso semelhante às demais avaliações. A entrevista de avaliação da eficácia do Programa de Ensino (Apêndice I) foi composta por nove questões que possibilitaram investigar: os comportamentos que os participantes passaram a apresentar em sua rotina de trabalho após participar da capacitação; as contribuições da capacitação para identificar, prevenir e manejar situações de *bullying* no dia a dia; se houve modificação no comportamento dos alunos após a participação do docente na capacitação; se houve a indicação de outras pessoas sobre eventuais mudanças que tenham percebido no

comportamento do docente em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa; a percepção do docente sobre a contribuição das aprendizagens desenvolvidas no programa, em outras situações; se houve dificuldades em implementar na rotina alguma aprendizagem do programa de ensino e, por fim, as implicações que a participação do docente na capacitação produziu, de forma geral, em sua vida.

**questionário de Avaliação do nível de satisfação com a participação no programa.** O questionário continha seis questões (Apêndice J). A primeira avaliou aspectos do programa, por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos, tais como: quantidade dos encontros, duração, local, adequação das atividades, objetividade das instruções, relevância e novidade das informações apresentadas e a aprendizagem decorrente da participação no programa. As demais perguntas eram abertas e questionaram aspectos positivos e negativos do programa, as mudanças que poderiam ocorrer na atuação do profissional a partir de sua participação no programa e sugestões para o aperfeiçoamento do mesmo.

### **Materiais e equipamentos**

Foi elaborado um manual com 165 páginas, composto por atividades a serem desenvolvidas pelos aprendizes e informações, as quais foram distribuídas em três unidades de aprendizagem (Apêndice F). A Unidade 1 “caracterizando e identificando comportamentos de *bullying*”, foi composta por 32 condições de ensino relacionadas a: violência; tipos de violência, *bullying*, tipo de *bullying*, participantes e comportamentos mais frequentes apresentados por eles, variáveis de risco e protetivas relacionadas ao envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying*, o que é comportamento e entendendo o papel das consequências sobre o comportamento.

A Unidade 2 “Prevenindo o *Bullying* Escolar”, foi composta por sete condições de ensino relacionadas a: a) Estabelecer um contrato com regras de boa convivência da sala de aula /escola; b) Ensinar habilidades sociais aos alunos; c) Valorizar os comportamentos

socialmente adequados dos alunos; d) Ser modelo de comportamento socialmente adequado; e) Instruir os alunos sobre *bullying*; f) Envolver família nas diferentes atividades escolares; g) Supervisionar os alunos nos diferentes ambientes da escola.

Por fim, a Unidade 3 “Manejando situações de *Bullying* Escolar foi composta por 22 condições de ensino relacionadas a: manejando situações de *bullying* escolar, diretrizes para manejar situações de *bullying* no momento de sua ocorrência, diretrizes para manejar situações de *bullying* no após a sua ocorrência, e quatro recomendações: 1) orientando o aluno alvo sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar; 2) orientando o aluno autor sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar; 3) orientando o aluno espectador sobre como lidar com um episódio de *bullying* escolar e 4) ensinando a classe estratégias para lidar com uma situações de *bullying* escolar. As unidades apresentam estratégias diversificadas como: *Role play*, exposição dialogada, exposição oral, questões de estudo, leitura de textos informativos e discussões em grupo, vídeos com animações ou cenas de filmes, leituras e estudos de caso e histórias em quadrinhos.

Os equipamentos utilizados foram um notebook, projetor multimídia, tela para projeção, duas caixas de som.

## **Procedimento**

**Considerações éticas.** O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e obteve parecer favorável (CAAE: 81180717.0.0000.5504, Parecer Número 2.633.145). Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo e sobre o caráter voluntário, confidencial e anônimo da respectiva participação, e concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

**Fases da pesquisa.** A pesquisa foi desenvolvida em cinco fases: Pré-teste, Treinamento, Avaliações, Pós-teste e Avaliação da eficácia do treinamento. A Tabela 2 apresenta as fases da pesquisa, as atividades correspondentes e o momento em que cada fase foi realizada.

Tabela 2.

Fases da pesquisa, atividades correspondentes e quando cada fase foi implementada.

<b>Fase da pesquisa</b>	<b>Atividades</b>	<b>Quando</b>
TCLE e Pré-teste	Assinatura do TCLE Aplicação do questionário Pré-teste	Encontro* 1
Treinamento	Execução do treinamento por meio das condições de ensino planejadas	Encontros: 1 ao 4
Avaliações 1, 2 e 3	Avaliação 1	Encontro 2
	Avaliação 2	Encontro 3
	Avaliação 3	Após 2 dias do encerramento do treinamento
Pós-teste	Aplicação do questionário Pós-teste	Encontro 4
- Avaliação 4	Avaliação 4	Após 3 meses da finalização do treinamento
- Avaliação da eficácia do treinamento (Follow-up)	Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino	Após 7 meses do encerramento do treinamento

*\*a expressão encontro e a numeração que a segue correspondem ao dia em que a pesquisadora e os participantes reuniram-se para a realização de cada uma das etapas do treinamento*

### **Coleta de dados**

**divulgação do treinamento e inscrições.** Após o contato telefônico com a Secretaria Municipal de Ensino, a pesquisadora enviou uma síntese do projeto de pesquisa para o responsável pelo setor de capacitação continuada do município. O mesmo foi aprovado mediante autorização por escrito e, em seguida, foi realizada uma reunião presencial para acertar detalhes sobre a viabilidade do projeto. Inicialmente, as inscrições foram abertas apenas para os participantes que responderam o questionário de levantamento das necessidades sociais e do repertório comportamental dos professores, apresentado no estudo

de Panosso, Kienen, & Brino (2019b). O convite foi enviado para o *e-mail* e via telefone, por *Whatsapp*, de cada professor.

Devido ao reduzido número de inscrições em ambos os grupos, foi decidido por disponibilizar as inscrições aos demais professores do município. Para divulgar e convidar os professores a participarem do treinamento, foi enviado à Secretaria da Educação um folder explicativo sobre a pesquisa com o link de acesso às inscrições, os quais foram distribuídos por e-mail para todas as escolas do município e, estas, encaminharam o e-mail a todos docentes de sua instituição. Foi estabelecido um prazo de sete dias para a realização das inscrições. Após o prazo de encerramento das inscrições, com o objetivo, ainda, de aumentar o número de participantes, a pesquisadora selecionou aleatoriamente 10 escolas do município para visitar, divulgar o treinamento e realizar as inscrições presencialmente. No convite, foi descrito que os participantes receberiam um certificado de participação na capacitação com carga horária de 20h emitido pela Universidade Federal de São Carlos. Além disso, foi descrito que, a cada encontro, seriam sorteados cinco brindes e oferecido um lanche. Essas estratégias foram definidas para motivar a inscrição dos participantes e favorecer a sua manutenção na capacitação. Após todas as visitas, houve um total de 24 inscritos. Durante os 10 dias que antecederam a semana do treinamento, foram enviados, via *Whatsapp*, dois lembretes sobre a data e o local dos encontros.

**capacitação.** Um total de cinco pessoas compareceram à capacitação. Ela foi realizada durante quatro dias consecutivos, de 17 a 20 de setembro de 2018, por três horas e quinze minutos diárias no período noturno, totalizando 13 horas. O período e a periodicidade foram escolhidos de acordo com a preferência dos participantes, por meio de um levantamento previamente realizado. Houve a adesão de 100% dos participantes em todos os encontros.

A capacitação foi elaborada com o objetivo de desenvolver três classes de comportamentos-objetivo: Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar, prevenir

situações de *bullying* no ambiente escolar e manejar situações de *bullying* no ambiente escolar. A capacitação foi dividida em três Unidades, com uma carga horária total de 13 horas. As unidades foram organizadas a partir do agrupamento dos comportamentos-objetivo que pudessem ser ensinados próximos uns dos outros e que possibilitassem o desenvolvimento de comportamentos-objetivo intermediários em torno de um tema.

O primeiro dia de treinamento iniciou com a assinatura do TCLE seguindo com a apresentação dos objetivos da pesquisa, o cronograma das atividades, um contrato verbal de convivência, a apresentação do manual que seria utilizado durante todo o treinamento e parte das informações e das atividades da Unidade 1. O manual foi entregue aos participantes no início de cada encontro e recolhido ao final do mesmo garantindo assim que os participantes ficassem sob controle apenas da unidade que estava em vigor. No segundo dia de treinamento, a Unidade 1 foi encerrada com a execução de 26 das 36 atividades programadas para esta Unidade. No terceiro encontro, iniciou-se e finalizou-se a Unidade 2. Neste encontro, das sete atividades programadas quatro foram realizadas. Este encontro foi interrompido por um responsável da instituição de ensino onde estava sendo realizado o treinamento, no momento em que se deu início à Avaliação, informando que a escola fecharia mais cedo, em cinco minutos. A Unidade 3 foi realizada no quarto encontro com a execução de 09 das 22 condições de ensino programadas e foi finalizada com o Pós-teste. Optou-se por suprimir algumas atividades de cada unidade e manter uma sequência lógica de ensino e considerar o agrupamento de aprendizagens por meio de uma hierarquia de conjunto de comportamentos, uma vez que intercalar, no início do programa de ensino, atividades de diferentes unidades prejudicaria a sequência definida para facilitar o processo de aprendizagem. As atividades que foram desenvolvidas e suprimidas do programa de ensino estão apresentadas no Apêndice K. Ainda, a decisão em manter todas as unidades do programa, em vez de, por exemplo, realizar todas as condições de ensino de uma única unidade, ocorreu em função do aspecto



motivacional dos participantes em passar por todas as unidades de ensino. A Tabela 3 apresenta a estrutura geral do treinamento destacando o nome das unidades e a carga horária, a descrição dos comportamentos-objetivo gerais e os comportamentos-objetivo intermediários desenvolvidos em cada unidade, bem como as estratégias de ensino aplicadas.

Tabela 3

Nome das unidades de ensino do treinamento, carga horária, comportamentos-objetivo gerais, comportamentos-objetivo intermediários desenvolvidos em cada unidade e estratégias de ensino correspondentes.

	<b>Unidade 1</b> Caracterizando e identificando situações de bullying no contexto escolar - <b>Carga Horária:</b> 6 horas e 30 minutos	
	<i>Comportamentos-objetivo intermediários*</i>	Estratégias
<b>Comportamento-objetivo geral:</b> Avaliar situações de bullying no contexto escolar	Conceituar violência Identificar tipos de violência que podem ocorrer em diferentes ambientes Identificar tipos de violência no ambiente escolar Diferenciar bullying escolar de outros tipos de violência escolar Conceituar bullying escolar Caracterizar bullying direto; caracterizar bullying indireto Diferenciar o bullying direto do indireto Identificar as modalidades de bullying escolar Caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de bullying escolar Caracterizar os comportamentos do alvo de uma situação de bullying escolar Caracterizar os comportamentos do aluno espectador de uma situação de bullying escolar Identificar as variáveis de risco internas e externas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar Identificar as variáveis de protetivas internas e externas à escola que minimizam para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar Identificar as variáveis que mantêm o comportamento de praticar bullying escolar Identificar os processos que extinguem um comportamento Identificar os processos que fortalecem um comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruções escritas contendo orientações sobre as atividades</li> <li>- Vídeos com animações ou cenas de filmes, - Leituras de textos informativos sobre tema da unidade</li> <li>- Estudos de caso</li> <li>- Histórias em quadrinhos</li> <li>- Leitura de textos informativos</li> <li>- Questões de estudo</li> <li>- Exposição dialogada</li> <li>- Exposição oral</li> <li>- Discussões em grupo</li> <li>- Slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade</li> <li>- Feedbacks verbal oral e escritos</li> <li>- Apresentação de dados estatísticos</li> </ul>
	<b>Unidade 2</b> Prevenindo o bullying escolar- <b>Carga Horária:</b> 3 horas e 15 minutos	

<b>Comportamento-objetivo geral:</b> Prevenir situações de bullying no ambiente escolar	<p>Estabelecer regras escolares com os alunos no ambiente escolar</p> <p>Ensinar habilidades sociais aos alunos no ambiente escolar</p> <p>identificar a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados</p> <p>Atuar como modelo como modelo de comportamentos socialmente adequados em interação social com os membros da comunidade escolar</p> <p>Identificar a importância de instruir os alunos sobre bullying</p> <p>Envolver a família nas atividades escolares</p> <p>supervisionar os alunos no ambiente escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vídeos cenas de filmes</li> <li>- Exposição oral</li> <li>- Questões de estudo</li> <li>- Leitura de textos informativos</li> <li>- Discussões em grupo</li> <li>- Instruções escritas contendo orientações sobre as atividades</li> <li>- Slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade</li> <li>- Feedbacks verbal oral</li> <li>- Dicas de estratégias para serem usadas em sala de aula com os alunos</li> </ul>
<b>Unidade 3</b> Manejando situações de bullying escolar- <b>Carga Horária:</b> 3 horas e 15 minutos		
<b>Comportamento-objetivo geral:</b> Manejar situações de bullying no ambiente escolar	<p>Interromper uma situação de bullying no momento de sua ocorrência</p> <p>Manejar situações de bullying ao presenciar uma ocorrência</p> <p>Intervir junto ao aluno alvo após a ocorrência de uma situação de bullying</p> <p>Intervir junto ao aluno autor após a ocorrência de uma situação de bullying</p> <p>Intervir junto ao aluno espectador após a ocorrência de uma situação de bullying</p> <p>Comunicar os pais sobre a ocorrência de uma situação de bullying envolvendo seu filho</p> <p>Orientar os alunos da turma sobre as estratégias para lidar com situações de bullying</p> <p>Supervisionar os alunos nos ambientes escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Role play</li> <li>- Exposição dialogada</li> <li>- Exposição oral, questões de estudo</li> <li>- Leitura de textos informativos</li> <li>- Discussões em grupo</li> <li>- Vídeos cenas de filmes</li> <li>- Instruções escritas contendo orientações sobre as atividades</li> <li>- Slides contendo informações pertinentes aos comportamentos a serem desenvolvidos por meio das contingências programadas para a unidade</li> <li>- Dicas de estratégias para serem usadas em sala de aula com os alunos</li> <li>- Feedbacks verbal oral.</li> </ul>

*\*objetivos para cada unidade de ensino durante o treinamento*

## **Avaliação do Programa de ensino**

### **procedimento para registro, tratamento e análise dos dados.**

*avaliação da eficiência do programa por meio de Pré-teste, Pós-teste e Avaliações*

Os dados obtidos por meio das respostas dos participantes aos questionários Pré-teste e Pós-teste foram analisados de duas formas, de acordo com a natureza das questões, aberta ou fechada. Para as questões abertas, avaliou-se o desempenho dos participantes em cada questão, a partir de uma escala construída para este fim (Apêndice C), a qual atribui pontuações às respostas verbais de acordo com o grau de completude da mesma, ou seja, quanto mais completa a resposta, maior o grau de desempenho. A Tabela 4 apresenta um exemplo de graus de desempenhos definidos para avaliar as respostas sobre o conceito de *bullying*.

Tabela 4.

Exemplo da escala *Likert* desenvolvida para avaliar os graus de desempenho das respostas dos participantes às questões apresentadas pelo questionário Pré-teste e Pós-teste

Questão	Graus de Desempenho
1	<p>0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar que o bullying é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) que pressupõe desequilíbrio de poder, é intencional e frequente/repetitivo e não cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying.</p> <p>1= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) nem descreve os critérios da conceituação</p> <p>2= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) mas não descreve os critérios da conceituação</p> <p>3=Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão); ou apenas fornece um critério da conceituação</p> <p>4= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece um critério da conceituação</p> <p>5= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação ou apenas fornece dois critérios da conceituação</p> <p>6= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação</p> <p>7= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece três critérios da conceituação ou apenas fornece três critérios da conceituação</p> <p>8= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece os 3 dos critérios da conceituação</p>

Conceituar *bullying*

Posteriormente, o desempenho de cada participante no Pré-teste foi comparado ao seu próprio desempenho no Pós-teste. Para facilitar o tratamento e a análise dos dados, as respostas dos participantes foram organizadas e registradas em protocolos previamente elaborados. A Tabela 5 apresenta um exemplo do protocolo e do registro dos dados (ver demais análises no Apêndice L), os quais apresentam a descrição das respostas do participante, o foco das respostas em relação ao comportamento-objetivo avaliado e, a partir disso, a avaliação do grau de desempenho das respostas com base na escala de avaliação. Após a avaliação do grau de desempenho de cada participante no Pré e no Pós-teste, a partir da escala de desempenho, gráficos foram confeccionados para apresentar uma comparação dos graus de desempenho obtidos por cada participante nos dois instrumentos utilizados. A Tabela 5 apresenta um exemplo do protocolo de registro e avaliação.

Tabela 5

Exemplo do protocolo de registro e avaliação das respostas dos participantes às questões apresentadas no questionário no Pré-teste e Pós-teste.

Conceito de <i>Bullying</i> GD (0-8)*	
Pré-teste	Pós-teste
P1 <u>Resposta:</u> “Agressões verbais, físicas ou comportamentais a outra pessoa, devido a diferenças comportamentais, físicas, culturais, ou de gênero, não aceitas pelo agressor, que acabam refletindo o que o próprio agressor vivencia ou já vivenciou” <u>Foco da resposta:</u> cita agressão, tipos de <i>bullying</i> e razões para a sua ocorrência. <u>GD:</u> 2	<u>Resposta:</u> “São agressões, verbais ou físicas, intencionais (de um autor ou mais) para um alvo, em uma situação de desequilíbrio de poder, entre pares, causando exclusão da vítima e sofrimento” <u>Foco da resposta:</u> cita agressão, intencionalidade, desequilíbrio de poder e consequências do comportamento de <i>bullying</i> . <u>GD:</u> 6

GD \* corresponde ao grau de desempenho mínimo e máximo da questão.

Para as questões fechadas, as respostas de cada participante às questões do Pré-teste foram avaliadas e comparadas às suas respostas no Pós-teste. As respostas foram pontuadas de acordo com o grau de completude da mesma. Essa forma de avaliação não será utilizada para a questão 19, que avaliou o quanto o professor se sentia preparado para lidar com o *bullying*.

De forma similar à escala construída para avaliar os desempenhos dos participantes às questões abertas no Pré-teste e no Pós-teste, o desempenho deles nas Avaliações foi realizado a partir de uma escala construída especificamente para este fim (Apêndice M), na qual são atribuídas pontuações à resposta de acordo com o grau de completude da mesma.

Posteriormente, o desempenho de cada participante foi comparado com ele mesmo ao longo das quatro Avaliações. As respostas dos participantes foram organizadas e registradas em um protocolo previamente elaborado (Apêndice N) semelhante àquele desenvolvido para o Pré e o Pós-teste. Após a avaliação do grau de desempenho de cada participante às Avaliações, a partir da escala de desempenho, gráficos foram confeccionados para apresentar uma comparação dos graus de desempenho obtidos por cada participante ao longo das quatro Avaliações.

*avaliação da Eficácia do Programa de Ensino por meio da entrevista de follow-up e da Avaliações 4.* A partir da gravação das entrevistas em áudio, as respostas verbais dos participantes foram transcritas e foi realizada uma categorização a partir da categorização *a posteriori* das respostas dos participantes às questões realizadas durante a entrevista (Campos, 2004). O desempenho dos participantes à Avaliações 4 também foi uma forma de avaliar a eficácia do treinamento uma vez que poderá indicar se os comportamentos se mantiveram depois do período de ensino.

*avaliação do nível de satisfação de participação no programa.* As respostas dos participantes em relação à sua satisfação com o programa de ensino foram registradas em um

protocolo elaborado para este fim (Apêndice O). Neste protocolo, foram registrados: dados de caracterização do participante, a nota atribuída em relação à quantidade dos encontros, duração, local, adequação das atividades, objetividade das instruções, relevância e novidade das informações apresentadas e, a aprendizagem decorrente da participação no programa. O valor da nota atribuída foi no mínimo um e no máximo, cinco. Em seguida, foram registrados os aspectos positivos do programa, em ordem decrescente de importância, os aspectos negativos, as mudanças que poderão ocorrer na atuação do participante como docente e sugestões para o aperfeiçoamento do programa.

*descrição do Procedimento de avaliação da eficiência do Programa de ensino: Pré-teste, Avaliações, Pós-teste.* No primeiro encontro, antes do início do treinamento, houve a aplicação do questionário Pré-teste aos participantes. Os participantes tiveram tempo livre para preenchê-lo e, em média, o preenchimento durou aproximadamente 40 minutos. As Avaliações 1 e 2 foram aplicadas aos participantes ao final do segundo e terceiro encontros, respectivamente, e levaram em média 10 minutos. Em função do terceiro encontro ter sido finalizado antecipadamente, por solicitação do responsável pela instituição onde a capacitação estava sendo realizada, os participantes não tiveram tempo suficiente para realizar a Avaliação 2, finalizando-a rapidamente.

O Pós-teste foi administrado ao final do quarto encontro. Esse também foi realizado com tempo menor de duração. No Pré-teste, por exemplo, os participantes levaram, em média, 40 minutos para finalizá-lo. No Pós-teste, houve apenas 20 minutos. Em função do tempo, a Avaliação 3 e o Questionário de Avaliação do nível de satisfação de participação no programa, que haviam sido programados para este encontro, tiveram que ser respondidos pelos participantes extraclasse e enviados posteriormente, por e-mail, à pesquisadora após dois dias da finalização do treinamento.

*descrição do procedimento de avaliação da eficácia do treinamento: Avaliação 4 e Entrevista presencial.* O *follow-up* foi realizado por meio da Avaliação 4 e de uma entrevista presencial com os participantes. A Avaliação 4 foi a que foi enviada por e-mail aos participantes três meses após o término do treinamento. O prazo para o retorno dos questionários foi de sete dias. A Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino foi realizada sete meses após a finalização do programa. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em horários individuais, agendados previamente com os participantes e foram gravadas em gravador de áudio.

## **Resultados**

### **Avaliação da eficiência e eficácia do programa de ensino por meio dos questionários**

#### **Pré-teste, Avaliações e Pós-teste**

Avaliar o quanto os aprendizes aprenderam os comportamentos-objetivo propostos pelo programa de ensino consiste em avaliar a eficiência e a eficácia deste programa (De Luca, 2013). A avaliação da eficiência de um programa de ensino corresponde ao quanto o aprendiz apresenta os comportamentos-objetivo no ambiente de ensino, ou seja, o quanto o aluno apresenta os comportamentos esperados sob as contingências planejadas. A eficácia do programa refere-se à avaliação dos comportamentos apresentados pelos aprendizes em situações da vida cotidiana e pela resolução das situações-problemas para a qual este programa de ensino foi elaborado indicando a generalização dos comportamentos desenvolvidos por meio do programa de ensino (Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001; Teixeira, 2010). Vale destacar que a eficiência de um Programa de ensino é uma condição necessária para a eficácia desse programa sendo que, a eficácia, por consequência, abrange o critério de eficiência (De Luca, 2013). Neste estudo, o desempenho dos participantes no Pré-teste, nas Avaliações 1, 2 e 3 e, no Pós-teste, corresponde à avaliação da eficiência do programa de ensino e, o desempenho dos participantes na Avaliação (*Follow-up*) e as



respostas fornecidas à entrevista de avaliação da eficácia do programa correspondem à avaliação da eficácia do programa de ensino.

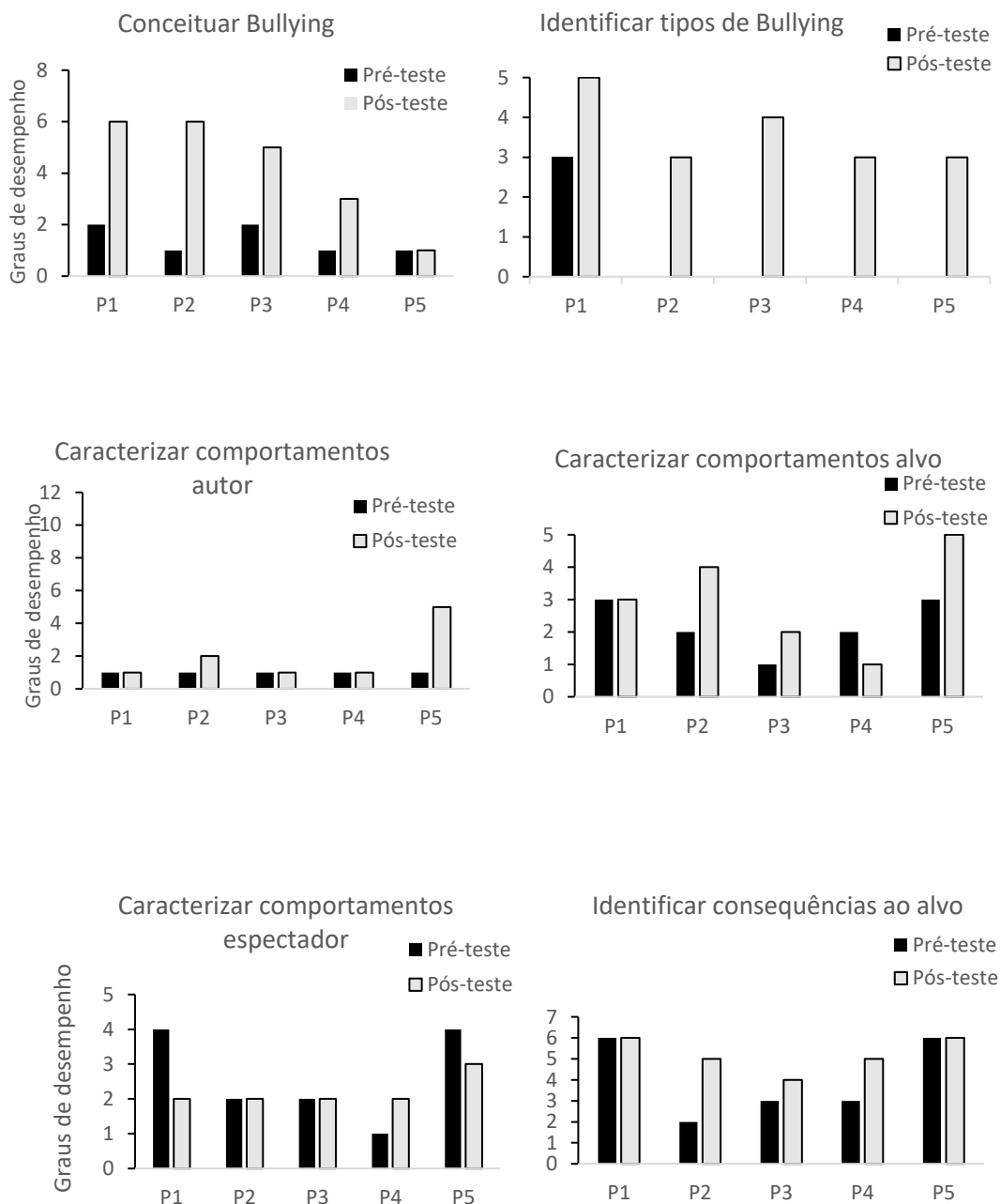
Os resultados da avaliação da eficiência e da eficácia do programa de ensino, apresentados por meio do Pré-teste, Avaliações e Pós-teste, serão apresentados por classes de comportamentos, em duas seções: 1) Resultados da avaliação da classe de comportamentos-objetivo terminal “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e 2) Resultados da avaliação da classe de comportamentos “Prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar” e “Manejar o comportamento do autor, “Manejar o comportamento do alvo” e “Manejar o comportamento do espectador” os quais fazem parte da classe de comportamento-objetivo terminal “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”. O resultado da avaliação da eficácia do programa, por meio da entrevista, será apresentado em um tópico à parte.

**resultados da avaliação da classe de comportamentos-objetivo terminal “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”.** para avaliar a eficiência do programa de ensino em relação à classe de comportamento “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”, foi feita uma comparação entre o desempenho dos participantes no Pré e no Pós-teste (Figuras 1 e 2)<sup>10</sup> e por meio das Avaliações 1, 2 e 3, aplicadas ao longo do programa (Figuras de 4 a 9). A avaliação da eficácia do Programa de ensino em relação ao comportamento supracitado é apresentada por meio das Figuras de 4 a 9, a partir do desempenho dos participantes à Avaliação 4 e, por meio de uma entrevista individual cujos resultados serão apresentados em um tópico independente. A avaliação detalhada sobre os graus de desempenho dos participantes em cada questão também é apresentada no Apêndice P por meio das Tabelas 1 e 2. O protocolo com a descrição de cada resposta dos participantes às questões abertas do questionário Pré e

---

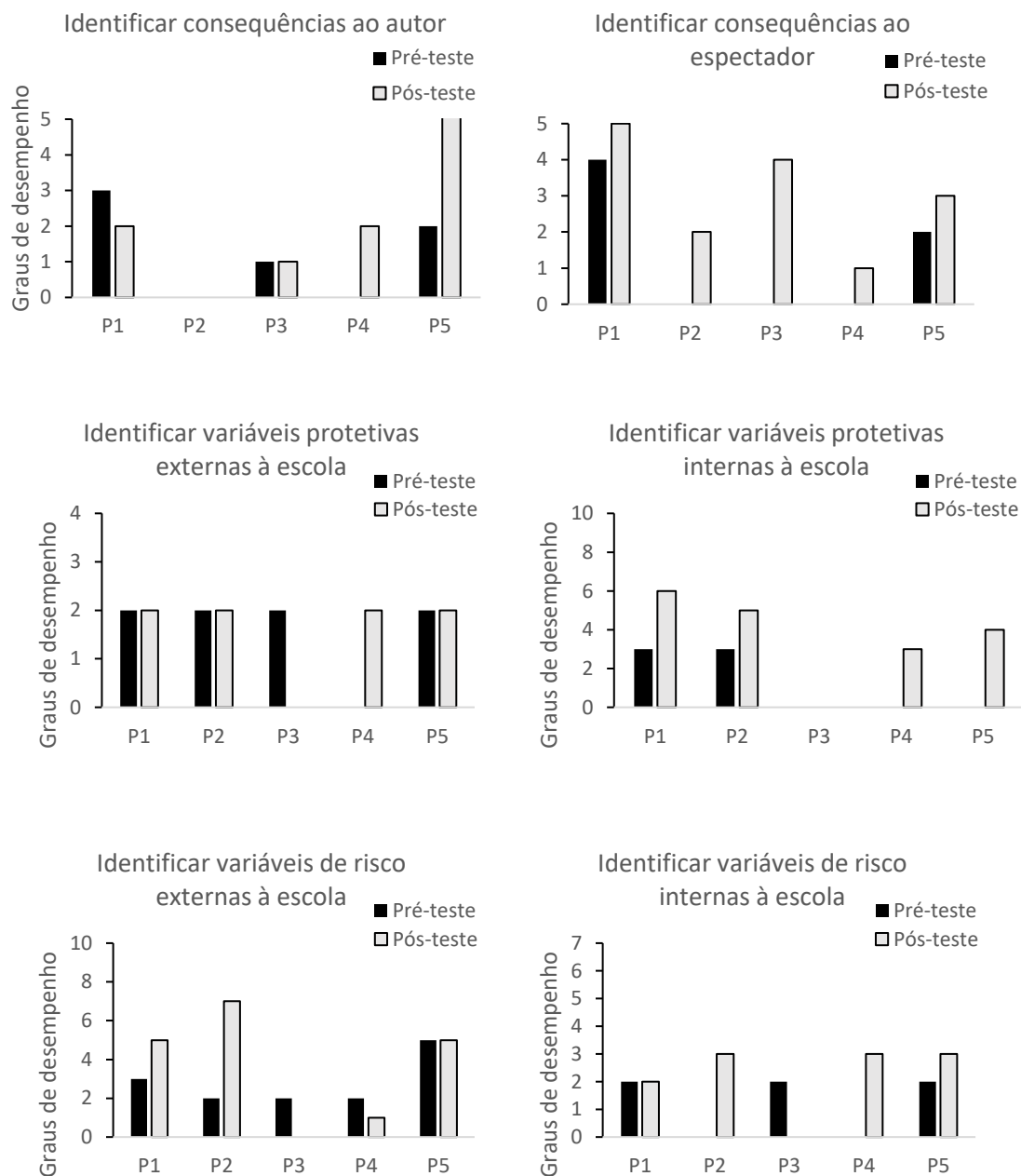
<sup>10</sup> O grau máximo de desempenho varia conforme a natureza das questões e, por esse motivo, há diferenças entre as escalas de desempenho. Nas Figuras 1 e 2, o eixo das ordenadas apresenta o valor do grau máximo de desempenho para a avaliação do referido comportamento.

Pós-teste, bem como a avaliação sobre o foco da resposta e o desempenho da mesma são apresentados no Apêndice Q.



#### Participantes

Figura 1. Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação à classe de comportamentos-objetivo “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”.



### Participantes

Figura 2. Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação à classe de comportamentos-objetivo “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”.

Ao comparar o desempenho dos participantes às questões abertas do questionário Pré e Pós-teste, foi possível observar que em relação à classe de comportamentos identificar tipos de *bullying* e identificar as consequências ao espectador houve um aumento no desempenho de todos os participantes. Em relação a conceituar *bullying* e identificar as variáveis protetivas internas à escola, foi possível observar um aumento no desempenho para quatro de cinco participantes. Sobre as classes de comportamentos caracterizar o comportamento do alvo, identificar as consequências ao alvo e identificar as variáveis de risco internas à escola, foi possível observar um aumento no desempenho para três de cinco participantes. Em relação à classe de comportamentos caracterizar o comportamento do autor e identificar as variáveis protetivas externas à escola, foi possível observar a manutenção do desempenho para três dos cinco participantes. Já, para as classes de comportamentos caracterizar o comportamento do espectador, foi possível observar uma manutenção no desempenho de dois de cinco participantes e um aumento no desempenho para um de cinco participantes; em relação a identificar as consequências ao autor foi possível observar que o desempenho para dois de cinco participantes aumentou e, para dois deles, o desempenho se manteve. Por fim, em relação a identificar as variáveis de risco externas à escola, foi possível observar que houve um aumento no desempenho para dois de cinco participantes e, uma redução no desempenho para dois participantes.

Ao observar o desempenho individual dos participantes no Pré e no Pós-teste, é possível identificar um aumento no desempenho do P1 em relação à maior parte das questões, com destaque para os comportamentos de conceituar *bullying* (i.e. de 2 para 6 do Pré para o Pós-teste) e identificar as variáveis protetivas internas à escola (de 3 para 6). Ao avaliar o foco da resposta do P1 às questões relacionadas a esses comportamentos, é possível observar, por exemplo, que para o comportamento de conceituar *bullying*, no Pré-teste, o foco da resposta do P1 esteve em ‘cita agressão, tipos de *bullying* e razões para a sua ocorrência’ e, no Pós-

teste, ‘cita agressão, intencionalidade, desequilíbrio de poder e consequências do comportamento de *bullying*’. Ainda, é possível observar que, o P1, passou a identificar, no Pós-teste, mais elementos que compõem o conceito de *bullying* em comparação ao Pré-teste. Em relação ao comportamento de identificar as variáveis protetivas internas à escola, no Pré-teste o foco da resposta do P1 esteve em ‘citar metodologias e um comportamento pró-social’ e, no Pós-teste, ‘citou o desenvolvimento de política antibullying e práticas de manejo e prevenção, ensino de habilidades sociais e o envolvimento dos pais’, demonstrando identificar um maior número de variáveis que contribuem para evitar a ocorrência de *bullying* no ambiente escolar.

Ainda, foi possível observar que não houve alteração no desempenho do P1 em relação ao comportamento de caracterizar o comportamento do autor (grau 1) e alvo (grau 3), identificar as consequências ao alvo (grau 6), identificar as variáveis protetivas externas à escola (grau 2) e as variáveis de risco internas à escola (grau 2). Vale destacar que a manutenção no grau de desempenho das respostas de alguns participantes não necessariamente refere-se à descrição de uma mesma resposta fornecida por eles. É possível que o participante tenha comentado sobre variáveis diferentes no Pós-teste (para detalhes ver Apêndice Q). Por fim, houve uma redução no seu desempenho em relação a caracterizar comportamentos do espectador (de 4 para 2), ou seja, no Pré-teste, o P1 citou as três possíveis formas de o espectador se comportar frente a uma situação de *bullying*, fornecendo como resposta “defensor, cúmplice e indiferença” e, no Pós-teste, citou apenas dois comportamentos: “divertir-se com o *bullying* e ignorar essas situações ou sair de perto”. Em relação ao comportamento de identificar as consequências ao autor, também houve uma redução no desempenho do P1 (de 3 para 2), o qual, no Pré-teste, considerou algumas possíveis consequências ao autor, fornecendo como resposta: “podem ter a sensação de superioridade, momentânea, podem perder amizades futuramente, podem ter problemas com a

justiça futuramente (em casos adultos)”e, no Pós-teste, considerou apenas uma possível consequência ao autor como “atenção dos demais (espectadores)” reduzindo portanto, seu desempenho na questão.

Em relação ao P2, foi possível observar um aumento no desempenho em relação à maior parte das questões, com destaque para os comportamentos de conceituar *bullying* (de 1 para 6), identificar tipos/modalidades de *bullying* escolar (de 0 para 3); identificar as consequências frequentes ao aluno alvo de *bullying* (de 2 para 5); identificar as variáveis de risco internas à escola (de 2 para 7) e externas à escola (de 0 para 3). Ao avaliar o foco da resposta do P2 às questões relacionadas a esses comportamentos foi possível identificar, por exemplo que, para o comportamento de conceituar *bullying*, no Pré-teste, o foco da resposta ao questionário esteve em ‘descrever topografias de repostas de *bullying*’ e, no Pós-teste, ‘citou violência, intencionalidade, frequência e consequências do comportamento de *bullying*’, demonstrando identificar mais elementos que compõem o conceito de *bullying*. Em relação ao comportamento de identificar os tipos/modalidades de *bullying*, no Pré-teste, o P2 não soube responder à questão, deixando-a em branco e, no Pós-teste, citou diferentes modalidades e tipos de *bullying*, demonstrando compreender a diferença entre eles, além de citar três exemplos de tipos de *bullying* (para detalhes das demais respostas ver Apêndice Q). O participante manteve o desempenho nas questões relacionadas aos comportamentos comumente apresentados pelo espectador (em grau 2) e a identificar as consequências ao autor (grau 0). Não houve redução de desempenho em nenhuma questão.

O P3 também apresentou melhora em seu desempenho, com destaque para os comportamentos de conceituar *bullying* (de 2 para 5), identificar tipos/modalidades de *bullying* escolar (de 0 para 4) e identificar as consequências frequentes ao espectador de *bullying* (de 0 para 4). Sobre esse último comportamento, por exemplo, no Pré-teste, o P3 não soube responder, deixando a questão em branco e, no Pós-teste, citou aspectos como

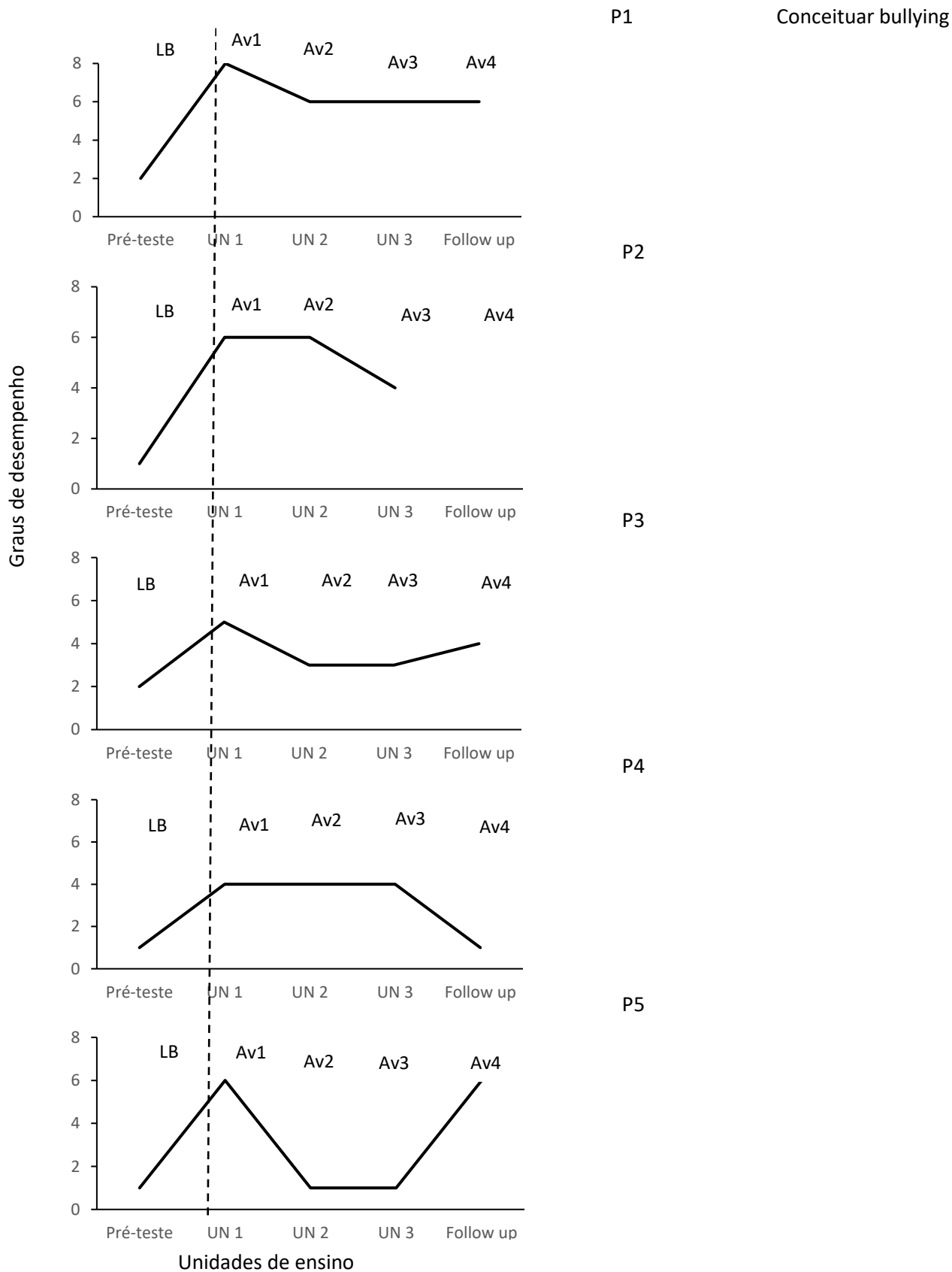
ansiedade, pânico, estresse e insegurança, passando a identificar, portanto, algumas das possíveis consequências ao espectador quando o mesmo participa de uma situação de *bullying*. Ainda, o participante manteve o desempenho nas questões relacionadas a caracterizar comportamentos do autor (em grau 1) e do espectador (em grau 2) e identificar variáveis protetivas internas à escola, não identificando nenhuma variável tanto no Pré-teste como no Pós-teste. Por fim, foi possível observar uma redução no desempenho (de 2 para 0) nas questões relacionadas a identificar variáveis protetivas externas à escola e identificar variáveis de risco internas e externas à escola, fornecendo como resposta, no Pós-teste, “não lembro”.

Em relação ao P4, também foi possível observar aumento no desempenho para a maior parte das questões, com destaque para os comportamentos de identificar tipos/modalidades de *bullying* escolar (de 0 para 3) e identificar variáveis protetivas internas e externas à escola (de 0 para 3). Sobre o foco das repostas fornecidas pelo P4 em relação ao comportamento de identificar tipos/modalidades de *bullying*, no Pré-teste, ele não soube responder à questão enquanto, no Pós-teste, citou três tipos de *bullying* e um exemplo relacionados a eles. Sobre o comportamento de identificar variáveis protetivas internas à escola, no Pré-teste, o P4 citou uma metodologia, não respondendo à questão adequadamente enquanto, no Pós-teste, citou o estabelecimento de regras escolares como uma das formas de prevenir o *bullying* dentro da escola. Sobre o comportamento de identificar variáveis protetivas externas à escola, no Pré-teste, o P4 não respondeu à questão e, no Pós-teste, citou variáveis relacionadas ao ambiente familiar. Ainda, o P4 manteve o desempenho (em grau 1) em relação ao comportamento caracterizar os comportamentos do autor de *bullying*, havendo redução nos desempenhos nos comportamentos caracterizar comportamento do alvo e identificar variáveis de risco externas à escola (ambas de 2 para 1).

Por fim, em relação ao P5, foi possível observar um aumento no desempenho especialmente no que diz respeito ao comportamento de identificar tipos/modalidades de *bullying* escolar (de 0 para 3), caracterizar comportamento do autor (de 1 para 5) e identificar variáveis protetivas internas à escola (de 0 para 4). Em relação ao comportamento do autor, por exemplo, o foco da resposta do P5 no Pré-teste foi “agressividade, covardia, ressalta falas impróprias aprendidas no contexto familiar ou social” e, no Pós-teste, “ofensas verbais, agressão física, provoca medo e insegurança, ameaças” descrevendo de forma mais adequada as respostas apresentadas pelo autor. Houve a manutenção do desempenho em relação ao comportamento de conceituar *bullying* (em grau 1), caracterizar comportamento do alvo (em grau 3) e do espectador (em grau 4), identificar consequências ao alvo (em grau 6) e autor (em grau 2) e identificar variáveis protetivas (em grau 2) e de risco externas à escola (em grau 5). Não houve redução de desempenho em nenhuma questão.

A partir das Avaliações foi possível identificar o desempenho dos participantes ao longo do Programa de ensino em relação a alguns comportamentos avaliados. Em relação à classe de comportamento-objetivo terminal “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”, foi decidido avaliar, por meio das Avaliações, apenas o comportamento de conceituar *bullying*, pré-requisito que o compõe, uma vez que a quantidade de comportamentos relacionados àquela classe de comportamento era numerosa e tornaria as Avaliações muito extensas. Pelo fato de o comportamento de conceituar *bullying* ser um dos menos complexos e ser pré-requisito para outros comportamentos, de acordo com o sistema comportamental estabelecido, foi decidido por avaliá-lo em vez de avaliar outros de maior complexidade, os quais dependiam do desenvolvimento daquele. A Figura 3 apresenta o desempenho dos participantes no Pré-teste e nas Avaliações 1, 2, 3 e 4 em relação ao comportamento conceituar *bullying*. A linha tracejada corresponde ao momento em que a intervenção para o ensino do comportamento em questão, foi introduzida.





*Figura 3.* Desempenho dos participantes em relação ao comportamento conceituar *bullying*. LB refere-se à Linha de Base. Av1, Av2, Av3 e Av4 referem-se às Avaliações. A linha tracejada indica o momento em que se iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O Follow-up não foi realizado pelo P2.

Nas Avaliações, é possível observar um aumento no desempenho dos participantes em relação ao comportamento de conceituar *bullying*, após o início da intervenção, com a Unidade 1 de ensino, sinalizada pela linha pontilhada. Em relação ao P1, por exemplo, foi possível acompanhar o desenvolvimento do seu comportamento ao comparar o seu desempenho na LB (grau 2) com aqueles apresentados após o início da intervenção, na Avaliação 1 (grau 8), Avaliações 2, 3, 4 e no Pós-teste (grau 6) (Figuras 1 e 2). Após o início da intervenção, o P1 passou a considerar como conceito de *bullying*, além do elemento agressão/violência, conforme citou no Pré-teste, variáveis como frequência do comportamento, intencionalidade e desequilíbrio de poder, demonstrando um aumento e manutenção do desempenho ao longo do Programa de ensino e no *follow-up*.

Em relação ao P2, foi possível observar um aumento no desempenho ao comparar os dados da LB (grau 1) com aqueles apresentados após o início da intervenção, nas Avaliações 1 e 2 (grau 6), na Avaliação 3 (grau 4) e, no Pós-teste (grau 6) (Figuras 1 e 2). No Pré-teste (LB), por exemplo, o participante passou da descrição de topografias de respostas dos alunos à identificação de variáveis como frequência do comportamento, intencionalidade e *bullying* como tipo de violência para conceituar *bullying*. Esse participante não realizou a S4.

Em relação ao P3, foi possível observar aumento no desempenho ao longo do Programa de ensino e no *follow-up*. Ao comparar o seu desempenho na LB (grau 2), na qual conceituou *bullying* como um tipo de agressão e citou razões para a ocorrência de *bullying*, com o desempenho apresentado na Avaliação 1 (grau 5), Avaliações 2 e 3 (grau 3), Pós-teste (grau 5) e na Avaliação 4 (grau 4), nas quais descreveu variáveis que compõem o conceito de *bullying* como intencionalidade, frequência e desequilíbrio de poder, é possível observar um refinamento no comportamento avaliado (Figuras 1 e 2).

Em relação ao P4, foi possível observar aumento no desempenho ao comparar os dados da LB (grau 1) com aqueles apresentados após o início da intervenção, na Avaliação 1

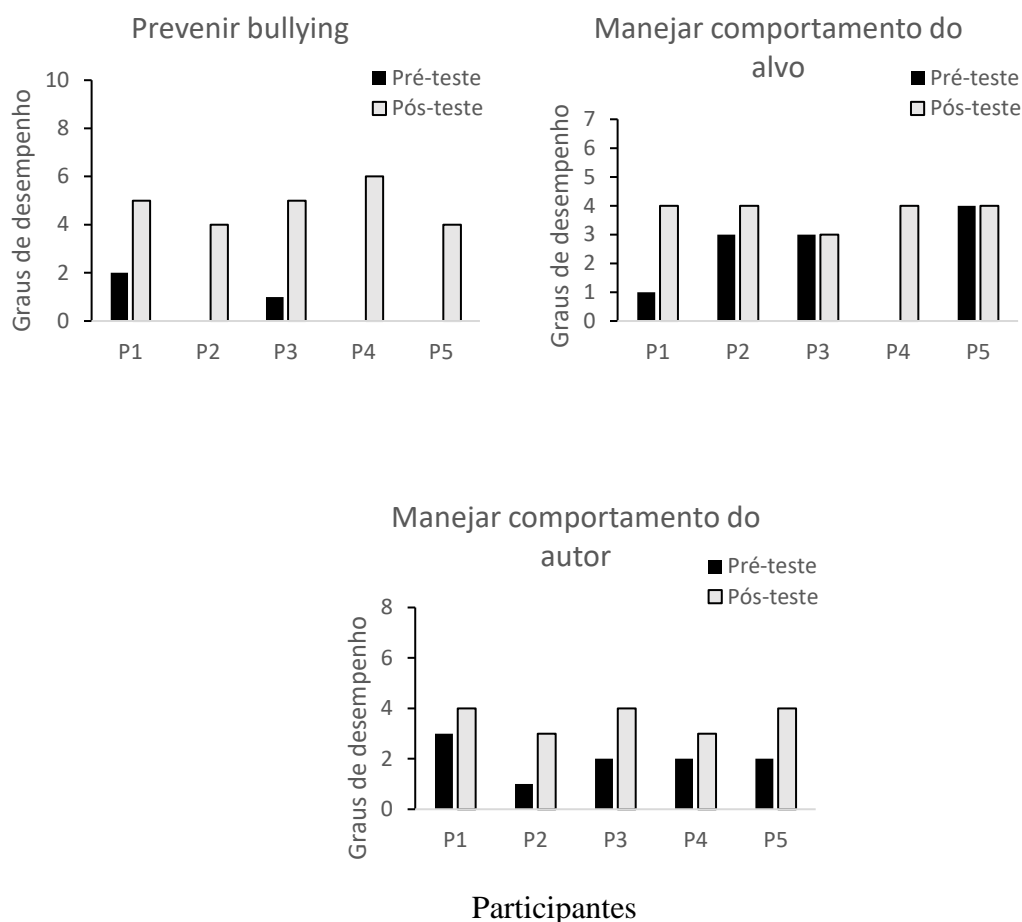
(grau 4), mantendo o desempenho nas Avaliações 2 e 3 (grau 4), havendo uma redução no Pós-teste (grau 3) e na Avaliação 4 (grau 1) (Figuras 1 e 2). No Pré-teste (LB), por exemplo, o foco da resposta do P4 foi a descrição de topografias de respostas dos alunos e, no Pós-teste, passou a fazer referência à frequência do comportamento, como variável relevante que compõe o conceito de *bullying*.

Em relação ao P5, foi possível observar aumento no desempenho ao comparar os dados da LB (grau 1) com aqueles apresentados após o início da intervenção, na Avaliação 1 (grau 6). No entanto, nas Avaliações 2, 3 e no Pós-teste, os desempenhos retornaram àquele apresentado na LB (grau 1) (Figuras 1 e 2). Tanto no Pré como no Pós-teste, o foco das respostas do participante à questão sobre conceituar *bullying* se manteve em citar consequências produzidas pelo comportamento de *bullying*. No *Follow-up* (Avaliação 4), contudo, houve um aumento no desempenho do P5 (grau 6), assemelhando-se àquele da Avaliação 1, nas quais o foco da resposta esteve em conceituar o *bullying* como violência, considerando aspectos como a intencionalidade e frequência, variáveis que compõem o conceito de *bullying*.

**resultados da avaliação das classes de comportamentos-objetivo “Prevenir situações de bullying no ambiente escolar” e “Manejar o comportamento do autor”, “Manejar o comportamento do alvo” e “Manejar o comportamento do espectador”.** Para avaliar a eficiência do programa de ensino em relação às classes de comportamentos “Prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar”, “Manejar o comportamento do autor”, “Manejar o comportamento do alvo” foi feita uma comparação entre o desempenho dos participantes no Pré e no Pós-teste (Figuras 4) e por meio das Avaliações 1, 2 e 3, aplicadas ao longo do programa (Figuras de 5 a 9). O desempenho dos participantes em relação ao comportamento de “Manejar o comportamento do espectador” será apresentado apenas por meio das Avaliações 1, 2, 3 e 4, uma vez que esse comportamento não foi avaliado explicitamente nos

instrumentos Pré e Pós-teste, tornando inviável, portanto, a comparação dos desempenhos em todas as fases da pesquisa. De todo modo, como a intervenção para esse comportamento teve início apenas após as Avaliações 1 e 2, essas podem ter servido de Linha de Base para avaliar o comportamento antes da intervenção e compará-lo com os resultados apresentados pelos participantes após o início da intervenção. Já, a avaliação da eficácia do Programa de ensino em relação aos comportamentos supracitados é apresentada por meio das Figuras de 5 a 9, a partir do desempenho dos participantes à Avaliação 4 e, por meio de uma entrevista individual cujos resultados serão apresentados em um tópico independente. Vale ressaltar que em relação ao comportamento-objetivo terminal “Manejar situações de *bullying* no ambiente escolar”, foi decidido por avaliar, tanto no Pré e Pós-teste como nas Avaliações, os comportamentos “Manejar o comportamento do autor” e “Manejar o comportamento do alvo”, “Manejar o comportamento do espectador” que o compõem, uma vez que as quantidades de comportamentos relacionados àquela classe de comportamento eram numerosos e tornariam os instrumentos de avaliação mais extensos.

Ao comparar o desempenho dos participantes às questões abertas do questionário Pré e Pós-teste, foi possível observar um aumento no desempenho de todos os participantes em relação ao comportamento de prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar. Ainda, houve um aumento no desempenho de todos os participantes em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor e, em relação a manejar o comportamento do alvo, foi possível observar um aumento no desempenho para três dos cinco participantes. A Figura 4 apresenta os resultados dos participantes no Pré e no Pós-teste em relação aos comportamentos de prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar e manejar os comportamentos do alvo e do autor. Vale destacar que o grau máximo de desempenho possível para cada questão varia de acordo com o comportamento avaliado, como pode ser observado no eixo das ordenadas.



*Figura 4.* Distribuição dos graus de desempenho dos participantes no Pré-teste e no Pós-teste em relação aos comportamentos de Prevenir e Manejar situações de *bullying* no ambiente escolar.

Nota. O grau máximo de desempenho possível para cada questão varia de acordo com o comportamento avaliado, como pode ser observado no eixo das ordenadas.

O desempenho dos participantes em relação aos comportamentos de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar e manejar os comportamentos do autor, alvo e espectador também foi avaliado por meio de Avaliações aplicadas durante o programa de ensino (S1, S2 e S3) e três meses após a finalização do mesmo (*Follow-up-Avaliação 4*). Por meio delas, foi possível observar a alteração progressiva dos graus de desempenhos de todos os participantes em relação aos comportamentos de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar e, em

relação aos comportamentos de manejar o comportamento do autor, alvo e espectador, embora em menor grau.

Sobre o comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar um aumento no grau de desempenho de todos os participantes, especialmente após o início da intervenção, que apresentou contingências de ensino para o desenvolvimento deste comportamento (Unidade 2). Vale ressaltar que, no Pré-teste, as respostas dos participantes faziam referência a aspectos como desenvolvimento de atividades ou o uso de diferentes metodologias, ou mesmo, descreviam comportamentos como sensibilizar ou promover o respeito entre os colegas. Após o início da intervenção para o ensino desse comportamento, os participantes passaram a descrever variáveis que contribuem para a prevenção do *bullying* como estabelecer regras escolar, ensinar comportamentos pró-sociais e habilidades sociais aos alunos, atuar como modelo de comportamento pró-social, envolver os pais nas atividades escolares, instruir os alunos sobre *bullying*, identificando diferentes aspectos que envolvem o comportamento de prevenir o *bullying*.

Sobre o comportamento de manejar o comportamento do autor, no Pré-teste, os participantes, em geral, fizeram referência a dialogar com o autor, comunicar as consequências de seu comportamento e entrar em contato com a família. Após o início da intervenção para o ensino desse comportamento, os participantes passaram a fazer referência a instruir o autor sobre comportamentos alternativos ao *bullying*, lembrar as regras escolares; fornecer modelo de comportamento respeitoso e de habilidades sociais, arranjar contingências para a emissão do comportamento de empatia e de reparar o dano causado; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais, etc. identificando diferentes aspectos que envolvem o comportamento de manejar o comportamento do autor.

Sobre o comportamento de manejar o comportamento do alvo, no Pré-teste, os participantes fizeram referência a dialogar com o aluno e os pais, acolher e dar apoio. Após o

início da intervenção para o ensino desse comportamento, as respostas fizeram referência a acolher o alvo valorizando o seu relato; orientar o aluno sobre como lidar com o incidente; fornecer modelo de comportamento respeitoso e de habilidades sociais, comunicar os pais.

A seguir serão apresentados o desempenho de cada participante no Pré-teste, nas Avaliações 1, 2 e 3 e, no Pós-teste, os quais correspondem à avaliação da eficiência do programa de ensino e, o desempenho na Avaliação 4 (*Follow-up*) que corresponde à avaliação da eficácia do programa de ensino. As Figuras de 5 a 9 apresentam os graus de desempenho dos participantes P1, P2, P3, P4 e P5 no Pré-teste e nas Avaliações, em relação aos comportamentos de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, manejar o comportamento do autor e manejar o comportamento do alvo e manejar o comportamento do espectador.

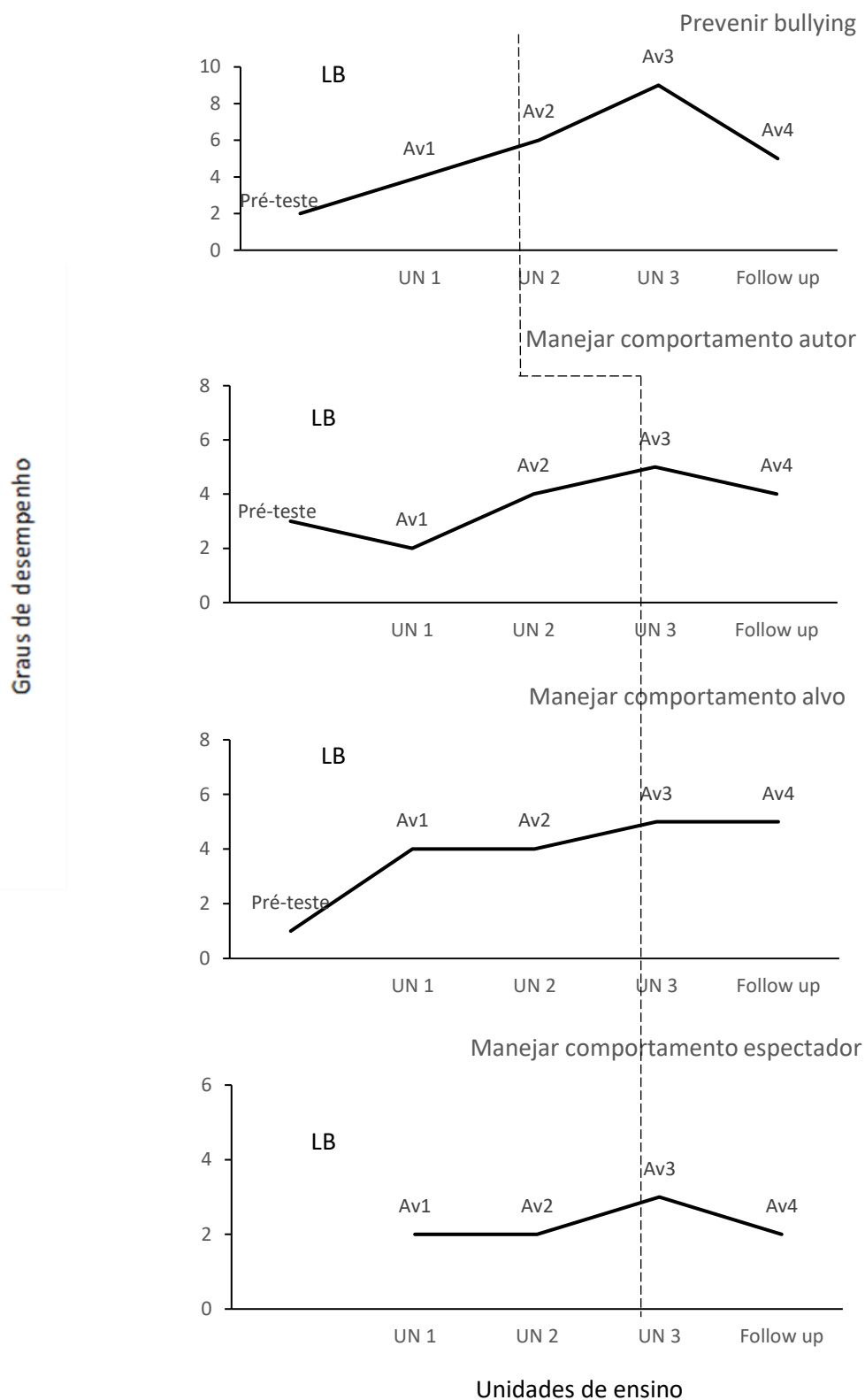
Ao avaliar o desempenho individual dos participantes no Pré-teste, nas Avaliações e no Pós-teste, foi possível observar aumento no desempenho do P1 em relação a todos os comportamentos. Sobre o comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível identificar aumento no grau de desempenho do P1 do Pré para Pós-teste (de 2 para 5). Ao longo das Avaliações aplicadas durante o programa de ensino, houve um aumento no desempenho do P1 na Avaliação 1 (grau 4), ainda na fase de LB. Após a inserção da Unidade 1 para o ensino do comportamento de avaliar situações de *bullying* no contexto escolar; quando foi inserida a Unidade 2 para o ensino do comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar, por meio da Avaliação 2, o aumento no desempenho do P1 (grau 6), com destaque para Avaliação 3 (grau 9), momento em que o P1 atingiu grau máximo de desempenho. No *Follow-up* (Avaliação 4), o desempenho foi o mesmo daquele apresentado no Pós-teste (grau 5). O foco da resposta do participante no Pré-teste em relação ao comportamento em questão referiu-se a desenvolver atividades que abordassem as diferenças entre as pessoas e o respeito e, ao longo das

Avaliações e no Pós-teste, passou a referir-se ao ensino de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais, atuar como modelo de comportamentos pró-sociais, estabelecer regras de convivência, envolver os pais nas atividades escolares, instruir os alunos sobre *bullying*, reforçar comportamentos adequados, supervisionar os alunos no ambiente escolar, fornecendo outras variáveis relacionadas à prevenção do *bullying*.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do alvo, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P1 do Pré para Pós-teste (de 1 para 4). Nas Avaliações 1 e 2, ainda na fase de LB após o ensino das Unidades 1 e 2 referentes aos comportamentos de avaliar situações de *bullying* no contexto escolar e prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, respectivamente, o desempenho apresentado por P1 foi grau 4. Na Avaliação 3, o P1 atingiu grau máximo de desempenho (grau 5), quando foi inserida a Unidade 3 para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do alvo. Ainda que o aumento no desempenho do P1 tenha iniciado antes da inserção da unidade de ensino correspondente a cada comportamento, como por exemplo, o desempenho relacionado a prevenir situações de *bullying* no contexto escolar passou a aumentar nas Avaliação 1 e 2, com o início da intervenção para os comportamentos de avaliar e prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar que o desempenho mais elevado ocorreu após o início da intervenção para os comportamentos em questão nas Avaliação 3. No Pós-teste e no *follow-up* (Avaliação 4), embora tenha havido uma redução no desempenho do P1 (grau 4) em relação à Avaliação 3, eles ainda ficaram acima daquele apresentado no Pré-teste, antes do início da intervenção para o ensino dos comportamentos-objetivo. No Pré-teste, a resposta do P1 referiu-se a estabelecer diálogo e dar apoio e, ao longo das Avaliações e no Pós-teste, passou a fazer referência a comportamentos como acolher o alvo, valorizando o seu relato, orientar o aluno sobre como lidar com o incidente, fornecer um modelo adequado de



comportamento respeitoso e de habilidades sociais, apresentando outras variáveis relacionadas ao comportamento de manejar o comportamento do alvo.



*Figura 5.* Desempenho do P1 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de *bullying*. LB refere-se à Linha de base; Av1, Av2, Av3 e Av4 referem-se às avaliações. A linha tracejada indica o momento em que iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O grau máximo de desempenho possível varia para comportamento-objetivo. Não foi realizado Pré-teste em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P1 do Pré para Pós-teste (de 3 para 4). Nas Avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P1 apresentou, na Avaliação 1, grau 2 de desempenho e, na Avaliação 2, grau 4 de desempenho, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino. O grau máximo de desempenho observado foi na Avaliação 3 (grau 5), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do autor (Unidade 3). Tanto no Pós-teste como no *Follow-up* (Avaliação 4) o desempenho do P1 foi o mesmo (grau 4) e, embora tenha havido uma redução em relação à Avaliação 3, o desempenho ainda se manteve acima daquele apresentado na LB. No Pré-teste, a resposta do P1 foi referente a esclarecer ao autor sobre as consequências do seu comportamento e, nas Avaliação e no Pós-teste, além deste aspecto outros foram considerados como lembrar as regras escolares, reparar o dano causado, fornecer modelo de comportamento respeitoso e de habilidades.

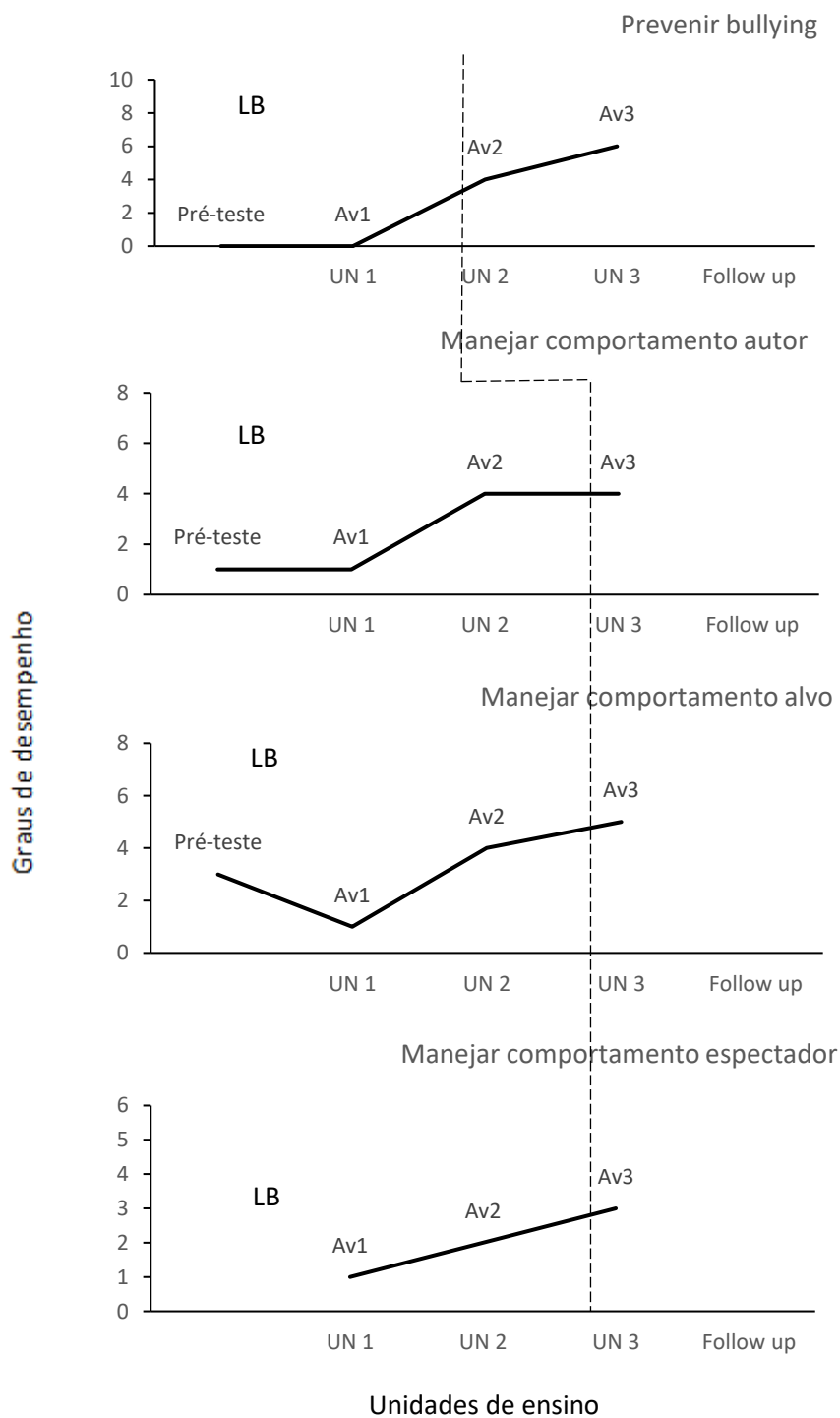
Por fim, em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador, foi possível verificar que, nas Avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P1 apresentou, nas Avaliações 1 e 2, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino, grau 2 de desempenho e, na Avaliação 3, foi possível observar um aumento no desempenho do P1 para grau 3, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do espectador (Unidade 3). No *Follow-up* (Avaliação 4), o desempenho do P1 retornou aos níveis de LB (grau 2). Vale destacar que nas Avaliações 1 e 2, a resposta do P1 foi referente a indicar a responsabilidade do aluno como espectador, promover empatia e, na Avaliação 3, refletir sobre o seu comportamento como espectador; orientar sobre como lidar com os incidentes. Na Avaliação 4 respondeu orientar o espectador.

Ao avaliar o desempenho do P2 no Pré-teste, Avaliações e no Pós-teste, foi possível verificar um aumento no desempenho do participante em relação a todos os comportamentos. Em relação ao comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, houve um aumento de desempenho do Pré para o Pós-teste (de 0 para 4) (Figura 4). Nas avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P2 apresentou, na Avaliação 2, grau 4 de desempenho, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de prevenir *bullying* (Unidade 2), atingindo grau máximo de desempenho na Avaliação 3 (grau 6). O foco da resposta do participante no Pré-teste em relação ao comportamento em questão foi sensibilizar os colegas e, no Pós-teste, referiu-se a outros aspectos relacionados à prevenção como estabelecer regras, ensinar comportamentos pró-sociais, instruir os alunos sobre *bullying* e fornecer modelo de comportamentos adequados.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do alvo, verificou-se um aumento no grau de desempenho do P2 do Pré para Pós-teste (de 3 para 4), Na Avaliação 1 e na Avaliação 2, ainda na fase de LB, o P2 atingiu graus 1 e 4 de desempenho respectivamente e, na Avaliação 3, atingiu grau máximo de desempenho (grau 5), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 3). Ainda que o aumento do desempenho do P2 tenha iniciado antes da inserção da unidade de ensino correspondente a cada comportamento, como por exemplo, o desempenho do comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar passou a aumentar nas Avaliações 1 e 2, com o início da intervenção para os comportamentos de avaliar e prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar que o desempenho mais elevado ocorreu após o início da intervenção para os comportamentos em questão nas Avaliação 3. No Pré-teste, o foco da resposta do P2 referiu-se a acolher e, nas avaliações e no Pós-teste, além de acolher, o P2 se referiu à orientar sobre como lidar com o incidente, comunicar aos pais sobre o corrido, fornecer um modelo de comportamento habilidoso socialmente.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P2 do Pré para Pós-teste (de 1 para 3). Na Avaliação 2, ainda na fase de LB, o P2 atingiu grau 4 de desempenho, mantendo-o na Avaliação 3 (grau 4), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 3). Ainda que o aumento do desempenho do P2 tenha iniciado antes da inserção da unidade de ensino correspondente a cada comportamento, foi possível observar que o desempenho mais elevado ocorreu, na Avaliação 3, após o início da intervenção para os comportamentos em questão.

Por fim, em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador, foi possível verificar que, nas avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P2 apresentou, nas Avaliações 1 e 2, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino, graus 1 e 2 de desempenho respectivamente e, na Avaliação 3, foi possível observar um aumento no desempenho do P2 para grau 3, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do espectador (Unidade 3). Vale destacar que nas Avaliações 1 e 2, a resposta do P2 foi referente a promover empatia e orientar o espectador sobre como o seu comportamento contribui para a manutenção do *bullying*. Na Avaliação 3, a resposta do P2 fez referência a orientar como o comportamento do espectador contribui para manter a continuidade do *bullying*, orienta sobre como lidar com a situação auxiliando o aluno alvo. Destaca-se que o P2 não realizou a Avaliação 4. No Pré-teste, o foco da resposta do participante referiu-se a dialogar e, nas avaliações e no Pós-teste, referiu-se a instruir o aluno sobre comportamentos alternativos ao *bullying*, instruir sobre as regras escolares, fornecer modelo de comportamento habilidoso socialmente.



*Figura 6.* Desempenho do P2 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de *bullying*. LB refere-se à Linha de base; Av1, Av2 e Av3 referem-se às avaliações. O P2 não realizou a Avaliação 4. A linha tracejada indica o momento em que iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O grau máximo de desempenho possível varia para cada comportamento-objetivo. Não foi realizado Pré-teste em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador.

Ao avaliar os resultados do P3, foi possível observar um aumento no desempenho em relação a todos os comportamentos. No Pré e no Pós-teste, foi possível verificar uma melhora no grau de desempenho em relação ao comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar (de 1 para 5) (Figura 4). Na Avaliação 2, o desempenho foi grau 7, quando foi inserida a unidade para o ensino daquele comportamento (Unidade 2). Em seguida, houve uma queda no desempenho do P2 nas Avaliações 3 (grau 3) e 4 (Grau 4) (Figura 6) e, no Pós-teste (grau 5), embora ainda tenham se mantido acima daquele apresentado na LB. O foco da resposta do participante no Pré-teste em relação ao comportamento em questão, referiu-se à empatia e, nas Avaliações e no Pós-teste, a aspectos como reforçar o comportamento adequado, propor regras escolares, ensinar habilidades sociais, fornecer modelo de comportamento adequado, envolver a família nas atividades escolares, considerando aspectos relacionados à prevenção no ambiente escolar.

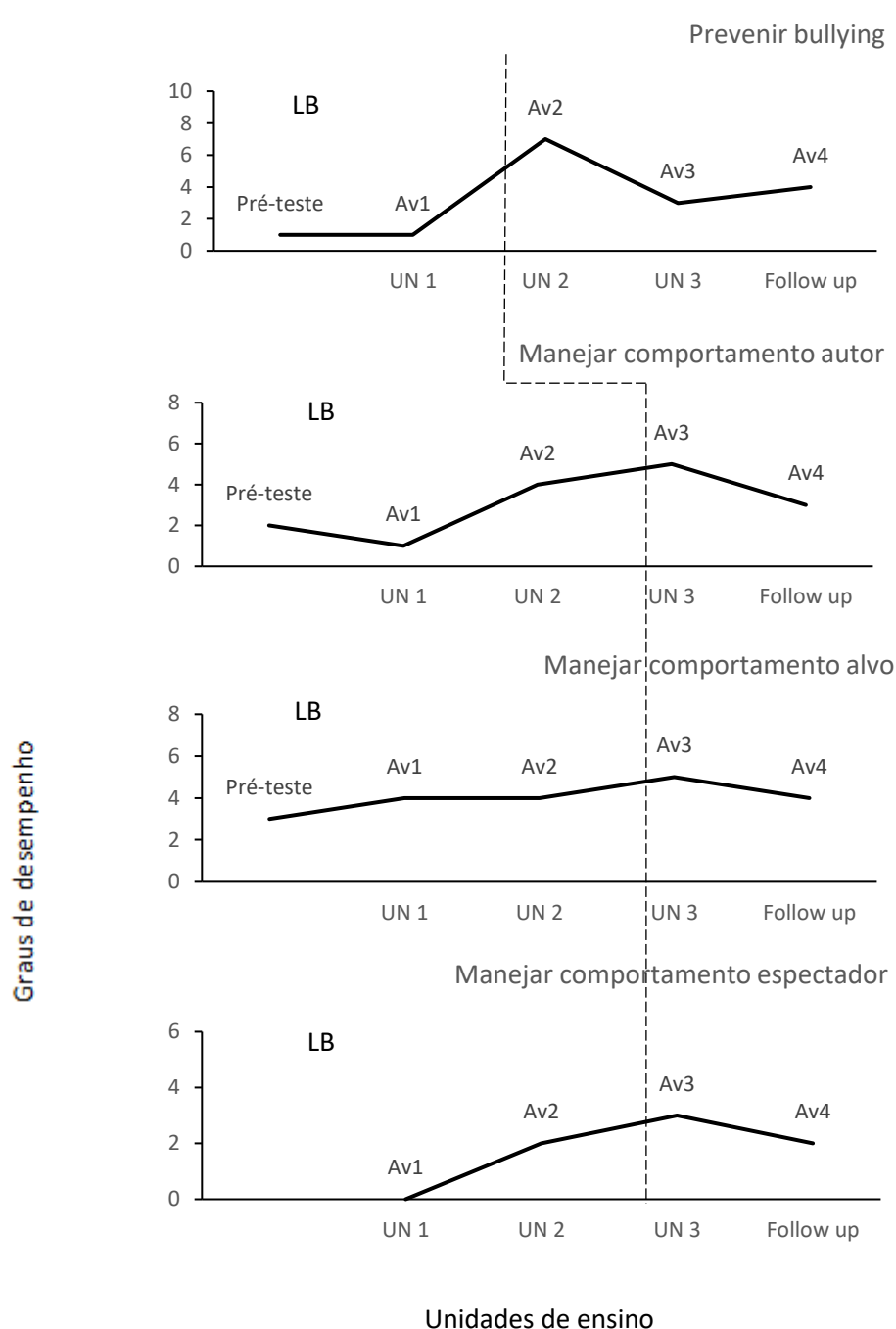
Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do alvo, foi possível verificar que não houve alteração no grau de desempenho do P1 do Pré para Pós-teste (grau 3). Nas Avaliações 1 e 2, o desempenho do P3 passou a aumentar (grau 4), ainda na fase de LB, atingindo o valor máximo na Avaliação 3 (grau 5), após ter sido inserida a Unidade 3 para o ensino do comportamento em questão. Ainda que o aumento do desempenho do P3 tenha iniciado antes da inserção da unidade de ensino correspondente a cada comportamento, como por exemplo, o desempenho em relação a manejar o comportamento do alvo passou a aumentar nas Avaliações 1 e 2, com o início da intervenção para o comportamento de avaliar e prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, respectivamente, foi possível observar que o desempenho mais elevado ocorreu após o início da intervenção para os comportamentos em questão, na Avaliação 3. No *follow-up* (Avaliação 4), embora tenha havido uma redução em relação à Avaliação 3, o desempenho do P3 ficou acima daquele apresentado no Pré-teste, ou seja, antes do início da intervenção para o ensino de qualquer comportamento-objetivo. O

foco da resposta do P3, no Pré-teste, referiu-se ao diálogo com os alunos e pais enquanto que nas Avaliações e no Pós-teste, referiu-se ainda a acolher, fornecer modelo de comportamento socialmente adequado, relembrar sobre as regras escolares e ensinar habilidades sociais.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P3 do Pré para Pós-teste (de 2 para 4). Na, na Avaliação 2, ainda na fase de LB, o desempenho foi grau 4, apresentando grau máximo de desempenho na Avaliação 3 (grau 5), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 3). Embora tenha ocorrido uma queda de desempenho na Avaliação 4 (grau 3) em relação às Avaliações 2 e 3, o desempenho ainda se manteve acima daquele apresentando no Pré-teste, ou seja, antes do início da intervenção para o ensino de qualquer comportamento-objetivo. Ainda, foi possível observar no Pré-teste que o foco da resposta se referiu ao diálogo com o autor e com os pais e, nas Avaliações e no Pós-teste, referiu-se à acolhimento, ensino de habilidades sociais, fornecer modelo de comportamento adequado e estabelecer regras escolares, elencando outros aspectos relacionados ao comportamento de manejar o comportamento do autor.

Por fim, em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador, foi possível verificar que, nas avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P3 apresentou, nas Avaliações 1 e 2, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino, grau zero e 2 de desempenho respectivamente e, na Avaliação 3, foi possível observar um aumento no desempenho do P3 para grau 3, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do espectador (Unidade 3). No *Follow-up* (Avaliação 4) o desempenho do P3 retornou aos níveis de LB (grau 2). Vale destacar que na Avaliação 1 a resposta do P3 foi referente a punição, na Avaliação 2, reforçar os comportamentos adequados e relembrar as regras escolares, na Avaliação 3, citou acolher, ter

empatia e relembrar as regras escolares e, por fim, na Avaliação 4 respondeu orientar o espectador.



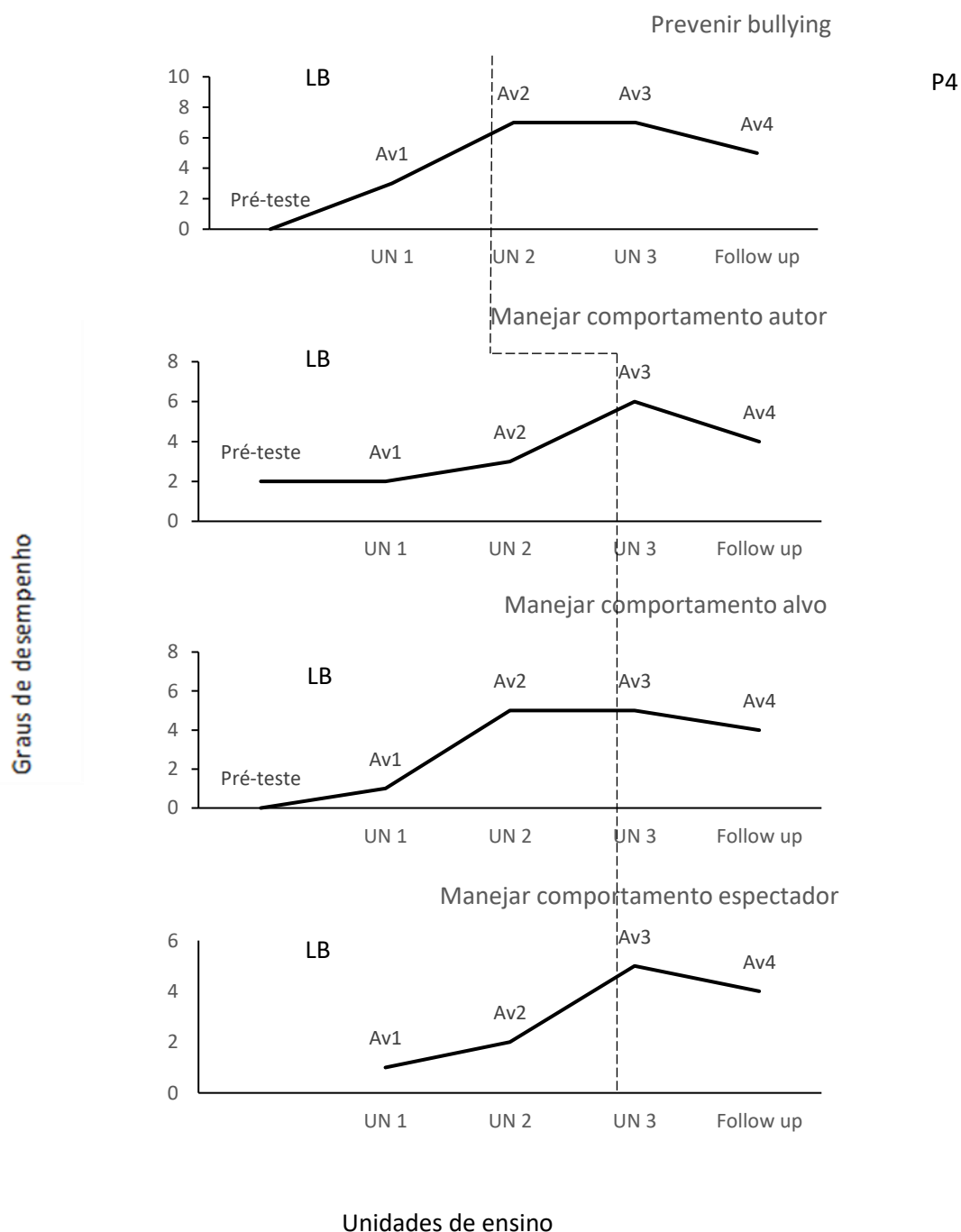
*Figura 7.* Desempenho do P3 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de *bullying*. LB refere-se à Linha de base; Av1, Av2, Av3 e Av4 referem-se às avaliações. A linha tracejada indica o momento em que iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O grau máximo de desempenho possível varia para cada comportamento-objetivo. Não foi realizado Pré-teste em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador.



Ao avaliar o desempenho do P4 foi possível observar um aumento no desempenho em relação a todos os comportamentos. No Pré e no Pós-teste, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho em relação ao comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar (de 0 para 6) (Figura 4). Na Avaliação 1, ainda na fase de LB, o P4 apresentou grau 3 de desempenho sendo possível verificar um aumento no desempenho na Avaliação 2 (grau 7), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 2). Na Avaliação 3 (grau 7) e no Pós-teste (grau 6), o desempenho se manteve elevado, assim como no *follow-up*, Avaliação 4 (grau 5) (Figura 8). Vale ressaltar que no Pré-teste o P4 não respondeu à questão, deixando-a em branco e, nas Avaliações e no Pós-teste, o foco da resposta referiu-se a propor regras de boa convivência, instruir os alunos sobre *bullying*, ensinar habilidades sociais, fornecer modelo de comportamento socialmente adequado e envolver a família nas atividades escolares. Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do alvo, foi possível verificar um aumento no desempenho do P4 do Pré para Pós-teste (de 0 para 4). Nas Avaliações, foi possível observar um aumento no desempenho de P4 a partir da Avaliação 2 (grau 5), ainda na LB, mantendo-o na Avaliação 3 (em grau 5). No Pós-teste e Avaliação 4, embora tenha havido uma redução no grau de desempenho (grau 4) em relação à Avaliação 3, ele permaneceu acima daquele apresentado no Pré-teste, ou seja, antes do início da intervenção para o ensino de qualquer comportamento-objetivo. Foi possível observar que o foco da resposta do P4, no Pré-teste, sobre o comportamento em questão, referiu-se a “propor ao aluno alvo ignorar o comportamento do autor” e, nas Avaliações e no Pós-teste, referiu-se orientar o alvo sobre como lidar com o incidente, acolhê-lo, fornecer modelo de comportamento respeitoso e de habilidoso socialmente. Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P4 do Pré para Pós-teste (de 2 para 3). Na Avaliação 2, ainda na fase de LB, o P4 teve grau 3 de desempenho sendo possível

observar um aumento do mesmo a partir da Avaliação 3 (grau 6), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 3). Embora na Avaliação 4 tenha ocorrido uma queda no desempenho do P4 (grau 4) ele permaneceu acima daquele apresentado na LB. Ainda que o aumento do desempenho do P4 tenha iniciado antes da inserção da unidade de ensino correspondente a cada comportamento, como por exemplo, o desempenho do comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar passou a aumentar na Avaliação 1, com o início da intervenção para o comportamento de avaliar situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar que o desempenho mais elevado ocorreu após o início da intervenção para os comportamentos em questão. Ainda, o foco da resposta do P4, no Pré-teste, referiu-se a comunicar ao autor às consequências do seu comportamento ao alvo e, nas Avaliações e no Pós-teste, referiu-se a arranjar contingências para a promoção de empatia e reparação de danos, instruir o autor sobre as consequências do *bullying*, fornecer modelo de comportamento respeitoso e de habilidades sociais. Por fim, em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador, foi possível verificar que, nas Avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P4 apresentou, nas Avaliações 1 e 2, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino, graus 1 e 2 de desempenho, respectivamente e, na Avaliação 3, foi possível observar um aumento no desempenho do P4 para grau 5, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do espectador (Unidade 3). No *Follow-up* (Avaliação 4) o desempenho do P4 foi grau 4. Vale destacar que na Avaliação 1 a resposta do P4 foi referente a explicar a inadequação do comportamento o espectador, na Avaliação 2, fazer refletir sobre a responsabilidade de todos da escola impedir que o *bullying* ocorra, , na Avaliação 3, fez referência a acolher, solicitar o relato do ocorrido, orientar formas de lidar com a situação (habilidades sociais), forneceu modelo de respeito e

habilidades sociais e, por fim, na Avaliação 4 fez referência a acolher, orientação; forneceu modelo de respeito e habilidades sociais .



*Figura 8.* Desempenho do P4 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de *bullying*. LB refere-se à Linha de base; Av1, Av2, Av3 e Av4 referem-se às avaliações. A linha tracejada indica o momento em que iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O grau máximo de desempenho possível varia para cada comportamento-objetivo. Não foi realizado Pré-teste em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador.

Ao avaliar o desempenho do P5, no Pré e no Pós-teste, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho em relação ao comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar (de 0 para 4) (Figura 4). Na Avaliação 1, ainda na fase de LB, o P5 teve grau 2 de desempenho após a intervenção com a Unidade 1 para o ensino do comportamento “avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”, havendo um pico no desempenho a partir da Avaliação 2 (grau 8), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de prevenir *bullying* (Unidade 2). Embora na Avaliação 3 (grau 4), no Pós-teste (grau 4) e no *Follow-up* (grau 5) tenha ocorrido uma redução no desempenho do P5, ele ainda se manteve em grau elevado e acima daqueles apresentados na LB. Destaca-se, ainda, que o foco da resposta do P5 no Pré-teste, em relação ao comportamento em questão, referiu-se à palestras e atividades educativas enquanto que nas Avaliações e no Pós-teste citou o ensino de habilidades sociais, instruir os alunos sobre *bullying*, reforçar comportamento adequados, estabelecer regras escolares, envolver a família e fornecer modelo de comportamento adequado. Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do alvo, foi possível verificar uma manutenção no desempenho do P5 do Pré para Pós-teste (em grau 4), a qual já apresentava um repertório desenvolvido em relação ao comportamento em questão. Na Avaliação 1 (grau 1) houve uma redução no desempenho, que aumentou na Avaliação 2 (grau 5), ambas ainda em condição de LB, após o ensino das Unidades 1 e 2. Na Avaliação 3 (grau 6), quando foi inserida a unidade para o ensino daquele comportamento houve um aumento no desempenho em relação aqueles apresentados na fase de LB. No *Follow-up* (Avaliação 4), o desempenho do P5 se manteve igual ao Pré e ao Pós-teste. É possível destacar que, o foco da resposta do P5, no Pré-teste, referiu-se a orientar o aluno sobre como lidar com o incidente e, nas Avaliações e no Pós-teste, além de considerar este aspecto, o foco da resposta também contemplou acolher o aluno, fornecer modelo de

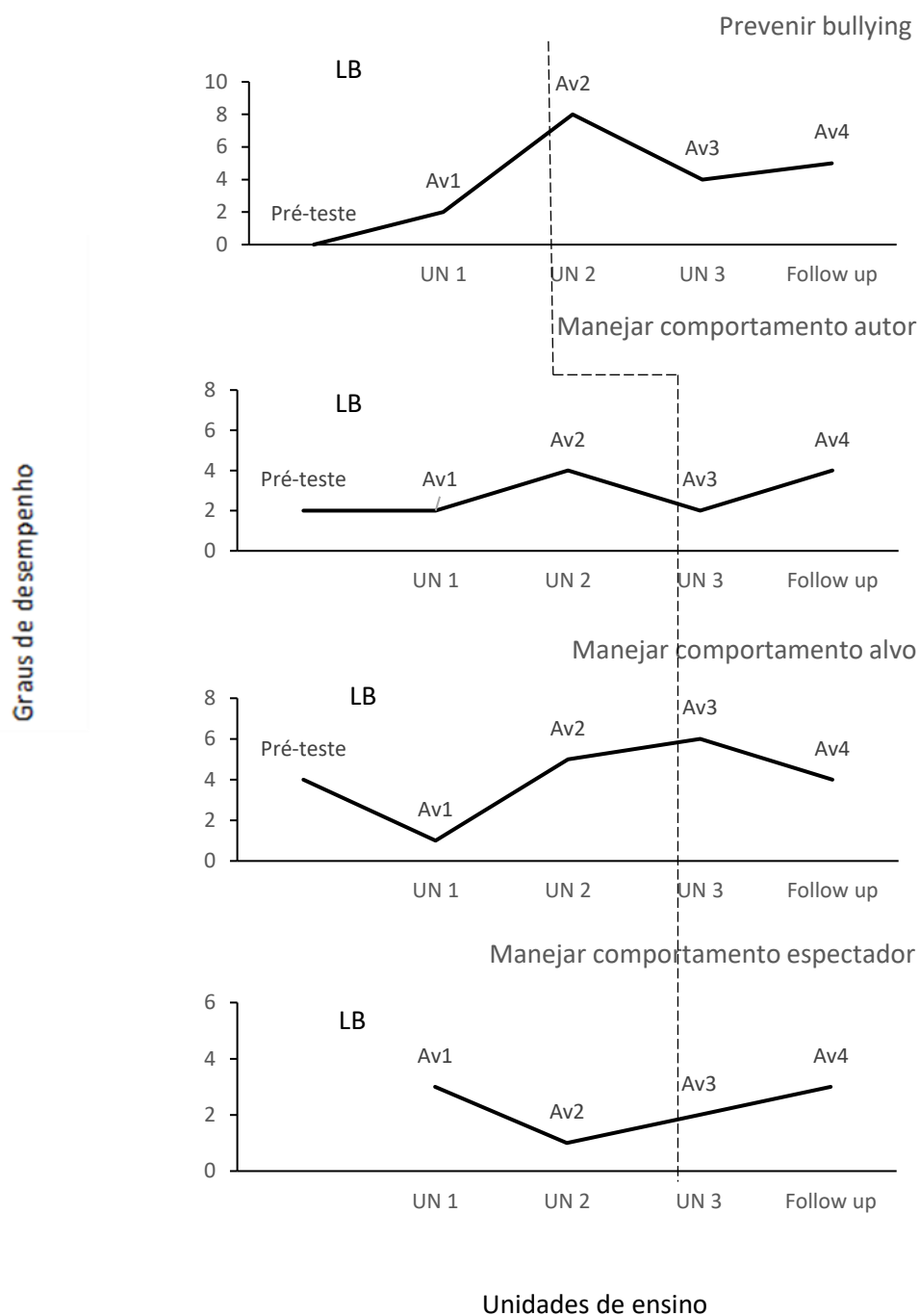
comportamento respeitoso e de habilidades sociais e comunicar os pais complementando com aspectos relevantes em relação a manejar o comportamento do alvo.

Em relação ao comportamento de manejar o comportamento do autor, foi possível verificar um aumento no grau de desempenho do P5 do Pré para Pós-teste (de 2 para 4). Na Avaliação 2 (grau 4), ainda na fase de LB, houve um aumento no desempenho do P5 o qual foi reduzido na Avaliação 3 (grau 3), quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento daquele comportamento (Unidade 3), embora ainda tenha ficado acima daquele apresentado no Pré-teste. No *Follow-up* (Avaliação 4), o desempenho permaneceu aquele apresentado no Pós-teste (grau 4). Ainda, no Pré-teste, o foco da resposta do participante relaciona-se a comunicar à família, dialogar com o aluno, além de citar metodologia para o ensino. Nas avaliações e no Pós-teste, o P5 referiu-se a instruir o aluno sobre comportamentos alternativos ao *bullying*, sobre reparar o dano e as consequências do seu comportamento ao alvo.

Vale destacar que a manutenção no grau de desempenho de alguns participantes não necessariamente refere-se à descrição de uma mesma resposta fornecida por eles nas avaliações e/ou no Pós-teste. É possível que o participante tenha respondido variáveis diferentes daquelas respondidas no Pré-teste. Devido à quantidade de dados, as respostas dos participantes em cada questão do questionário bem como a análise do foco das respostas ao Pré e Pós-teste e nas Avaliações são apresentadas como Apêndices Q e R.

Por fim, em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador, foi possível verificar que, nas avaliações empregadas durante o Programa de ensino, o P5 apresentou, nas Avaliação 1 e 2, ainda na fase de LB, após a inserção das Unidades 1 e 2 de ensino, graus 3 e 1 de desempenho, respectivamente e, na Avaliação 3, foi possível observar um aumento no desempenho do P4 para grau 2, quando foi inserida a unidade para o ensino do comportamento de manejar o comportamento do espectador (Unidade 3). No *Follow-up*

(Avaliação 4) o desempenho do P5 foi grau 3. Vale destacar que nas Avaliação 1 a resposta do P5 foi referente alertar/refletir sobre a responsabilidade de todos da escola para impedir que o *bullying* ocorra. Descrever como o comportamento do espectador contribui para manter a continuidade do *bullying*; elencar formas alternativas de se comportar diante dos comportamentos agressivos. Na Avaliação 2, fez referência a dialogar e refletir sobre o comportamento dos colegas, na Avaliação 3, citou ensinar de habilidades sociais e valores morais e, por fim, na Avaliação 4 fez referência a orientação, garantir a proteção do aluno.



*Figura 9.* Desempenho do P5 em relação aos comportamentos de prevenir e manejar comportamentos de *bullying*. LB refere-se à Linha de base; Av1, Av2, Av3 e Av4 referem-se às avaliações. A linha tracejada indica o momento em que iniciou a intervenção para o desenvolvimento do comportamento descrito na figura. O grau máximo de desempenho possível varia para cada comportamento-objetivo. Não foi realizado Pré-teste em relação ao comportamento de manejar o comportamento do espectador.

**afirmações sobre mitos e verdades acerca do *bullying*.** Os participantes P1, P2, P3 e o P4 apresentaram melhora no desempenho acerca da avaliação das 10 afirmativas sobre mitos e verdades sobre *bullying* e, o P5, que já havia apresentado desempenho elevado no Pré-teste, manteve-o no Pós-teste. As respostas dos participantes em todas as afirmativas que compõem a questão estão apresentadas na Tabela 1 do Apêndice S. A Tabela 6 apresenta a quantidade de respostas corretas fornecidas pelos participantes às afirmações sobre *bullying* escolar no Pré e Pós-teste.

Tabela 6.

Quantidade de respostas corretas fornecidas pelos participantes às afirmações sobre *bullying* no Pré e Pós-teste

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Quantidade de acertos	7	8	5	7	5	7	6	8	9	9

É possível observar aumento no desempenho do P1 na questão (de 7 para 8) passando a discordar da afirmativa “Os autores em geral são indivíduos ansiosos e inseguros que usam o *bullying* como forma de compensar a baixa autoestima”. É possível observar aumento no desempenho do 2 na questão (de 5 para 7) uma vez que, no pós-teste, passou a concordar com a afirmativa “ Os professores sempre podem ajudar seus alunos em situações de *bullying* escolar” e a discordar da afirmativa “Os autores de *bullying* geralmente são rejeitados pelos seus pares e não tem amigos”.

De forma semelhante, é possível verificar aumento no desempenho do P3 (de 5 para 7) passando a concordar com as afirmativas “Os alunos que assistem a ocorrência de situação de *bullying* podem ter consequências emocionais e sociais em decorrência de terem presenciado o fato” e “Os alunos que assistem a episódios de *bullying* podem



desenvolver ansiedade, estresse, insegurança, por exemplo”. Ainda, é possível verificar aumento no desempenho do P4 (de 6 para 8) uma vez que passou a discordar das afirmativas: “Os autores de *bullying* geralmente são rejeitados pelos seus pares e não tem amigos” e “Se os alunos que assistem um episódio de *bullying* resolverem intervir na situação é mais provável que eles sofram *bullying* por aquele aluno autor”. Por fim, o P5 apresentou, no Pré-teste, um repertório comportamental bem desenvolvido em relação as afirmações mantendo, portanto, o seu desempenho do Pré-teste para o Pós-teste (em grau 9) uma vez que passou a responder corretamente, no Pós-teste, a afirmativa “Os autores em geral são indivíduos ansiosos e inseguros que usam o *bullying* como forma de compensar a baixa autoestima”, discordando e, passou a responder incorretamente a afirmativa “Geralmente aos alunos alvos de *bullying* na infância tornam-se violentas quando adolescentes”, concordando, apresentando, portanto, um desempenho inalterado.

### **Entrevista de avaliação da eficácia do Programa de ensino**

A partir das entrevistas individuais e presenciais realizadas com os participantes, que investigou as contribuições da participação no programa de ensino para avaliar e intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar e, em outros âmbitos de sua vida, foi possível avaliar a eficácia do programa de ensino. Após as entrevistas, as respostas dos participantes a cada questionamento foram categorizadas. A Tabela 7 apresenta a natureza das questões realizadas por meio das entrevistas e as categorias das respostas dos participantes. A transcrições das entrevistas estão no Apêndice T.

Tabela 7.

Questões realizadas por meio da entrevista com os participantes e categorização das respostas

<b>Questões da entrevista</b>	<b>Categorias das respostas dos participantes</b>
Comportamentos que passou a apresentar após a capacitação	- Maior facilidade em identificar situações de <i>bullying</i> (P3); - Realização de intervenções mais adequadas com o autor (e.g. deixar de reforçar comportamento adequado, realizar mais intervenções baseadas na justiça restaurativa) (P1, P4, P5)
Sobre avaliar situações de <i>bullying</i>	- Identificação de diferentes tipos de <i>bullying</i> (P1); - Identificação de situações de <i>bullying</i> a partir da topografia de respostas e das consequências produzidas por elas (P3, P4, P5).
Sobre prevenir situações de <i>bullying</i> no contexto escolar	-Referiu-se à realização de intervenções que ensinem comportamentos incompatíveis ao <i>bullying</i> (i.e valores, virtudes, respeito, diferenças entre as pessoas) (P1, P3, P4); - Referiu-se a instruir os alunos sobre o <i>bullying</i> (P5).
Sobre manejar situações de <i>bullying</i> ,	-Referiu-se a identificar sua responsabilidade e em intervir em situações de <i>bullying</i> (P1); - Referiu-se a orientar o autor (P3); -Referiu-se a práticas de intervenção menos punitivas (P4 e P5); - Referiu-se a compartilhar com os colegas comportamentos mais adequados para intervir em situações de <i>bullying</i> (i.e práticas menos punitivas, que promovam a justiça retributiva, que contribuam para relatos de futuras ocorrências de <i>bullying</i> ) (P5).
Sobre possíveis modificações no comportamento dos alunos após a participação do professor no programa de ensino	- Menor incidência de <i>bullying</i> em sala de aula (P1 e P4); - Aumento da procura pela professora para relato de sentimentos e para resolução de situações de conflitos (P3 e P5).
Sobre se outras pessoas sinalizaram mudanças no comportamento do professor em relação ao que foi aprendido no Programa de ensino	- Referiu-se à modificação no comportamento dos alunos como consequência de sua forma de lidar com situações de <i>bullying</i> (P1); - Não houve sinalização de outras pessoas (P3, P4); - Referiu-se a ser solicitado por outro colega para realizar intervenções na sala deste colega (P5).
Sobre contribuições do programa de ensino em outras situações da vida pessoal	-Não especificou (P1); -Referiu-se à intervenção com alunos adolescentes (P3); - Referiu-se à inclusão de determinados assuntos no planejamento das aulas e mudança na forma de orientar os filhos (P4); - Referiu-se à modificação na forma de se relacionar com os colegas de trabalho (P5).
Sobre dificuldades em implementar as aprendizagens decorrentes do programa de ensino	- Não houve dificuldade (P1, P3, P4, P5).
Sobre implicações gerais produzidas pela sua participação no programa	- Não respondeu (P1); - Referiu-se a ter maior empatia no dia a dia (P3); - Mudança na forma de interagir e orientar os próprios filhos (P4); - Repensar os próprios comportamentos (P5).

A eficácia do programa de ensino foi evidenciada a partir de exemplos relatados pelos participantes sobre o seu comportamento no ambiente escolar sobre a resolução de situações-problemas de *bullying* e, pela apresentação desses mesmos comportamentos em outras situações de suas vidas como no relacionamento familiar e com os colegas de trabalho. Por meio da questão que investigou os comportamentos que os participantes passaram a apresentar após participarem do programa de ensino, foram identificadas duas categorias de respostas: “ maior facilidade em identificar situações de *bullying*” (P3) e “realização de intervenções mais adequadas com o autor (e.g. deixar de reforçar comportamento adequado, realizar mais intervenções baseadas na justiça restaurativa)” (P1, P4 P5). Em relação às contribuições do programa de ensino no que se refere a avaliar situações de *bullying*, foram identificadas duas categorias de respostas: “identificação de diferentes tipos de *bullying*” (P1) e “identificação de situações de *bullying* a partir da topografia de respostas e das consequências produzidas por elas” (P3, P4, P5).

Sobre as contribuições do programa de ensino em relação a prevenir situações de *bullying* no contexto escolar e em relação a manejar comportamentos dos participantes de uma situação de *bullying*, foram identificadas duas categorias de respostas em relação à primeira questão: “referiu-se à realização de intervenções que ensinem comportamentos incompatíveis ao *bullying* (i.e. valores, virtudes, respeito, diferenças entre as pessoas)” (P1, P3, P4) e “referiu-se a instruir os alunos sobre *bullying*” (P5). Em relação ao comportamento de manejar comportamentos dos participantes de uma situação de *bullying*, foram identificadas quatro categorias de respostas: “referiu-se a identificar sua responsabilidade e em intervir em situações de *bullying*” (P1); “referiu-se a orientar o autor” (P3); “referiu-se a práticas de intervenção menos punitivas” (P4 e P5); “referiu-se a compartilhar com os colegas comportamentos mais adequados para

intervir em situações de *bullying* (i.e. práticas menos punitivas, que promovam a justiça retributiva, que contribuam para relatos de futuras ocorrências de *bullying*)” (P5).

No tocante à percepção do professor sobre possíveis modificações no comportamento de seus alunos após a sua participação no programa de ensino, foi possível identificar duas categorias de respostas: “menor incidência de *bullying* em sala de aula” (P1 e P4) e “aumento da procura pela professora para relato de sentimentos e para resolução de situações de conflitos” (P3 e P5). Em seguida, os participantes foram questionados se outras pessoas sinalizaram mudanças em seu comportamento em relação ao que foi aprendido no Programa de ensino, sendo identificadas três categorias de respostas: “referiu-se à modificação no comportamento dos alunos como consequência de sua forma de lidar com situações de *bullying*” (P1); “não houve sinalização de outras pessoas” (P3, P4) e “referiu-se a ser solicitada por outro colega para realizar intervenções em sua sala deste colega” (P5).

Ainda, foi questionado se o que foi aprendido no programa de ensino contribuiu em outras situações de sua vida pessoal, e foram identificadas quatro categorias de respostas: “Não especificou” (P1); “referiu-se à intervenção com alunos adolescentes” (P3); “referiu-se à inclusão de determinados assuntos no planejamento das aulas e mudança na forma de orientar os filhos” (P4); referiu-se à modificação na forma de se relacionar com os colegas de trabalho” (P5). No tocante a dificuldades em implementar as aprendizagens decorrentes do programa de ensino, a única categoria de resposta identificada foi “não houve dificuldade” (P1, P3, P4, P5). Por fim, ao questionar os participantes sobre as implicações, de forma geral, produzidas pela sua participação no programa ‘Avaliar e Intervir em situações de *bullying* escolar, as categorias de respostas foram: “Não respondeu” (P1); “referiu-se a ter maior empatia no dia a dia”(P3);

“mudança na forma de interagir e orientar os próprios filhos (P4)” e “repensar os próprios comportamentos” (P5).

### **Percepção do professor sobre o quanto ele se sente preparado para lidar com situações de *bullying***

Por meio da apresentação de 12 afirmativas e uma escala *likert* de cinco pontos que variava de ‘nada a totalmente’, foi possível avaliar o quanto o professor se sentia preparado para lidar com situações de *bullying* antes e após sua participação no programa de ensino. Ao comparar o Pré-teste com o Pós-teste, os principais resultados indicaram que, após participar do Programa de ensino, todos os professores passaram a declarar conhecer mais sobre os fatores protetivos e de riscos relacionados ao envolvimento dos alunos em situações de *bullying* escolar.

Em relação à autoconfiança, todos indicaram sentir-se mais capazes de prevenir situações de *bullying* escolar após terem participado do treinamento. Sobre aspectos da intervenção, quatro de cinco participantes responderam (P2, P3, P4 e o P5) que passaram a se sentir mais confiantes para intervir em situações de *bullying* escolar. O Apêndice U apresenta detalhadamente as respostas dos participantes no Pré e no Pós-teste sobre as variáveis relacionadas à percepção do professor sobre o quanto ele se sente preparado para lidar com situações de *bullying*.

**Avaliação do nível de satisfação dos participantes em relação à sua participação no programa de ensino.** Do total de participantes, quatro entregaram o questionário de avaliação do grau de satisfação em relação ao programa, exceto o P3. A avaliação de alguns aspectos do programa foi pontuado com notas de 1 (nota mínima) a 5 (nota máxima). No tocante à quantidade de encontros realizados, o P1 e o P2 atribuíram nota máxima, o P4 nota dois e o P5 nota quatro. Em relação à duração, local dos encontros, adequação das atividades, objetividade das instruções, relevância e novidade das

informações os respondentes atribuíram nota máxima a todos estes aspectos. Sobre a aprendizagem decorrente da participação no programa, o P1, o P4 e o P5 atribuíram nota quatro e, o P2, nota cinco. Em relação aos aspectos positivos do programa, os mais destacados pelos participantes se referem à novidade das informações, objetividade das instruções, atividades de acordo com a realidade e a aplicabilidade do programa. Ainda, destacaram que ficar sem o material didático ao final do curso e pouco tempo para análises foram os pontos negativos do programa. Todos os participantes ressaltaram que a sua participação no programa terá implicações futuras para a sua atuação como docentes, especialmente no que diz respeito às formas de intervenção em relação aos alunos. Por fim, para o aperfeiçoamento do programa, os docentes, em geral, sugeriram desenvolver novas turmas para os colegas participarem, aumentar a frequência das capacitações e tornar o material didático disponível. Para a descrição detalhada das respostas de cada participante ver Apêndice V.

### **Discussão**

O presente estudo teve por objetivos aplicar um programa de ensino, baseado na PCDC e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram um aumento nos graus de desempenho em relação a maior parte dos comportamentos-objetivo propostos no programa de ensino, porém, alguns foram mais bem desenvolvidos do que outros. Portanto, a seguir serão examinados aspectos do programa que contribuíram para esses resultados.

Os resultados evidenciaram que os comportamentos-objetivo que apresentaram maior grau de desenvolvimento pela maioria dos participantes, em relação a “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” foram: conceituar *bullying* (P1, P2, P3, P4), identificar tipos de *bullying* (P1, P2, P3, P4, P5), caracterizar os comportamentos do

alvo (P2, P3, P5), identificar as consequências ao alvo (P2, P3, P4) e ao espectador (P1, P2, P3, P4, P5), identificar as variáveis de risco (P2, P4, P5) e protetivas (P1, P2, P4, P5) internas à escola. Já quanto a “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”, os comportamentos com maior grau de desenvolvimento foram prevenir *bullying* (P1, P2, P3, P4, P5) e manejar o comportamento do alvo (P1, P2, P4), do autor (P1, P2, P3, P4, P5) e do espectador (P2, P3 e P4). Além desses comportamentos terem sido apresentados no ambiente de ensino, indicando a eficiência da capacitação, a eficácia do programa de ensino foi avaliada a partir do relato de exemplos dos participantes. Eles relataram a apresentação de comportamentos-objetivo no ambiente escolar (P1, P3, P4 e P5) e em outras situações da vida do participante (i.e. com familiares e colegas de trabalho) (P1, P3, P4) além de fornecerem exemplos de possível resolução de situações-problemas de *bullying* (P1, P3, P4 e P5). Portanto, o programa de ensino mostrou-se eficiente e eficaz para o desenvolvimento dos comportamentos supracitados.

Adicionalmente, em relação aos comportamentos de caracterizar o comportamento do alvo e identificar as consequências ao alvo (comportamentos que compõem o comportamento-objetivo terminal “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”), embora o desempenho dos participantes tenha se elevado do Pré para o Pós-teste em menor grau, uma vez que os participantes já tinham um repertório mais desenvolvido em relação a esses comportamentos, os resultados mostraram que o programa de ensino contribuiu para aperfeiçoá-los. Já para as classes de comportamentos de caracterizar o comportamento do espectador, identificar as consequências ao autor e identificar as variáveis de risco externas à escola (comportamentos que compõem o comportamento-objetivo terminal “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”), o desempenho variou entre os participantes. Em

contrapartida, em relação à classe de comportamento caracterizar o comportamento do autor (pertencentes à classe de comportamento “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”), o P2 e o P5 apresentaram graus mais elevados de desempenho no Pós-teste, porém para o P1, o P3 e o P5, o desempenho foi o mesmo em relação ao Pré-teste, indicando, portanto, que o programa de ensino foi eficiente para o aperfeiçoamento desses comportamentos, em menor grau, apenas para dois participantes. Em relação a identificar as variáveis protetivas externas à escola (pertencentes à classe de comportamento “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”), o P4 apresentou grau mais elevado de desempenho, porém o P1, o P2, e o P5 mantiveram o grau de desempenho no Pós-teste indicando, portanto, que o programa de ensino foi eficiente para o aperfeiçoamento desse comportamento apenas para um participante, não demonstrando eficiência para os demais. A partir desses resultados, é possível examinar as características apresentadas por meio das condições de ensino do programa “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar” que contribuíram para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo em maior ou menor grau.

Vale destacar que as contingências de ensino foram elaboradas a partir da decisão de quais comportamentos-objetivo terminais seriam ensinados à população-alvo deste estudo. Esses comportamentos foram identificados considerando a adequação e a coerência dos mesmos às necessidades sociais dos professores, as quais estavam ligadas a intervir adequadamente diante de ocorrências de situações de *bullying* a fim de evitar ou amenizar a incidência deste problema no ambiente escolar. A partir disso, os comportamentos-objetivo terminais foram decompostos em intermediários, a fim de descobrir os comportamentos de menor grau de complexidade que os constituíam sendo, em seguida, sequenciados na ordem em que seriam ensinados (Bori, 1974; Botomé, 1975; Botomé, 1981; Kubo & Botomé, 2001). Cada comportamento-objetivo



intermediário foi analisado por meio da especificação das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes de forma a aumentar, portanto, a visibilidade daquilo que o aprendiz precisa ser capaz de fazer para lidar com a situação-problema (Luiz & Botomé, 2017; Skinner, 1953/1998) *bullying*. Formulados dessa maneira, os comportamentos-objetivo são orientadores para o capacitador criar contingências que se assemelhem, o mais possível, a eles e que considerem: as situações-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu ambiente natural, os resultados que deverão ser produzidos pelas ações dos aprendizes, tanto durante o processo de aprendizagem (capacitação) quanto em ambiente natural (fora da condição de capacitação) e as respostas que deverão ser emitidas pelos participantes a fim de produzirem tais resultados (Cortegoso & Coser, 2011). Esses aspectos aumentam a probabilidade de o aprendiz desenvolver as classes de comportamentos-objetivo propostas.

Ao avaliar o desempenho dos participantes em relação à classe de comportamentos “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” foi possível observar que, em relação ao conceituar *bullying*, houve um aumento no grau de desempenho para quatro de cinco participantes (P1, P2, P3, P4) do Pré para o Pós-teste. É possível observar que esse aumento no desempenho ocorreu após o início da intervenção, com a Unidade 1 de ensino, o qual se manteve, nas avaliações, acima dos graus de desempenhos apresentados por eles na LB, exceto para o P5. Ainda, em relação à classe de comportamentos identificar tipos/modalidades de *bullying*, houve um aumento no desempenho de todos os participantes (do Pré para o Pós-teste). Do total de 36 condições de ensino elaboradas para desenvolver os comportamentos intermediários relacionados ao comportamento “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar”, 26 foram programadas para o desenvolvimento dos comportamentos ‘conceituar *bullying*’

e ‘identificar tipos de *bullying*’, tendo sido possível aplicar 19 durante o programa. As condições de ensino propostas para o desenvolvimento desses comportamentos foram construídas com base nos princípios da AEC uma vez que foram graduadas em unidades de ensino pequenas e fáceis de realizar, como por exemplo: para desenvolver o comportamento de conceituar *bullying*, os participantes inicialmente eram expostos a atividades que foram construídas para promover o desenvolvimento de comportamentos-objetivo menos complexos como conceituar violência, identificar tipos de violência no que podem ocorrer em diferentes ambientes, identificar tipos de violência no ambiente escolar, diferenciar *bullying* escolar de outros tipos de violência. As condições de ensino propostas para promover o desenvolvimento desses comportamentos requeriam respostas ativas dos participantes do programa de ensino por meio de atividades como leituras e discussão de textos, preencher sentenças com palavras para completar o sentido, responder a perguntas sobre cenas de um filme, discriminando aspectos previamente discutidos, análise de casos reais, aumentando gradualmente a exigência do desempenho dos aprendizes ao longo das atividades. Esses aspectos podem ter contribuído para o desenvolvimento desses comportamentos-objetivo.

Vale destacar que a construção das condições de ensino com essas características foi precedida pela decomposição dos comportamentos-objetivos terminais em aprendizagens simples de forma que os participantes pudessem iniciar as atividades com um repertório comportamental adequado à realização das mesmas (Botomé, 1997). Portanto, decompor os comportamentos adequadamente pode ter contribuído para a promoção de aprendizagens por meio de pequenos passos, graduando-as em unidades de ensino pequenas e fáceis de realizar, minimizando a possibilidade de erros, favorecendo, com isso, o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo (Botomé, 1970; 1975; 1977;

Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972).

Elaboradas dessa maneira, parece que as condições de ensino foram eficientes para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo de conceituar bullying e identificar tipos/modalidades de *bullying*.

Além disso, o desempenho dos participantes foi consequenciado com consequências informativas apresentadas pela capacitadora. Por exemplo: caso a resposta do participante fosse incorreta ou incompleta, eram fornecidas consequências que indicavam as características da resposta do aprendiz orientando-o sobre os aspectos que deveriam ser alterados em seu desempenho, fornecendo uma nova oportunidade para ele apresentar uma resposta. Caso o desempenho do aprendiz estivesse correto e completo, o participante dava prosseguimento das atividades. Em caso de respostas parcialmente corretas, indicava-se o que estava correto e errado, e era solicitada uma revisão por meio de dicas. Esse aspecto também está em consonância com os princípios da AEC de planejar e fornecer consequências imediatas para o desempenho dos participantes do programa de ensino, (Botomé, 1970; 1975; 1977; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972). As consequências informativas parecem ter contribuído no sentido de informar o aprendiz em relação ao que ele precisava fazer. Por exemplo, na Avaliação 1, após o início da intervenção para o ensino do comportamento conceituar *bullying*, por meio do qual respostas recebiam consequências informativas, foi possível observar um aumento no grau de desempenho dos participantes P1 (LB=2; S1=8); P2 (LB= 1; S1=6); P3 (LB= 2; S1=5); P4 (LB=1; S1=4) e P5 (LB= 1; S1=6). As avaliações constantes da aprendizagem parecem ter auxiliado os participantes a identificarem os aspectos do seu desempenho que estavam adequados e quais deviam ser aperfeiçoados indicando, portanto, em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos propostos.

Adicionalmente, outros comportamentos-objetivo intermediários que compõem o comportamento-objetivo “Avaliar situação de *bullying* no contexto escolar” também foram avaliados (i.e. caracterizar os comportamentos do alvo, autor e espectador, identificar as consequências a eles e identificar as variáveis protetivas e de risco internas e externas à escola). Em relação as classes de comportamentos “identificar as consequências ao espectador”, todos os participantes tiveram um aumento no grau de desempenho; para “identificar as variáveis protetivas internas à escola”, foi possível observar um aumento no desempenho para quatro de cinco participantes e, em relação a “caracterizar o comportamento do alvo”, “identificar as consequências ao alvo” e “identificar as variáveis de risco internas à escola”, foi possível observar um aumento no desempenho para três de cinco participantes.

Também foram avaliadas as variáveis que contribuíram para a manutenção e/ou a redução do grau de desempenho dos participantes do Pré e para o Pós-teste no que diz respeito ao desenvolvimento dos comportamentos de caracterizar os comportamentos do autor e do espectador, identificar as consequências do *bullying* ao autor e identificar as variáveis protetivas e de risco externas à escola (estes comportamentos compõem o comportamento-objetivo terminal “Avaliar situação de *bullying* no contexto escolar”).

Para a classe de comportamentos caracterizar o comportamento do autor, foi possível observar a manutenção do desempenho para três dos cinco participantes. Em relação a identificar as consequências ao autor foi possível observar que o desempenho para dois de cinco participantes aumentou e, para dois deles, o desempenho se manteve. Em relação a caracterizar o comportamento do espectador, foi possível observar um aumento no desempenho para um de cinco participantes e manutenção no desempenho de dois de cinco participantes. A pequena quantidade de atividades desenvolvidas e aplicadas (i.e. duas de três) para desenvolver os 10 comportamentos em questão e, a

exigência apenas de respostas de leitura dos participantes e de ouvir explicações sobre o assunto, indicaram que é possível que os princípios relativos a graduar as condições de ensino e as respostas dos participantes, considerando o processo da modelagem para o desenvolvimento dos comportamentos e, promover respostas mais ativas, tenham ficado comprometidos (Botomé, 1970; 1975; 1977; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972). Outra explicação para esse desempenho refere-se a possível necessidade de prosseguir com a decomposição dos mesmos a fim de serem descobertos comportamentos de menor grau de complexidade em relação àqueles propostos para o ensino (Botomé, 1997). Este aspecto pode ter interferido na forma como as condições de ensino foram elaboradas. Portanto, sugere-se que em futuros estudos seja avaliada a adequação da decomposição dos comportamentos “caracterizar os comportamentos do autor”, “caracterizar os comportamentos do espectador”, “identificar as consequências do *bullying* ao autor”, “identificar as variáveis protetivas externos à escola” e “identificar as variáveis de risco externos à escola” e elaborem mais condições de ensino atentando, especialmente, para graduar as condições de ensino e as exigências das respostas considerando o processo de modelagem para o desenvolvimento de comportamentos no repertório dos participantes do programa de ensino (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972), promover resposta ativa do participante do programa de ensino no processo de aprendizagem (Botomé, 1970; 1977; Skinner, 1968/1972); respeitar o ritmo de aprendizagem cada participante do programa de ensino (Botomé, 1970; 1977; Catania, 1999; Skinner, 1968/1972).

Sobre o comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar, foi possível observar um aumento no grau de desempenho de todos os participantes, especialmente após o início da intervenção, que apresentou contingências de ensino para

o desenvolvimento deste comportamento (Unidade 2). Em relação aos resultados, foi possível observar um aumento no desempenho dos participantes na sequência das medidas realizadas (Pré-teste, Avaliação 1, Avaliação 2, Avaliação 3, Pós-teste, Avaliação 4), especialmente após o início da unidade para o ensino do comportamento de prevenir: P1 (Pré-teste=2; S1= 4; S2= 6; S3= 9; Pós-teste=5; S4=5), do P2 (Pré-teste= 0, S1=0, S2= 0, S3= 6, Pós-teste=4, S4=---), P3 (Pré-teste= 1, S1=1, S2=7, S3= 3, Pós-teste=5, S4=4), P4 (Pré-teste= 0, S1=7, S2=7, S3= 7, Pós-teste= 6, S4=5) e P5 (Pré-teste= 0, S1=2 , S2=8, S3= 4 , Pós-teste=4, S4=5).

Para desenvolver o comportamento “prevenir situações de *bullying* no contexto escolar”, foram elaboradas sete condições de ensino e, dessas, quatro delas foram aplicadas. Realizar boa parte das atividades programadas pode ter contribuído para o aumento dos graus de desempenho de todos os participantes uma vez que eles foram expostos a um conjunto de atividades que foram construídas de modo a graduar o ensino e as respostas dos participantes em unidades pequenas e fáceis de realizar minimizando a possibilidade de cometer erros. Um aspecto que pode ter contribuído para o desempenho dos participantes refere-se à decomposição da classe de comportamento “prevenir situações de *bullying* no contexto escolar” a qual foi composta por comportamentos menos complexos como, por exemplo, estabelecer regras escolares, ensinar comportamentos socialmente habilidosos aos alunos, instruir os alunos sobre *bullying* escolar, envolver a família nas atividades escolares, supervisionar os alunos no ambiente escolar, etc. Decompor os comportamentos adequadamente pode ter contribuído para a promoção de aprendizagens por meio de pequenos passos (Botomé, 1970; 1975; 1977; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972). Somado a isso, as estratégias desenvolvidas para o ensino desse comportamento como exposição oral, questões de estudo, leitura de textos informativos

e discussões em grupo, instruções escritas contendo orientações sobre as atividades, vídeos contendo cenas de filmes, podem ter favorecido o desenvolvimento dos comportamentos uma vez que foram construídas de modo a graduar as atividades de ensino em pequenos passos e fáceis de realizar. Além disso, o desempenho dos participantes foi avaliado constantemente, sendo fornecidas consequências informativas, imediatas e contínuas após cada resposta apresentada pelos aprendizes e, propiciando novas oportunidades para o aprendiz reapresentar o desempenho, caso necessário. Esse aspecto pode ter contribuído para que cada um avançasse em seu próprio ritmo (Botomé, 1970; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972). Portanto, por meio dos resultados parece que o programa de ensino foi eficiente para ensinar o comportamento de “prevenir situações de *bullying* no contexto escolar” sendo possível avaliar os aspectos do programa de ensino que podem ter contribuído para o desenvolvimento do comportamentos-objetivo como a adequação da decomposição do comportamento-objetivo, as contingências de ensino elaboradas a partir dos princípios da Análise Experimental do Comportamento, o planejamento de consequências informativas para as ocorrências dos comportamentos-objetivo.

Devido à redução do tempo do programa em função da disponibilidade dos participantes, muitas atividades planejadas para desenvolver determinados comportamentos mais complexos não puderam ser aplicadas na íntegra. Em relação aos comportamentos de manejar o comportamento do autor, manejar o comportamento do alvo e manejar o comportamento do espectador, por exemplo, das 22 condições de ensino programadas para desenvolvê-los apenas nove foram realizadas. Embora a quantidade de condições de ensino desenvolvidas durante o programa de ensino tenha sido reduzida em relação ao que foi programado, foi possível observar um aumento do desempenho dos participantes, embora em menor grau, em relação ao comportamento

de manejar o comportamento do alvo (P1, P2, P4), manejar o comportamento do autor e do espectador (P1, P2, P3, P4, P5). De forma semelhante à decomposição dos comportamentos-objetivo ‘avaliar situações de *bullying* no contexto escolar’ e ‘prevenir situações de *bullying* no contexto escolar’ e, às condições de ensino aplicadas para desenvolvê-las, é possível que a decomposição dos comportamentos de manejar os comportamentos do autor, alvo e espectador e, a graduação das condições de ensino com base nessa decomposição, tenham contribuído para o aumento de desempenhos nesses comportamentos. Sugere-se, portanto, que futuros estudos possam aplicar as condições de ensino na íntegra para avaliar o seu efeito no grau de desempenho dos participantes em relação ao desenvolvimento daqueles comportamentos.

Destaca-se, ainda, que as avaliações aplicadas ao longo do programa também permitiram a avaliação da eficiência do programa de ensino. Por meio de um delineamento de Linha de Base Múltipla entre Comportamentos foi possível medir repetidamente o desempenho dos participantes sobre diferentes comportamentos como: prevenir situações de *bullying* no contexto escolar e manejar comportamentos dos autores, alvos e espectadores ao serem expostos às três unidades de ensino em momentos diferentes durante o programa de ensino. Sobre o desempenho dos participantes nas Avaliações, foi possível observar que, mesmo na condição de LB, houve uma alteração progressiva no desempenho dos mesmos. Ao introduzir a Unidade 1, que visou ao ensino do comportamento ‘Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar’, é provável que as condições de ensino e, as discussões promovidas por meio delas, tenham alterado o comportamento de prevenir situações de *bullying* no contexto escolar mesmo antes do início da Unidade 2, programada para o ensino deste comportamento. Por exemplo, aprender sobre comportamento operante, identificando as relações entre as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes



de estímulos consequentes e, sobre o efeito de determinadas consequências no aumento ou redução da probabilidade de comportamentos a serem apresentados (Unidade 1), pode ter contribuído para o aprendizado dos comportamentos de ‘prevenir situações de *bullying* no contexto escolar’ (Unidade 2) e ‘manejar adequadamente o comportamento dos alunos envolvidos em situações de *bullying*’ (Unidade 3). De forma semelhante, é possível que as contingências de ensino arranjadas para o desenvolvimento do comportamento ‘Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar’ (Unidade 1) e de ‘prevenir situações de *bullying* no contexto escolar’ (Unidade 2) tenham contribuído para alterar os comportamentos de ‘manejar comportamento dos autores e alvo antes mesmo do início da unidade 3, programadas para o ensino destes comportamentos.

Em pesquisas aplicadas, o delineamento de Linha de base múltipla pode apresentar essa característica de interdependência entre as condições controle, ou seja, ao introduzir a VI sobre uma das VDs, ocorre também alteração em outras VDs sobre as quais não foram realizadas diretamente a manipulação (Johnston & Pennypacker, 1993; Sampaio et al., 2008). Embora o papel da VI possa se tornar ambíguo, em pesquisas aplicadas como esta, o efeito torna-se positivo para o aprendizado dos participantes. Esses resultados assemelham-se àqueles apresentados por De Luca (2013) pois, em seu estudo, os participantes desenvolveram o comportamento de “indicar o trecho constituído por falácias” sem terem sido realizadas intervenções diretas para desenvolvê-lo. Portanto, os dados apresentados pelas avaliações permitem observar a existência de uma possível relação de dependência entre as classes de comportamentos-objetivo definidas para o programa de ensino uma vez que outros comportamentos passaram a ser desenvolvidos a partir do ensino de um comportamento de menor grau de complexidade.

Um dos possíveis problemas característico desse tipo de delineamento em termos de controle das variáveis da pesquisa, embora possa ser benéfico aos participantes, é a possibilidade de interdependência entre as condições controle, ou seja, quando se introduz a VI sobre uma das VDs, passa a ocorrer também alterações em outra VD sobre a qual não foi realizada a manipulação. Nesta situação, pode ter ocorrido a interferência de alguma variável estranha no sentido de provocar tal alteração, ou a VI manipulada sobre a primeira VD teve efeitos não esperados sobre a segunda VD, tornando o papel da VI ambíguo. Em pesquisas aplicadas, esta situação pode ser positiva, do ponto de vista dos benefícios gerados aos participantes em termos de mudanças em vários comportamentos simultaneamente (Sampaio et al., 2008). Entre as vantagens deste delineamento está a possibilidade de avaliar se a responsável pela mudança do comportamento foi a variável independente, uma vez que a intervenção é introduzida e mantida até o final do experimento o que facilita, se houver, a identificação de interferência de alguma variável estranha (Hersen & Barlow, 1976; Kazdin, 1982).

Uma limitação desta pesquisa refere-se à ausência do uso de estratégia de estados estáveis, ou seja, medir repetidamente a VD sob condições que são mantidas constantes até se obter dados relativamente estáveis (Johnston & Pennypacker, 1993; Sampaio et al., 2008), implicando em um padrão de comportamento que mostra pouca variação ao longo do tempo. No presente estudo, optou-se por não medir constantemente o comportamento dos participantes até observar estados estáveis, uma vez que os instrumentos de avaliação eram extensos e isso poderia diminuir a probabilidade de os participantes responderem ao longo do tempo. Sugere-se que futuras pesquisas que venham a aplicar o presente programa de ensino utilizem a estratégia de estados estáveis, utilizando-se de diferentes formas de avaliar o

comportamento como, instrumentos mais curtos ou mesmo, observação direta do comportamento em ambiente natural, para aumentar a fidedignidade da avaliação dos efeitos da VI sobre as VDs e, o controle de variáveis estranhas favorecendo a precisão e a generalidade dos resultados.

Uma das características deste Programa de ensino foi o seu formato em termos de periodicidade e carga horária, adaptado à disponibilidade da população alvo. Pelo fato de os professores terem uma jornada de trabalho integral, a capacitação foi desenvolvida no período noturno e durante quatro dias consecutivos, por escolha dos participantes, a fim de facilitar a participação dos mesmos. Conquanto as atividades presenciais, realizadas durante a capacitação, fossem avaliadas constantemente, sendo fornecidas consequências informativas, imediatas e contínuas após cada resposta apresentada pelos aprendizes e, propiciando, caso necessário, novas oportunidades para o aprendiz voltar a condições de ensino e reapresentar o desempenho, contribuindo para que cada um avançasse em seu próprio ritmo, fornecer atividades extraclasse poderia ter contribuído para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de comportamentos que ainda não estivessem plenamente desenvolvidos (Botomé, 1970; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972). Somado a isso, quando um programa de ensino é desenvolvido sob controle dos comportamentos dos aprendizes é possível que as atividades passem por alterações. As avaliações constantes do comportamento permitem que o programador possa manejar continuamente as condições de ensino de modo que as aprendizagens dos comportamentos-objetivo sejam produzidas (Botomé & Rizzon, 1997). No entanto, não foi possível aplicar novas atividades a partir da avaliação dos comportamentos apresentados nas condições de ensino. Portanto, a periodicidade dos encontros pode ter comprometido o arranjo de novas contingências de ensino para o desenvolvimento dos comportamentos em grau

máximo de desempenho, uma vez que inviabilizou aplicar atividades adicionais a partir da avaliação dos comportamentos apresentados nas condições de ensino, devido à indisponibilidade de tempo dos aprendizes e do não fornecimento de atividades extraclasse aos aprendizes. Sugere-se que estudos futuros programem encontros, considerando um intervalo de tempo entre eles, a fim de viabilizar a elaboração e a aplicação de condições de ensino adicionais conforme a necessidade de cada participante para que os mesmos possam desenvolver os comportamentos-objetivo em grau máximo de desempenho definidos por meio do Programa de ensino.

A forma como os professores lidam com situações de *bullying* pode influenciar os comportamentos relacionados à vitimização e agressão dos alunos e o grau em que os espectadores estão dispostos a intervir (Hektener & Swenson 2012). Portanto, ensinar comportamentos relevantes a partir da identificação das necessidades dos professores e de outros membros da comunidade escolar, como os alunos, por exemplo, por meio da construção de condições de ensino baseadas nos princípios da AEC, aumenta a probabilidade de que esses comportamentos sejam apresentados ao final do programa de ensino e em ambiente natural a fim de que possam amenizar e/ou solucionar essa situação-problema que se apresenta na vida profissional desses profissionais e seus alunos (Botomé, 1997; Cortegoso & Coser, 2011; Nale, 1998). A partir das entrevistas de eficácia do Programa de ensino, foi possível observar, por meio do relato dos participantes que, no ambiente escolar, por exemplo, houve a identificação de diferentes tipos de *bullying* por meio da topografia de respostas e das consequências produzidas por elas, assim como um manejo mais adequado do comportamento dos alunos (e.g. deixar de reforçar comportamento inadequado, realizar mais intervenções baseadas na justiça restaurativa). Ainda, a capacitação parece ter produzido algumas mudanças no comportamento dos professores, conforme seus relatos, em relação à forma de se

relacionarem com os próprios filhos e colegas de trabalho, evidenciando que a mesma foi eficaz para que comportamentos relevantes fossem apresentados no ambiente natural.

As condições de ensino do programa ‘Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar’ foram elaboradas considerando procedimentos que podem ter contribuído para que muitos dos comportamentos desenvolvidos durante o programa de ensino fossem apresentados no ambiente escolar e em outros ambientes, tais como: graduar as condições de ensino de forma que as atividades finais fossem mais similares às situações naturais e variar as condições de ensino colocando as respostas sob controle de uma ampla variedade de estímulos, introduzir condições naturais, ou seja, escolher comportamentos e formas de intervenção que sejam semelhantes às condições naturais de reforço às quais o indivíduo é exposto; programar o treino com estímulos comuns àqueles da condição natural e estabelecer como parte do treino uma resposta que poderá ser utilizada em outras situações, como autoinstrução, por exemplo (Martin & Pear, 2018; Gadelha & Vasconcelos, 2005). Quanto mais similares forem as situações de treino e alvo, maior generalização de estímulo poderá ocorrer entre elas (Martin & Pear, 2018).

Durante o ensino da Unidade 1, por exemplo, a qual objetivou ensinar o comportamento ‘Avaliar situações de *bullying* escolar’, foram desenvolvidas atividades como histórias em quadrinho e instruções orientadas para a observação de determinados aspectos, vídeos com histórias animadas, vídeos com situações reais as quais foram desenvolvidas para que, gradualmente, fossem variadas e mais semelhantes às situações do dia a dia. As condições de ensino são situações arranjadas pelo capacitador para que os comportamentos-objetivo do aprendiz possam ser desenvolvidos. Essas são gradualmente construídas de forma a serem cada vez mais semelhantes às situações

naturais nas quais os aprendizes irão atuar em seu cotidiano. Para isso, inicialmente são planejadas atividades de ensino que favoreçam o aprendiz a apresentar respostas semelhantes àquelas que constituem os comportamentos-objetivo, denominados de treinos análogos. No início desse processo, as condições facilitadoras oferecidas pelo professor para que o aluno possa apresentar o comportamento-objetivo, assemelham-se minimamente com as situações naturais vivenciadas pelo aprendiz, de modo que ele possa ficar sob controle de estímulos mais facilmente observáveis. Entretanto, de forma gradual, essas condições facilitadoras são substituídas por outras mais semelhantes às classes de estímulos antecedentes constituintes dos comportamentos-objetivo (i.e. treino equivalente) e, conseqüentemente, as situações naturais a que o aprendiz é exposto no seu cotidiano. Portanto, treinos elaborados dessa maneira aumentam a probabilidade de o aprendiz apresentar os comportamentos-objetivo quando a classe de estímulos antecedentes for apresentada em seu dia a dia (Botomé, 1977; Matos, 2001),

Da mesma forma, as condições de ensino apresentadas aos aprendizes para desenvolver o comportamento-objetivo manejar comportamentos de *bullying* como, por exemplo, assistir um vídeo que apresenta uma situação de diálogo adequado entre um professor e um aluno envolvido em uma situação de *bullying* e, participar de situações de *role play*, desempenhando o papel de professor ao manejar o comportamento dos alunos, também foram construídas de forma que se assemelhassem, gradualmente, às situações do ambiente natural do professor. Elaboradas dessa maneira, é possível que as condições de ensino tenham contribuído para que os professores apresentassem, por exemplo, o comportamento de identificar diferentes tipos de *bullying* a partir da topografia de respostas e das conseqüências produzidas por elas (P1, P3, P4 e P5) e, realizar intervenções mais adequadas com os autores (P1, P3, P4 e P5), conforme relatado por eles nas entrevistas de eficácia. Portanto, parece que o programa de ensino

foi eficiente e eficaz para desenvolver grande parte dos comportamentos constituintes das classes de comportamentos-objetivo terminais “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar”, “manejar o comportamento do aluno autor”, “manejar o comportamento do aluno alvo” e “manejar o comportamento do aluno espectador”, com base no relato verbal dos participantes.

Um outro aspecto refere-se à manutenção dos comportamentos-objetivo. Se a manutenção de comportamentos é o objetivo de um programa de ensino, ela deve ser sistematicamente programada em vez de esperar que isso ocorra de forma espontânea. Neste estudo, foi programado ensinar comportamentos que provavelmente tem a possibilidade de serem mantidos por consequências naturais do ambiente. A decisão por ensinar comportamentos úteis ao professor aumenta a probabilidade de que eles sejam reforçados em seu ambiente natural (Martin & Pear, 2018), especialmente por meio da solução dos problemas que se apresentam em sua rotina. Na entrevista de eficácia, por exemplo, o P4 relatou que, após ter participado da capacitação, a mudança em seu comportamento no que se refere a lidar com um dos alunos autores de *bullying* (da instituição onde trabalha) produziu a consequência de reduzir os comportamentos agressivos deste aluno. A manutenção depende de o comportamento continuar ou não sendo reforçado (Martin & Pear, 2018). Portanto, parece que as condições de ensino foram elaboradas de modo a promover a manutenção dos comportamentos-objetivo em ambiente natural, conforme relato dos participantes.

As características das condições de ensino elaboradas para este programa de ensino e seus resultados corroboram a literatura que apresenta resultados de programa de ensino desenvolvidos com base na PCDC e também se mostraram eficientes e/ou eficazes no aperfeiçoamento ou desenvolvimento de novos repertórios comportamentais tais como avaliar a confiabilidade das informações (De Luca, 2008), ler textos acadêmicos no ensino superior

(Agassi, 2013) e definir variáveis relacionadas a processos comportamentais (Gonçalves, 2015). Portanto, desenvolver programas de ensino embasados nos pressupostos da PCDC e pelos princípios e procedimentos da AEC, considerando a decomposição dos comportamentos-objetivos terminais em intermediários, aumentam a probabilidade de os comportamentos-objetivos serem apresentados ao final da capacitação e em ambiente externo à mesma (Botomé, 1970; 1975; 1977; Catania, 1999; Cortegoso & Coser, 2011; Matos, 2001; Skinner, 1968/1972).

### **Sugestões para o aperfeiçoamento do Programa de ensino a partir da avaliação de sua eficiência e de sua eficácia**

O exame dos resultados produzidos por meio da aplicação do Programa de ensino “Identificar e Intervir em situações de *bullying* escolar”, no que diz respeito ao desempenho dos aprendizes em cada unidade de ensino do programa e, conseqüentemente, a avaliação da adequação das condições de ensino elaboradas para promover o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo ‘Avaliar em situações de *bullying* no contexto escolar’; ‘Prevenir *bullying*’; ‘Manejar o comportamento do autor’; ‘Manejar o comportamento do alvo’ e ‘Manejar o comportamento do espectador’ forneceram subsídios para revisar e aperfeiçoar este Programa de ensino.

Conquanto o Programa de ensino deste estudo tenha sido considerado eficiente e eficaz, havendo variação nos graus de eficiência e eficácia a depender do comportamento avaliado, há a necessidade de realizar alguns aperfeiçoamentos. Embora muitas atividades tenham sido aplicadas para desenvolver os comportamentos-objetivo “avaliar situações de *bullying* no ambiente escolar”, “Prevenir *bullying*”, “manejar o comportamento do autor”, “manejar o comportamento do alvo” e “manejar o comportamento do espectador” e, a partir dos resultados, tenha sido possível observar um aperfeiçoamento no desempenho dos participantes após serem expostos ao programa



de ensino, estudos futuros poderiam avaliar o desempenho dos participantes após eles terem passado por todas as condições de ensino elaboradas. Por exemplo, será que os participantes de futuros programas de ensino, com características semelhantes aos participantes deste programa em relação ao repertório comportamental e características sócio demográficas, apresentariam graus de desempenhos mais elevados em relação aos comportamentos de “manejar o comportamento do autor”, “manejar o comportamento do alvo” e “manejar o comportamento do espectador” caso as 22 condições de ensino sejam aplicadas? Portanto, sugere-se que estudos futuros desenvolvem todas as atividades programas pelo Programa de ensino (Panosso et al., 2019c)

Como apresentados nos resultados deste estudo, a redução ou a manutenção de comportamentos como: “caracterizar os comportamentos do autor e do espectador, identificar as consequências do *bullying* ao autor e identificar os fatores protetivos e de risco externos à escola (estes comportamentos compõem o comportamento-objetivo terminal “Avaliar situação de *bullying* no contexto escolar)” podem indicar a necessidade de elaboração de condições de ensino adicionais a fim de graduá-las e exigir respostas do aprendiz diferente daquelas que foram solicitadas nas atividades como leitura e ouvir apresentação de informações. Portanto, sugere-se a elaboração de condições de ensino adicionais para desenvolver os comportamentos supracitados.

Sugere-se, ainda, que estudos futuros programem encontros considerando um intervalo de tempo entre eles a fim de viabilizar a elaboração e a aplicação de condições de ensino adicionais conforme a necessidade de cada participante para que os mesmos possam desenvolver plenamente os comportamentos-objetivo definidos por meio do Programa de ensino. Outra possibilidade de aperfeiçoamento refere-se a avaliar a eficácia do Programa de ensino por meio da observação direta do comportamento do professor e dos alunos em sala de aula.

### Considerações finais

O presente estudo teve como objetivos aplicar um programa de ensino (Panosso, et al., 2019c) baseado na PCDC e avaliar a sua eficiência e eficácia para treinar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram um aumento nos graus de desempenho em relação a maior parte dos comportamentos-objetivo propostos a serem desenvolvidos por meio do programa de ensino. Por meio desses resultados foi possível avaliar as características do Programa de ensino que contribuíram para o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo.

No presente estudo, ao verificar os resultados do programa de ensino a partir da avaliação do repertório comportamental de entrada, do repertório comportamental de saída dos aprendizes e das avaliações contínuas das classes de comportamentos ao longo do programa de ensino e, no *follow-up*, foi possível avaliar a clareza com que as classes de comportamentos-objetivo terminais do programa foram propostas, a clareza das relações entre os comportamentos constituintes dessas classes de comportamentos-objetivo terminais produzidas pela organização de um sistema comportamental, a análise e o sequenciamento para o ensino das classes de comportamentos e, como consequência, a adequação do planejamento das contingências de ensino para o desenvolvimento das classes de comportamentos-objetivo. O uso do programa de ensino proposto neste estudo, embasado nos pressupostos da PCDC e nos princípios da Análise Experimental do Comportamento para desenvolver classes de comportamentos pré-requisitos de comportamentos mais complexos como “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying*, no ambiente escolar” constituiu um avanço na literatura a respeito de intervenções cujos resultados relativos a esses comportamentos, demonstraram, em geral, a eficiência e a eficácia das condições

de ensino. Capacitar os professores a avaliar e a intervir adequadamente em situações de *bullying* poderá contribuir para evitar e/ou amenizar a ocorrência e a recorrência das agressões que geram consequências negativas aos envolvidos, contribuindo para uma cultura da paz e evitando que a violência se propague às demais gerações.

Algumas limitações desse estudo referem-se a aplicação parcial das condições de ensino programadas para serem desenvolvidas durante os encontros com os participantes da pesquisa. Portanto, sugere-se a aplicação das condições de ensino na íntegra a fim de avaliar o efeito do desenvolvimento completo do programa de ensino sobre os comportamentos de “Avaliar em situações de *bullying* no contexto escolar: e “intervir em situações de *bullying* escolar” dos participantes. Além disso, sugere-se a avaliação do comportamento de “manejar o comportamento do espectador” por meio de um Pré e pós-teste. Sugere-se, ainda, a adequação das avaliações realizadas durante a capacitação para que possam apresentar níveis semelhantes de complexidade.

Outra limitação deste estudo foi a ausência de avaliação das respostas dos participantes nos instrumentos utilizados por um observador independente treinado para fins de cálculo de fidedignidade. Portanto sugere-se que futuros estudos possam considerar esse tipo de avaliação. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas, que venham a aplicar o presente programa de ensino, utilizem a estratégia de estados estáveis, realizando diferentes formas de avaliação do comportamento como, por exemplo, instrumentos mais curtos ou observação direta do comportamento em ambiente natural.

Outro aspecto, refere-se programar, em aplicações futuras, um intervalo de tempo entre os encontros do programa de ensino. Portanto, sugere-se que futuros estudos considerem um intervalo de tempo entre os encontros de modo a possibilitar esse tipo de tarefa por parte do capacitador. Ainda, embora os participantes deste estudo tenham

relatado possíveis resultados positivos, como a menor incidência de *bullying* em sala de aula, decorrentes da sua intervenção no ambiente natural, a efetividade é dimensão do programa de ensino que poderia ser avaliada de forma sistemática em estudos futuros. Esse aspecto pode ser investigado por meio de observações diretas no ambiente escolar. Por fim, para aprimorar a validade externa dos resultados da pesquisa sugere-se uma replicação sistemática desse estudo considerando diferentes participantes e medidas da VD (e.g. observação direta).

### Referências

- Agassi, I (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de condições de ensino para desenvolver ou aperfeiçoar a cadeia de classes de comportamentos "ler textos em contexto acadêmico" como parte do repertório de estudantes de cursos de graduação*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122737/323378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andery, M.A.P.A. (2010). Métodos de pesquisa em análise do comportamento. *Psicologia USP*, 21(2), 313-342.doi:10.1590/s0103-65642010000200006
- Baer, D. M., Wolf, M.M, & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied BehaviorAnalysis*, 1 (1), 91-97.
- Barone, F. J. (1995). Bullying in school: It doesn't have to happen. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 79, 104-107.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). Educational Psychology: An International *Journal of Experimental Educational Psychology*. 28:7, 837-856, doi:

10.1080/01443410802379085.

- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies what the research tells us. *Adolescence*, 43 (169).
- Bori, C. M. (1974). Developments in Brazil. In F. S. Keller, & J. G. Sherman. *The Keller plan handbook*, 65-72. Menlo Park, CA.: W. A. Benjamin.
- Botomé, S. P. (1970). Princípios básicos para programação de ensino. Texto adaptado de um programa reproduzido com a permissão de “Teaching Machines Incorporated – a Division of Grolier Incorporated, instituição a quem pertence o original do qual foi feita a adaptação por Botomé, utilizada exclusivamente para fins didáticos. Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (1975). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.
- Botomé, S. P. (1977). Planejamento de condições facilitadoras para a ocorrência de comportamentos em situações de ensino: Relação entre atividades de ensino e objetivos comportamentais. Texto não publicado
- Botomé, S. P. (1977) Atividades de ensino e objetivos comportamentais no ensino: no que diferem? Texto não publicado.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).
- Botomé, S. P. (1997). Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Não publicado.

- Botomé, S. P. & Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: Práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.
- Burger, C, Strohmeier, D, Sprober , N, Bauman , S, & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Campos, C.J.G (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF) 57(5), 611-614. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.
- Carvalho, G.S. (2015). *Estabelecer objetivos de ensino: Um programa de ensino para capacitar futuros professores*. (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/dissertacoes-defendidas/>
- Catania, A. C. (1999) *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cortegoso, A. L., & Coser, D. S. (2011). Elaboração de programas de ensino: Material instrucional produzido para capacitação de alunos do curso de graduação em Psicologia da UFSCar para elaborar programas de ensino. In A. L. Cortegoso, D. S. Coser. *Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo* (9-18). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. Editora Atlas.
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 21-33.

- Craig, W., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22–36.  
doi:10.1177/0143034300211002.
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico*. (Tese de doutorado). Recuperado de <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34643/R%20-%20T%20-%20JOSAFA%20MOREIRA%20DA%20CUNHA.pdf?sequence=1>
- De Luca, G. G. (2013). *Avaliação da eficácia de um programa de contingências para desenvolver comportamentos constituintes da classe geral “Avaliar a confiabilidade de informações”*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122722>.
- Fredrick, L. D., & Hummel, J. H. (2004). Reviewing the outcomes and principles of effective instruction. *Evidence-Based Educational Methods*, 9–22.  
doi:10.1016/b978-012506041-7/50003-6.
- Gadelha, Y.A., & Vasconcelos, L.A. (2005). Generalização de estímulos: aspectos conceituais, metodológicos e de intervenção. In Rodrigues, J.A. & Ribeiro, M.R. *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 139-158.
- Gonçalves, V. M. (2015). *Avaliação da eficiência de um programa de ensino para capacitar estudantes de graduação em Psicologia a “definir variáveis relacionadas a processos comportamentais”*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/10/Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-efici%C3%Aancia-de-um-programa-de-ensino-para-capacitar-estudantes-de->

[gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia-a-%E2%80%9Cdefinir-vari%C3%A1veis-relacionadas-a-processos-comportamentais.pdf](#)

Goncy, E.A., Sutherland, K.S., Farrell, A.D., Sullivan, T.N. & Doyle, S.T. (2015).

Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: The impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. *Society for Prevention research*. doi 10.1007/s11121-014-0508-9.

Hall, R. V. (1974) *Managing behavior – behavior modification: The measurement of behavior*. Lawrence, Kansas: H & H Enterprises.

Hektner, J. M. & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, Berlin, 32 (4), 516-536.

<http://dx.doi.org/10.1177/0272431611402502>

Hersen, M. & Barlow, D. H. (1976). *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon Press.

Horner, R., Carr, E., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165-179. doi:10.1177/001440290507100203

Johnston, J. M. & Pennypacker, H. S. (1993). *Strategies and Tactics of Behavioral Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs*. New York: Oxford University Press.

Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2019). “Objetivos comportamentais” ou “comportamentos objetivo”: distinções conceituais fundamentais à capacitação e à atuação de um psicólogo como profissional. No prelo.



- Kubo, O. M., & Botomé, S.P. (2001) Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170. doi: 10.5380/psi.v5i1.332.
- [Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015](#). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm) em 15 de novembro de 2017.
- Luiz, F.B., & Botomé, S.P. (2017) Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental*, 25 (3), 329-346.
- Lund, E. L., Blake, J. J., Ewing, H. K., & Banks, C. S. (2012). School counselors' and school psychologists' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices. *Journal of School Violence*, 11, 246-265.
- Martin, G. & Pear, J. (2018). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer?* Rio de Janeiro: Roca (publicado originalmente em 2007).
- Matos, M. A. (1990) Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. *Ciência e Cultura*, 42(8), 585-592.
- Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. M. L. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141–165). São Paulo: Cortez Editora.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718-738.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1), 275-301. doi: 10.1590/S0103-65641998000100058.

- Newman-Carlson, D., & Horne, A.M. (2004) Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259–267. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2015). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*.1-9. doi: 10.1177/0143034315623324
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9 (1), 751-780
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R. F. (2019a). Capacitação de professores para prevenção e manejo de situações de *bullying* escolar: revisão sistemática de literatura. Submetido.
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2019 b). Bullying: caracterização do repertório comportamental de professores de ensino fundamental I sobre avaliar, prevenir e manejar situações de bullying escolar. Não publicado.
- Panosso, M.G., Kienen, N., & Brino, R.F. (2019c). Desenvolvimento de um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de bullying escolar. Submetido.
- Piotrowski, D. & Hoot, J. (2008). Bullying and Violence in Schools: What Teachers Should Know and Do. *Childhood Education*, 84:6, 357-363, doi: 10.1080/00094056.2008.10523043.

- Sampaio, A. A. S., Azevedo, F.H.B., Cardoso, L.R.D., Lima, C., Pereira, M.B.R., & Andery, M.M.P.A. (2008). Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único. *Interação em Psicologia*, 12(1), 151-164.
- Santos, M.M., Perkoski, I.R., & Kienen, N. (2013). *Bullying*: Atitudes, Consequências e Medidas Preventivas na Percepção de Professores e Alunos do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*. 23 (4), 1017-1033. doi: 10.9788/TP2015.4-16.
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na psicologia* (M. E. Paiva, Trad.). São Paulo, SP: Brasiliense. (Original publicado em 1960).
- Silva, M.A.I, Silva, J.L., Pereira, B.O., Oliveira, W.A., & Medeiros. (2014). M. O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 48(4): 723-30. doi: 10.1590/S0080-623420140000400021.
- 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, J.L., Oliveira, W.A., Bazon, M.R., & Cecílio, S. (2014). Bullying: Conhecimentos, Atitudes e Crenças de Professores. *Psico*, 45 (2),147-156. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Publicado originalmente em 1953).
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. (R. Azzi trad.). São Paulo, Herder, E.P.U. (Publicado originalmente em 1968).

- Strohmeier, D., & Noam G.G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, doi: 10.1002/yd.20003.
- Teixeira, F. C. (2010). *Avaliação da eficácia de um programa para ensinar pais a analisar e sintetizar comportamentos na interação com seus filhos*. (Tese de Doutorado). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94390>.
- Troop-Gordon, W. & Laad, G. (2015). Teacher' victimization-related beliefs and strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43 (1), 45-60.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New Directions for Youth Development*, 133, published online in wiley online library (wileyonlinelibrary.com). doi 10.1002/yd.20009
- Ventura, A, Vico, B., Ventura, R. (2016). Bullying e formação de professores: contributos para um diagnóstico. *Ensaio: avaliação políticas Públicas Educ.*, Rio de Janeiro, 24 (93), 990-1012.

### Considerações finais da tese

O *bullying* é um fenômeno que ocorre com frequência em escolas. Apesar da alta incidência da ocorrência do fenômeno nesse ambiente, pesquisas têm indicado que os professores, em sua maioria, desconhecem as características principais do fenômeno. Ter um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação ao fenômeno pode interferir na forma como os docentes realizam as intervenções em situações de *bullying* (Oldenburg et al. 2015; Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014; Trevisol & Campos, 2016; Bauman & Del Rio, 2006; da Silva & Bazon, 2017). Pesquisas que propõe desenvolver intervenções relacionadas ao *bullying*, em geral, envolvem todos os membros da comunidade escolar. Intervenções com essas características parecem ser as mais eficazes no que diz respeito a reduzir os comportamentos de *bullying* (Gaffney, Farrington, & Ttofi, 2019; Lund, et al., 2012). Dentre os elementos que compõem os programas antibullying, o treino de professores e de pais estão entre os componentes mais eficazes (Ttofi & Farrington, 2012). No entanto, há na literatura, uma escassez de pesquisas que avaliem a eficiência e a eficácia de treinamentos que capacitem professores a desenvolver comportamentos para intervir em situações de *bullying* (Gorsek & Cunningham, 2014; Panosso, Kienen, & Brino, 2019a) e, conseqüentemente, a identificar os comportamentos desses profissionais que contribuem para a prevenção e redução do *bullying* escolar.

Devido aos altos índices de *bullying* no ambiente escolar, da necessidade de capacitar professores para lidar com a ocorrência desse fenômeno em seu local de trabalho, da escassez de pesquisas que tenham como objeto de estudo a capacitação de professores sobre a temática *bullying* escolar, da inexistência de programas que tenham como base a PCDC e que ensinem os professores a lidar com situações de *bullying*, e

das evidências da eficiência e eficácia de programas de ensino desenvolvidos com base na PCDC, esta tese teve como objetivos elaborar e aplicar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos (PCDC) e, avaliar a sua eficiência e eficácia para capacitar docentes a avaliar e intervir em situações de *bullying* escolar. Por meio dos estudos desenvolvidos e apresentados nesta tese, é possível afirmar que o programa de ensino “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar”, embasado nos pressupostos da PCDC e nos princípios e procedimentos da Análise Experimental do Comportamento, foi eficiente e eficaz para o desenvolvimento dos comportamentos propostos. Esta tese foi construída por meio do desenvolvimento de quatro estudos e, à medida que os estudos foram sendo produzidos, os resultados de cada um deles forneciam dados que embasaram a elaboração do estudo seguinte a fim de que, ao final, fosse possível defender a tese em questão.

Por meio do Estudo 1 foi possível evidenciar uma escassez de pesquisas que tiveram por objetivo desenvolver e avaliar capacitações docentes, especialmente no Brasil. A revisão sistemática realizada nesse estudo recuperou poucos estudos que desenvolveram capacitações docentes sobre *bullying*. Além disso, foi possível identificar que, embora todos os estudos recuperados tenham envolvido o treino de professores como a principal intervenção ou como parte dela, nem sempre os conhecimentos e/ou comportamentos destes participantes foram definidos como variável dependente e, conseqüentemente, avaliados. A metodologia empregada pelos estudos que avaliaram o repertório comportamental dos professores dificultou identificar se os participantes da pesquisa desenvolveram o repertório que o treinamento propôs a ensinar. Foi possível, ainda, identificar limitações quanto à falta da descrição e avaliação dos comportamentos ensinados; falta de descrição detalhada dos “conteúdos” apresentados nos treinamentos; ausência de descrição detalhada do procedimento e

ausência de *follow-up*, comprometendo o rigor científico necessário em pesquisas dessa natureza (Panosso et al. 2019a). Portanto, o estudo 1 evidenciou a escassez de capacitações docentes, especialmente àquelas relacionadas a capacitá-los a desenvolver comportamentos para avaliar, prevenir e manejar situações de *bullying* escolar. Esses resultados indicaram uma lacuna na literatura e evidenciaram a relevância científica e social em desenvolver pesquisas que desenvolvam e avaliem o efeito de capacitações dessa natureza sobre o comportamento dos professores.

Com esses dados foi possível propor o desenvolvimento de um programa de ensino. O ponto de partida para o desenvolvimento do programa de ensino foi a caracterização do repertório comportamental dos professores, por meio de uma pesquisa *survey* (Estudo 2). Os resultados desse estudo evidenciaram que a população-alvo possuía um repertório comportamental pouco desenvolvido em relação aos comportamentos de avaliar situações de *bullying* no contexto escolar, prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar e manejar situações de *bullying* no ambiente escolar. A análise das respostas dos participantes por meio de uma escala *Likert*, construída especificamente para o estudo, viabilizou avaliar os graus de desenvolvimento dos comportamentos, sendo possível identificar onde está localizado o desempenho do grupo e o quão distante ele está em relação ao desempenho esperado. Esses dados forneceram subsídios para identificar com clareza e precisão quais eram os aspectos do repertório comportamental desse grupo de participantes que precisavam ser desenvolvidos e aperfeiçoados, além de fornecerem informações sobre por onde seria necessário iniciar o ensino dos comportamentos. Para atuarem na prevenção e manejo de situações de *bullying*, a definição das classes de comportamentos-objetivo do presente programa de ensino considerou as mudanças necessárias para melhorar a realidade social da população que vive em um contexto onde situações de *bullying*

acontecem com frequência. Portanto, essa foi uma etapa fundamental para elaboração do Programa de ensino “Identificar e intervir em situações de *bullying* escolar” uma vez que, ao coletar informações fornecidas diretamente por profissionais que vivenciam a situação-problema (i.e. *bullying*) em sua rotina laboral, foi possível produzir dados que caracterizassem as necessidades sociais da população-alvo.

A continuação do desenvolvimento do programa de ensino, apresentada no Estudo 3, seguiu com a decomposição dos comportamentos-objetivo terminais em intermediários, resultando em 143 comportamentos-objetivo a serem ensinados por meio do Programa de ensino. Em seguida, houve a construção das 65 condições de ensino as quais foram elaboradas a partir dos princípios da AEC e os pressupostos da PCDC. A elaboração de programas de ensino baseados nos princípios da AEC e nos pressupostos da PCDC foram objeto de algumas pesquisas e os resultados evidenciaram sua eficiência e eficácia para o desenvolvimento de diferentes tipos de comportamentos (Agassi, 2013; De Luca, 2013; Gonçalves, 2015; Teixeira, 2010). Portanto, A PCDC apresentou-se como uma tecnologia de ensino eficiente e eficaz para criar condições para que professores pudessem desenvolver ou aperfeiçoarem comportamentos relacionados a avaliar situações de *bullying* no contexto escolar e intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar e, com isso, produzirem resultados significativos em relação a reduzir os altos índices de *bullying* escolar.

Os resultados da aplicação e a avaliação do programa de ensino, apresentados no Estudo 4, evidenciaram que os comportamentos-objetivo dos participantes que apresentaram maior grau de desenvolvimento foram conceituar *bullying*, identificar tipos de *bullying*, caracterizar os comportamentos do alvo, identificar as consequências para o alvo e para o espectador, identificar as variáveis de risco e protetivas internas à escola (todos relacionados ao comportamento-objetivo “avaliar situações de *bullying* no



contexto escolar”), prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar” e “manejar os comportamentos do alvo”, “manejar os comportamentos do autor” e “manejar os comportamentos do espectador”. Além de esses comportamentos terem sido apresentados no ambiente de ensino, indicando a eficiência do programa de ensino, a eficácia dele foi evidenciada por meio de relatos de exemplos dos participantes sobre seus comportamentos no ambiente escolar e, como consequência, a possível resolução de situações-problemas de *bullying*. Os participantes relataram, ainda, a apresentação dos mesmos comportamentos em outras situações da vida (i.e. com familiares e colegas de trabalho). Portanto, é possível afirmar que o programa de ensino foi eficiente e eficaz para os participantes desenvolverem os comportamentos “Avaliar situações de *bullying* no contexto escolar” e “Intervir em situações de *bullying* no ambiente escolar”.

Ao propor um programa de ensino considerando a situação-problema com as quais os aprendizes deverão lidar em seu cotidiano, realizando a decomposição dos comportamentos-objetivo terminais em intermediários, executando uma análise das contingências que atuam sobre os comportamentos e, o planejamento de condições de ensino para a sua mudança, foi possível evidenciar o desenvolvimento dos comportamentos-objetivo dos professores em relação a avaliar situações de *bullying* escolar, a prevenir situações de *bullying* no contexto escolar e a manejar situações de *bullying* no contexto escolar durante a capacitação e em ambiente externo a ela, conforme relato dos profissionais. Portanto, um programa de ensino desenvolvido com base em uma análise científica do comportamento humano que possibilite a utilização de critérios para planejá-lo, executá-lo e avaliá-lo pode ser útil para capacitar os professores a desenvolverem comportamentos relevantes para promoverem uma cultura de paz e a redução do *bullying* nas escolas.

Os professores são profissionais que, ao atuarem diretamente com o aluno no ambiente escolar, podem contribuir para impedir ou atenuar a ocorrência de situações de *bullying* no contexto escolar. O programa de ensino desenvolvido e avaliado por meio desta tese poderá auxiliar outros professores a desenvolverem ou aperfeiçoarem comportamentos de avaliar situações de *bullying* no contexto escolar, prevenir situações de *bullying* no ambiente escolar e manejar situações de *bullying* no ambiente escolar adequadamente e, com isso, produzirem resultados significativos para toda a comunidade no tocante a reduzir a violência presente neste contexto.

Destaca-se, ainda, como contribuições sociais desta tese tornar os professores aptos para intervirem em situações de *bullying* de forma a reduzir a ocorrência e a recorrência desse tipo de violência no ambiente escolar, contribuir para a cultura da paz evitando que a prática da violência se propague às demais gerações e contribuir para evitar e/ou amenizar as consequências negativas que podem afetar a saúde, a produtividade e a motivação para lecionar dos professores. Como contribuições científicas destaca-se a elaboração de um programa de ensino para capacitar professores a avaliar e intervir em situações de *bullying* no contexto escolar, a descrição detalhada dos conteúdos e comportamentos a serem desenvolvidos pelo programa de ensino, a análise dos dados realiza por meio de um delineamento de sujeito único e com a utilização de uma escala likert, que viabilizou avaliar os graus de desenvolvimento dos comportamentos em um nível maior de especificidade e, a realização de uma coleta de dados com o uso de várias medidas do comportamento dos participantes como Pré-teste, Avaliações 1, 2, 3 e 4, Pós-teste e Follow-up.

Vale ressaltar que o programa de ensino proposto nesta tese é uma parte de um conjunto de intervenções necessárias a serem realizadas com todos os membros da comunidade escolar. Sugere-se a continuidade de pesquisas como esta que caracterizem

os comportamentos-objetivo e elaborem programas de ensino a fim de capacitar outros agentes do ambiente educacional a prevenirem e manejarem adequadamente situações de *bullying*, desenvolvendo programas de ensino que sejam especialmente adaptados ao contexto cultural Brasileiro. Capacitar outros agentes do ambiente educacional como a direção, os alunos, os pais, demais funcionários e a comunidade em geral poderá formar uma rede de pessoas capazes de prevenir e manejar adequadamente situações de *bullying* promovendo uma cultura da paz e evitando que a cultura da violência se propague por meio de gerações.

## Apêndices

## APÊNDICE A

### Questionário de Identificação do repertório comportamental dos participantes



### IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo:

---

Idade:    ( ) 20-29    ( ) 30-39    ( ) 40-49    ( ) 50-59    ( ) 60-69

Gênero:    ( ) Feminino    ( ) Masculino

Escolaridade:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto  |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo   | <input type="checkbox"/> Mestrado completo    |
| <input type="checkbox"/> Especialização incompleta  | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto |
| <input type="checkbox"/> Especialização completa    | <input type="checkbox"/> Doutorado completo   |

Ano (Série) em que leciona:

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º ano | <input type="checkbox"/> 4º ano |
| <input type="checkbox"/> 2º ano | <input type="checkbox"/> 5º ano |
| <input type="checkbox"/> 3º ano | <input type="checkbox"/> outro: |

---

Há quanto tempo trabalha como docente?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano                  | <input type="checkbox"/> de 15 anos à 19 anos e 11 meses |
| <input type="checkbox"/> de 1 ano à 4 anos e 11 meses    | <input type="checkbox"/> de 20 anos à 24 anos e 11 meses |
| <input type="checkbox"/> de 5 anos à 9 anos e 11 meses   | <input type="checkbox"/> Acima de 25 anos                |
| <input type="checkbox"/> de 10 anos à 14 anos e 11 meses |  |

Você já participou de alguma capacitação sobre bullying?    ( ) Sim    ( ) Não

\*Se sim, você poderia fazer uma breve descrição sobre o que aprendeu nesse curso?

---



---



---

Você já presenciou alguma situação de bullying escolar?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Não tenho certeza

\*Se sim, por favor descreva uma situação presenciada por você.

---



---



---



## QUESTÕES

Abaixo estão algumas questões sobre o tema bullying escolar. Você deverá respondê-las de acordo com o seu conhecimento e não se preocupar se as respostas estão certas ou erradas pois, o objetivo aqui é realmente conhecer o que você pensa sobre o assunto. Para isso, por favor responda sem consultar algum material ou pessoa. Bom trabalho!

1. O que você entende por bullying escolar?

---



---



---

2. Há mais de um tipo/modalidade de bullying escolar?    ( ) Sim    ( ) Não    ( ) Não sei

\*Se sim, especifique qual(is) é (são) esse(s) tipo(s)/modalidade(s) e seu(s) comportamento(s) característico(s).

---



---



---

3. Quais são os comportamentos mais comuns dos alunos envolvidos no bullying escolar?

Autor:

---

Alvo (vítima):

---

Espectador (testemunha):

---

4. Para as afirmações a seguir, responda marcando um X em SIM, NÃO ou NÃO SEI:	SIM	NÃO	NÃO SEI
a) O bullying escolar é considerado um tipo de violência			
b) O papel desempenhado pelo aluno nas situações de bullying escolar é o mesmo (ou seja, se ele foi autor numa situação, por exemplo, ele sempre será autor em outras situações).			
c) Crianças de 1º à 3º ano envolvem-se em situações de bullying			
d) Geralmente as vítimas de bullying na infância tornam-se violentas quando adolescentes			
e) Os professores sempre podem ajudar seus alunos em situações de bullying escolar			
f) Os autores de bullying (ou agressores) geralmente são rejeitados pelos seus pares e não têm amigos			
g) Os autores de bullying (ou agressores) em geral são indivíduos ansiosos e inseguros que usam o bullying como forma de compensar a baixa auto-estima			
h) Os alunos que assistem a ocorrência de situação de bullying podem ter consequências emocionais e sociais em decorrência de ter presenciado o fato			
i) Se os alunos que assistem a um episódio de bullying resolverem interferir na situação é mais provável que eles sofram bullying por aquele aluno autor			
j) Os alunos que assistem a episódios de bullying podem desenvolver ansiedade, estresse, insegurança, por exemplo.			

5. Em sua opinião, quais as consequências do bullying aos ALVOS (VÍTIMAS)?

---



---



---

6. Em sua opinião, quais as consequências do bullying AOS AUTORES?

---



---



---

7. Em sua opinião, há consequências para aos ESPECTADORES (testemunhas)?

( ) Sim            ( ) Não            ( ) Não Sei

\* Se sim, qual (is)?





\* Se sim, qual (s) estratégia (s) a escola pode adotar como forma de prevenção da ocorrência do bullying na escolar?

---



---



---

15. Considere a seguinte situação (Adaptado de The Handling Bullying Questionnaire – HBQ; Bauman, Rigby & Hoppa, 2008). Um aluno (o alvo) tem sido com frequência provocado e chamado por nomes inadequados por outro estudante (o autor). Este, por apresentar um comportamento persuasivo/convincente, convenceu outros alunos a evitarem o aluno alvo tanto quanto possível. Como resultado, este aluno alvo está se sentindo mal, com raiva e, com frequência, isolado. Por favor marque um X na resposta que mais se aproxima do que você faria na situação descrita. É fundamental que você responda todas as questões.

	Faria	Provavelm ente faria	Não tenho certeza se faria	Provavelm ente não faria	Não faria
a) Eu diria ao aluno alvo para enfrentar o autor do bullying					
b) Deixaria claro para o autor do bullying que seu comportamento não é tolerado					
c) Deixaria os alunos resolverem a situação pois interferir nestes casos, poderia piorar.					
d) Colocaria os alunos frente a frente para resolverem a situação					
e) Deixaria a coordenação cuidar do caso e não interferiria					
f) Entraria em contato com os responsáveis pelo aluno alvo para manifestar a minha preocupação					
g) Sugeriria a suspensão do aluno autor da escola por alguns dias					
h) Entraria em contato com os responsáveis pelo aluno autor para manifestar a minha preocupação					

16. Se você fosse intervir nesta situação, qual seria a (s) sua (s) estratégia (s) com o aluno ALVO (Vítima)?

---



---



---

17. Se você fosse intervir nesta situação, qual seria a (s) sua (s) estratégia (s) com o aluno AUTOR?

---



---



---

18. Há alguma coisa a mais que você faria nesta situação?    ( ) Sim            ( ) Não

\* Se sim, o que?

---



---



---

19. Por fim, eu gostaria de saber qual a sua percepção em relação a como você se sente preparado para lidar com situações de bullying. Por favor, leia as afirmativas abaixo e marque um X no campo que corresponde ao número que representa o quanto você se sente confiante em relação às situações apresentadas. Procure responder da forma mais sincera possível para que eu possa identificar como você se sente em relação às situações vividas por você no ambiente escolar.

	Nada	Um pouco	Moderadamente	Muito	Totalmente
	1	2	3	4	5
a) Sinto-me capaz de prevenir situações de bullying escolar					
b) Sinto-me capaz de intervir adequadamente em uma situação de bullying escolar no momento de sua ocorrência					
c) Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi AUTORA (agressor) de bullying escolar após uma ocorrência					
d) Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi VÍTIMA de uma situação de bullying escolar após uma ocorrência					

e) Considero importante abordar os alunos que presenciaram uma situação de bullying escolar para orientá-los					
f) A minha formação educacional sobre a temática bullying escolar foi adequada					
g) Sinto-me capaz de orientar apropriadamente os alunos sobre bullying escolar					
h) Conheço o suficiente sobre os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos do autor (autor) do bullying escolar					
i) Conheço o suficiente sobre os fatores protetivos do bullying escolar					
j) São necessárias mais capacitações relacionadas à temática					
l) É importante o professor saber como contribuir para que as crianças relatem quando são vítimas de bullying escolar					
m) As crianças deveriam ser educadas pela escola sobre bullying escolar					

Há algo que você gostaria de acrescentar?

---



---



---

Agradeço muito a sua contribuição e disponibilidade em responder o questionário!

Atenciosamente,  
Mariana Gomide Panosso  
RG 69241174

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- 1) Você está sendo convidado para participar da pesquisa Bullying: elaboração, aplicação e avaliação de uma capacitação docente.
- 2) O estudo tem como objetivo elaborar, aplicar e avaliar um programa de ensino, baseado na Programação de Condições para Desenvolvimento de Comportamentos, para capacitar docentes a avaliar comportamentos e intervir em situações de bullying escolar.
- 3) Sua participação nessa pesquisa consistirá em frequentar um curso de capacitação com duração de 20 horas e responder três questionários.
- 4) A pesquisa terá dois grupos: um grupo experimental e um grupo controle. Você poderá fazer parte de um grupo, sendo que a escolha será de forma randômica. No entanto, é importante lembrar que, independente do grupo que você participar em algum momento você passará pela fase de capacitação.
- 5) Sua participação no curso poderá gerar benefícios a você como obter um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, aperfeiçoando-se em relação a forma de identificar e intervir em situações de bullying. O curso será dentro de uma sala de aula o que poderá acarretar desconforto pelo cansaço da carga horária.
- 6) Você poderá solicitar, a qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa.
- 7) Esta pesquisa obteve o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 81180717.0.0000.5504, Parecer Número 2.633.145).
- 8) Sua participação será voluntária, portanto, você terá total liberdade para decidir sobre sua participação na pesquisa, podendo recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da mesma, sem penalização alguma. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição responsável pela pesquisa (UFSCar).
- 9) As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados obtidos não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
- 10) Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Mariana Gomide Panosso  
RG: 6924117-4

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar: Mariana Gomide Panosso (043) 99994 90 37. Endereço: Rua Piauí, 707 apto 701. Cep: 86020390. Londrina –PR.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028.**

Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

\_\_\_\_\_ (nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

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

## APÊNDICE C

### Escala de avaliação sobre o desempenho dos participantes no Questionário de levantamento de Identificação do repertório comportamental dos participantes e Pré-teste e Pós-teste

Questão (s) de Referência	Graus de Desempenho
1	<p>0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar que o bullying é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) que pressupõe desequilíbrio de poder, é intencional e frequente/repetitivo e nem cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying.</p> <p>1= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e nem descreve os critérios da conceituação</p> <p>2= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) mas não descreve os critérios da conceituação</p> <p>3=Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece apenas um critério da conceituação ou apenas fornece um critério da conceituação</p> <p>4= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece um critério da conceituação</p> <p>5= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação ou apenas fornece dois critérios da conceituação</p> <p>6= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação</p> <p>7= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece três critérios da conceituação ou apenas fornece três critérios da conceituação</p> <p>8= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece os 3 dos critérios da conceituação</p>
2	<p>0= Não responde à questão referindo-se ao bullying direto: verbal, físico, sexual ou indireto: relacional (material, escrito, psicológico/social/moral) (vide obs.1)</p> <p>1= Nomina, descreve ou cita diferentes topografias de resposta pertencente a um tipo de bullying</p> <p>2= Nomina, descreve ou cita diferentes topografias de resposta pertencente a dois tipos de bullying</p>

---

3= Nomina, descreve ou cita diferentes topografias de resposta pertencente a três tipos de bullying

4=Nomina, descreve ou cita diferentes topografias de resposta pertencente a quatro tipos de bullying

5=Nomina, descreve ou cita diferentes topografias de resposta pertencente a cinco tipos de bullying

- Obs.1
- **Físico:** *bater, chutar, empurrar, beliscar; lesionar, perfurar; etc.*
  - **Verbal:** *insultar, xingar, ridicularizar, apelidar, intimidar, provocar, fazer observações homofóbicas ou racistas; ameaças*
  - **Sexual:** *assediar, induzir ou abusar*
  - **Relacional :** **Escrito:** *que inclui bilhetes, cartas, pichações, cartazes, faixas, desenhos depreciativos; **Psicológico, moral ou social:** difamar, caluniar, espalhar boatos, intimidar, ignorar, fazer pouco caso, imitar desfavoravelmente, usando trejeitos e fazendo piadas, excluir ou incentivar colegas a fazer exclusão social; **Material:** estragar, danificar, furtar os pertences ou atirá-los contra a vítima.*
  - **cyberbullying**

3

3A

0= não responde à questão, deixando de mencionar as classes de comportamentos de agressão (agressão física, verbal ou relacional), respostas relacionadas a estas classes e/ ou outros comportamentos frequentemente apresentados pelo autor (Vide obs.2)

1= cita outros comportamentos possivelmente relacionados ao autor mas que não constam como comportamentos/respostas comuns de acordo com a bibliografia de referência (ex. agressivo, alunos líderes, perversidade, perseguição, desrespeito)

2= cita uma classe de comportamentos de agressão

3= cita uma classe de comportamentos agressão e 1 -2 exemplos de resposta (s) relacionadas à esta classe de comportamento (s) ou apenas os exemplos

4= cita uma classe de comportamentos de agressão e 3 ou mais exemplos de resposta (s) relacionadas à esta classe de comportamento (s) ou apenas os exemplos

5= cita duas classes de comportamentos de agressão

6= cita duas classes de comportamento de agressão e 1 -2 exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes (s) ou apenas os exemplos

7= cita duas classes de comportamentos de agressão e 3 ou mais exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes de comportamento (s) ou apenas os exemplos

8= cita três classes de comportamentos de agressão

9= cita três classes de comportamentos de agressão e 1 -2 exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes de comportamento (s) ou apenas os exemplos

---

---

10= cita três classes de comportamentos de agressão e cita 3 ou mais exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes de comportamento (s) ou apenas os exemplos

11=cita quatro classes de comportamento e 1 -2 exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes de comportamento (s) ou apenas os exemplos

12= cita cinco classes de comportamento e 1 -2 exemplos de resposta (s) relacionadas à estas classes de comportamento (s) ou apenas os exemplos

\*Caso o participante responda uma classe de comportamento e exemplos de outras classes, neste caso considerar como 2 classes mais exemplos destas (neste caso pontuaria 6 e não 5)

- Obs.2
- *A) agressões físicas (como bater, chutar, empurrar, beliscar; lesionar, perfurar),*
  - *B) agressões verbais (insultar, xingar, ridicularizar, apelidar, intimidar/ameaçar, provocar, fazer observações homofóbicas ou racistas) ou*
  - *C) agressão relacional (como difamar, caluniar, espalhar boatos, ignorar, fazer pouco caso, imitar desfavoravelmente, usando trejeitos e fazendo piadas, excluir ou incentivar colegas a fazer exclusão social, danos materiais).*
  - *D) Forte necessidade de **dominar o outro** (Olweus, 1995; Olweus, 2013; Wang et al., 2010).*
  - *E) comportamento de **não seguir regras**. (Olweus, 1995; Olweus, 2013; Wang et al., 2010).*

- 3B
- 0= não responde à questão, deixando de mencionar comportamentos e/ou respostas comuns relacionados aos alvos (Vide obs.3)
- 1= cita outros comportamentos possivelmente relacionados ao alvo mas que não constam como respostas mais comuns de acordo com a bibliografia de referência (Olweus, 1995, Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017; Neto, 2005; Saracho, 2016) (Vide obs.3)
- 2= cita 1 comportamento e/ou resposta do alvo
- 3= cita 2 comportamentos e/ou respostas do alvo
- 4= cita 3 comportamentos e/ou resposta do alvo
- 5= cita 4 ou mais comportamentos e/ou resposta do alvo

- Obs.3
- *Alvos:*
    - a) *pouco sociável/isolamento/auto exclusão*
    - b) *poucos amigos,*
    - c) *timidez/introvertido,*
    - d) *demonstra insegurança,*
    - e) *baixa autoestima,*
    - f) *demonstra sintomas de ansiedade,*
    - g) *sintomas de depressão,*
    - h) *incapazes de se defenderem; passivos*
    - i) *quietos,*
-

---

j) *medo*  
(*Olweus, 1995, Sociedade Brasileira de Pediatria, 2017; Lopes Neto, 2005; Saracho, 2016*)

3C

0= não responde à questão, deixando de mencionar comportamentos e/ou respostas comuns relacionados ao espectador (Vide obs.4)  
 1= cita outros comportamentos possivelmente relacionados ao espectador mas que não constam como respostas mais comuns de acordo com a bibliografia de referência (Fante, 2005; Neto, 2005)  
 2= cita 1 comportamento e/ou resposta do espectador  
 3= cita 2 comportamentos e/ou respostas do espectador  
 4= cita 3 comportamentos e/ou respostas do espectador  
 5= cita 4 comportamentos e/ou respostas do espectador

Obs.4

- *Espectadores:*
  - a) *apenas observam a agressão (se calam, não fazem nada),*
  - b) *podem proteger o alvo,*
  - c) *reforça as respostas de agressão do autor,*
  - d) *medo de ser o próximo alvo (Fante, 2005; Neto, 2005)*

5

0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar exemplos de consequências físicas, sociais/acadêmicas, emocionais.(Vide obs. 6)  
 1=cita aspectos relevantes (consequências) mas não relacionados à consequências físicas, emocionais, acadêmicas ou sociais.  
 2= Cita uma ou mais classe de consequências: física, emocional, acadêmica ou social.  
 3= Cita 1-2 exemplos de um tipo consequência  
 4= Cita 3 ou mais exemplos de um tipo consequências  
 5= Cita 1-2 exemplos de dois tipos consequências  
 6= Cita 3 ou mais exemplos de dois tipos consequências  
 7= Cita 1-2 exemplos de três ou quatro tipos consequências  
 8= Cita 3 ou mais exemplos de três ou quatro tipos consequências

Obs 5

***Consequências -Alvo:******Consequências físicas***

- a) *problemas de sono,*
- b) *dores de cabeça,*
- c) *de estômago*

***Consequências Emocionais***

- d) *depressão/tristeza/desânimo,*
  - e) *ansiedade/temor/ medo*
  - f) *ideação suicida,*
  - g) *baixa autoestima/ insegurança/perda da autoconfiança/sentir-se inferior*
  - h) *maiores chances de cometer suicídio*
  - i) *distúrbios alimentares (anorexia, obesidade, bulimia)*
-



- 
- j) outros (agressividade/violência/irritabilidade/vergonha)*  
**Consequências acadêmicas**  
*k) baixo rendimento escolar/defasagem na aprendizagem*  
*l) evasão escolar*  
**Consequências Sociais**  
*m) solidão/isolamento/afastamento*  
*n) dificuldades nos relacionamentos/interações/convívio*  
*o) outros (rejeição.)*

*(Cleary, 2000; Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999; Salmon, James, & Smith, 1998; Sweaerer, Espelage, & Napolitano, 2011; William, Chambers, Logan, & Robinson, 1996). E opiniões dos participantes*

- 6 0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar exemplos de consequências físicas, sociais, emocionais. (Vide obs. 6)  
 1= cita aspectos relevantes (consequências) mas não relacionados à consequências emocionais ou sociais.  
 2= Cita 1-2 exemplos de um tipo consequência  
 3= Cita 3 ou mais exemplos de um tipo consequências  
 4= Cita 1-2 exemplos de dois tipos consequências  
 5= Cita 3 ou mais exemplos de dois tipos consequências

**Consequências -Autor:**

- Obs. 6 *Estes, podem ter como consequências mais imediatas ao seu comportamento agressivo:*

**Sociais:**

- a) elevado status social perante aos colegas/empoderamento/sensação de superioridade,*  
*b) ganhos de objetos materiais,*  
*c) liderança, poder*  
*(Craig & Pepler, 2003; Dake, Price & Telljohann, 2003).*  
*d) problemas com a lei,*  
*e) vandalismo,*  
*f) crimes*  
*(Craig & Pepler, 2003; Dake, Price & Telljohann, 2003).*  
*g) outros\* (rejeição por algumas pessoas, dificuldade de relacionamentos futuros, levar advertência/punição)*  
*h) reforço por suas ações*

**Emocionais/comportamentais:**

- a) depressão*  
*b) comportamentos violentos/agressivos e delinquentes (Fekkes et.al. 2005); comportamento anti-social*  
*c) o abuso de álcool, drogas ilícitas,*  
*(Craig & Pepler, 2003; Dake, Price & Telljohann, 2003).*

---

Outros\*: citados pelos participantes

- 
- 0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar exemplos de consequências sociais, emocionais. (Obs.7)
- 7 1=cita aspectos relevantes mas não relacionados à bibliografia de referência (ex. acoada, envolver-se em situações desagradáveis, empatia, respeito)  
 2= cita 1 exemplo de consequência  
 3= cita 2 exemplos de consequência  
 4= cita 3 exemplos de consequência  
 5= cita 4 ou mais exemplos de consequência

***Consequências- Espectador:***

- a) *ansiedade/stress,*  
 b) *sentimento de medo/insegurança*  
 Obs. 7 c) *afastamento da escola por períodos (faltas),*  
 d) *comprometimento do desenvolvimento acadêmico e*  
 e) *comprometimento do desenvolvimento social*  
 (Sufermann, Jaffe, Schieck, 1996).

- 0= Não responde, ou seja, não cita variáveis ou exemplos destas relacionadas ao:
- 8
- ambiente **familiar** (ex. Cita estilo parental, regras familiares consistentes, envolvimento e interesse com as atividades e relações estabelecidas pelos filhos)
  - à **comunidade/sociedade** (ex. cita mídia, baixos índices de violência na sociedade, igualdade socioeconômica, igualdade racial e de gênero/capacitações para a comunidade)
  - variável **individual/pessoal** (ex. aspectos relacionados à habilidades sociais e saúde mental)

Lopez, Amaral, Ferreira e Barroso (2011), Lopes Neto (2011), Fante, (2005); Garcia, Garcia, Nunes (2015),

- 1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes nucleares da resposta adequada (as variáveis) e nem exemplos  
 2=Apresenta um componente nuclear (as variáveis) ou exemplos da resposta adequada.  
 3=Apresenta dois componentes nucleares (as variáveis) da resposta adequada ou exemplos da resposta adequada.  
 4=Apresenta três componentes nucleares (as variáveis) da resposta adequada ou exemplos da resposta adequada.

0= Não responde a questão, ou seja, deixa de citar a importância de

a) *Estabelecer regras escolares que protegem e não punem;*

---

- 
- 9
- b) *Ensinar comportamentos pró-sociais aos alunos, alternativos ao bullying (diálogo como resolução de conflitos, envolvendo cooperação, solidariedade, tolerância, respeito às características individuais) e/ou habilidades sociais (empatia, fazer amizades, assertividade, resolução de problemas, autocontrole, expressividade emocional e civilidade)*
  - c) *Valorizar (reforço) comportamentos citados em B;*
  - d) *Instruir os alunos sobre bullying;*
  - e) *Atuar como modelo de comportamento pró-social;*
  - f) *Supervisionar os alunos;*
  - g) *Manejar situações de violência adequadamente;*
  - h) *Envolver os pais nas atividades escolares*
  - i) *Clima positivo na escola (“clima” refere-se aos relacionamentos, ambiente e segurança de uma sala de aula que resultam em estudantes sentindo-se confortáveis, aceitos, cuidados, confiáveis e seguros.”) (Department of Education (ED) Office of Safe and Healthy Students (OSHS).*

Lopez, Amaral, Ferreira e Barroso (2011), Lopes Neto (2011), Fante, (2005); Garcia, Garcia, Nunes (2015), Palacios e Burguer (2016); (Department of Education (ED) Office of Safe and Healthy Students (OSHS).

1= Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita aspectos gerais (como: capacitar professores, capacitar pais, capacitar alunos) e nem nucleares da resposta adequada relacionadas à bibliografia de referência\* (algum dos itens listados de a à h)

2= Apresenta aspectos gerais relevantes à questão que podem minimizar o envolvimento do aluno em situações de bullying (exemplo: capacitar professores, capacitar pais, capacitar alunos)

3= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

4=Apresenta dois componentes nucleares da resposta adequada

5=Apresenta três componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta quatro componentes nucleares da resposta adequada

7=Apresenta os cinco componentes nucleares da resposta adequada

8=Apresenta os seis componentes nucleares da resposta adequada

9=Apresenta os sete componentes nucleares da resposta adequada

10=Apresenta os oito componentes nucleares da resposta adequada

0= Não responde à questão, ou seja, não cita as variáveis ou exemplos destas relacionadas à:

- 10
- a) *Variável: ambiente familiar (cita estilo parental, violência intrafamiliar, envolvimento com álcool/drogas)*
  - b) *Variável: comunidade/sociedade (cita mídia, violência urbana e desigualdade socioeconômica)*
  - c) *Variável: sociodemográfica (relacionadas à raça, etnia, gênero)*
-

---

d) *Variável: individual/pessoal (aspectos relacionados à habilidades sociais e saúde mental)*

Lopez, Amaral, Ferreira e Barroso (2011), Lopes Neto (2011), Fante, (2005); Garcia, Garcia, Nunes (2015), Cook, Williams, Guerra, Kim e Sadek (2010), Espelage, Polanin e Low (2014), Napolitano, Espelage, Vaillancourt e Hymel (2010),

1= Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita as variáveis (como: ambiente familiar, comunidade/sociedade, sociodemográfica, individual/pessoal) ou exemplos destas relacionadas à:

2= Cita variáveis (ambiente familiar, comunidade/sociedade, sociodemográfica, individual/pessoal)

3= Cita 1-2 exemplo relacionada à uma variável

4= Cita 3 ou mais exemplos relacionados à uma variável

5=Cita 1-2 exemplo relacionada à duas variável

6= Cita 3 ou mais exemplos relacionados à duas variável

7=Cita 1-2 exemplo relacionada à três variável

8= Cita 3 ou mais exemplos relacionados à três variável

9= Cita 1-2 exemplo relacionada à quatro variável

10= Cita 3 ou mais exemplos relacionados à quatro variável

11 0= Não responde à questão, ou seja, não cita:

- *Violência no ambiente escolar;*

-*Uso de regras inconsistentes ou autoritárias/punitivas ou ausência de regras claras;*

- *Fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência,*

- *Relações interpessoais conflituosas (entre alunos e entre professor-aluno),*

- *Clima escolar conturbado*

Lopez, Amaral, Ferreira e Barroso (2011), Lopes Neto (2011), Fante, (2005); Garcia, Garcia, Nunes (2015), Cook, Williams, Guerra, Kim e Sadek (2010), Espelage, Polanin e Low (2014), Napolitano, Espelage, Vaillancourt e Hymel (2010),

1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes nucleares da resposta adequada e nem exemplos

2= Apresenta um componente nuclear ou exemplo deste da resposta adequada.

3=Apresenta dois componentes nuclear da resposta adequada

4=Apresenta três componentes nuclear da resposta adequada

5=Apresenta quatro componentes nuclear da resposta adequada

14 6=Apresenta cinco componentes nuclear da resposta adequada

0= Não responde a questão, ou seja, deixa de citar a importância de

a) *Estabelecer regras escolares que protegem e não punem;*

b) *Ensinar de comportamentos pró-sociais e/ou habilidades sociais aos alunos, alternativos ao bullying (ex. diálogo)*

---

---

*como resolução de conflitos, envolvendo cooperação, solidariedade, tolerância, respeito às características individuais, amizade, polidez; empatia);*

- c) Valorizar (reforço) dos comportamentos citados em B;*
- d) Instruir os alunos sobre bullying (o que é, consequências, como lidar com as situações que se apresentam)*
- e) Funcionários da escola atuarem como modelo de comportamento pró-social;*
- f) Professores e demais funcionários supervisionarem os alunos;*
- g) Manejar situações de violência adequadamente;*
- h) Envolver dos pais nas atividades escolares;*

1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes gerais (exemplo: capacitar professores, capacitar pais, capacitar alunos) e nem nucleares da resposta adequada (de A à H)

2= Apresenta um ou todos os componentes gerais relevantes à questão que podem minimizar o envolvimento do aluno em situações de bullying (exemplo: capacitar professores, capacitar/palestras pais, capacitar alunos)

3= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

4=Apresenta dois componentes nucleares da resposta adequada

5=Apresenta três componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta quatro componentes nucleares da resposta adequada

7=Apresenta os cinco componentes nucleares da resposta adequada

8=Apresenta os seis componentes nucleares da resposta adequada

9=Apresenta os sete componentes nucleares da resposta adequada

10=Apresenta os oito componentes nucleares da resposta adequada

16

0= Não cita aspectos relacionados a:

- a) acolher a vítima solicitando e valorizando o seu relato;*
  - b) orientar o aluno sobre como lidar com o incidente: solicitar que o autor pare com o comportamento inadequado; deixar a situação/sair do ambiente; e se os anteriores não funcionarem, comunicar a um adulto (Piotrowisk, 2008; Ross e Horner, 2009;2014)*
  - c) escola comunicar os pais ( Ross e Horner, 2009;2014)*
  - d) Retirar o aluno alvo do local, caso presencie o bullying (Pearce, 1998)*
  - e) Após o incidente propor estratégias de intervenção para a classe relacionadas à prevenção: por exemplo: estabelecer ou relembrar regras (Anderson e Kincaid, 2005) e suas consequências (Alsaker, 2012); ensino de comportamentos pró-sociais (Felix, Green e Sharkey); aumentar as conexões sociais (Brown et.al, 2011); reconhecer as próprias emoções e a dos colegas (Strohmeier, 2012)*
  - f) supervisionar o aluno alvo posteriormente ao incidente ( Pearce, 1998)*
-

---

g) *fornecer modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais*

1= Apresenta aspectos relevantes à questão (ex. melhorar a baixa auto-estima, autoconfiança do aluno, ressaltaria as suas qualidades, etc) porém não cita aspectos gerais (exemplo: orientar o aluno a como lidar com o incidente; estratégias de intervenção para a classe ou entre alunos) e nem nucleares da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

2= Apresenta aspectos relevantes à questão sobre as suas estratégias de intervenção com o aluno alvo porém de forma bem geral (exemplo: orientar o aluno a como lidar com o incidente; estratégias de intervenção para a classe ou entre alunos) mas não cita componentes nucleares da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

3= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

4=Apresenta dois componentes nucleares da resposta adequada

5=Apresenta três componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta quatro componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta cinco componentes nucleares da resposta adequada

7=Apresenta seis ou mais componentes nucleares da resposta adequada

17

0= Não cita aspectos relacionados a:

- a) *acolher o autor, sem criar uma situação aversiva*
  - b) *ao presenciar: interromper imediatamente qualquer comportamento agressivo (Pearce, 1998)*
  - c) *ensinar que agressão é inaceitável(Pearce, 1998)*
  - d) *Instruir/ensinar o autor sobre comportamentos alternativos ao bullying ( comportamentos pró-sociais, habilidades sociais) ( Pietrowisky, 2008; Ross e Horner, 2014)*
  - e) *Se houver, relembrar as regras escolares quanto a este tipo de comportamento (Ross e Horner, 2014)*
  - f) *Citar as consequências previstas para autor*
  - g) *Citar as consequências do seu comportamento para o aluno alvo (se colocar no lugar dele: empatia) (Pearce, 1998)*
  - h) *Reparar o dano causado (por ex. pedir desculpas) ( Pearce, 1998; Rigby, 2011)*
  - i) *Após o incidente propor estratégias de intervenção para a classe relacionadas à prevenção: por exemplo: estabelecer ou relembrar regras (Anderson e Kincaid, 2005) e suas consequências (Alsaker, 2012); ensino de comportamentos pró-sociais (Felix, Green e Sharkey); aumentar as conexões sociais (Brown et.al, 2011); reconhecer as próprias emoções e a dos colegas (Strohmeier, 2012)*
  - j) *supervisionar os alunos posteriormente ao incidente ( Pearce, 1998)*
  - k) *Comunicar os pais (Strohmeier, 2012)*
  - l) *fornecer modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais*
-

---

1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes nucleares da resposta adequada

2= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à l)

3=Apresenta dois componentes nuclear da resposta adequada

4=Apresenta três componentes nuclear da resposta adequada

5=Apresenta quatro componentes nuclear da resposta adequada

6=Apresenta cinco componentes nuclear da resposta adequada

7=Apresenta seis componentes nuclear da resposta adequada

8=Apresenta sete ou mais componentes nuclear da resposta adequada

---

**APÊNDICE D**  
**Análises Estatística**

**Statistics**

		Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q9	Q10	Q12
N	Valid	54	54	54	54	54	54	54	54
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Median		3,00	2,00	4,00	4,00	5,00	1,00	,00	2,50
Std. Deviation		,955	,136	,731	1,764	1,805	1,260	1,045	2,322
Skewness		,013	-7,348	-1,744	-,148	-,078	,833	1,126	,793
Std. Error of Skewness		,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325
Kurtosis		-,518	54,000	1,281	-1,278	-1,476	-,263	,364	-,252
Std. Error of Kurtosis		,639	,639	,639	,639	,639	,639	,639	,639
Minimum		1	1	2	1	2	0	0	0
Maximum		5	2	4	6	7	5	4	9



## Statistics

		Q13	Q14	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
N	Valid	54	54	54	54	54	54	54	54
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Median		2,00	2,00	2,50	1,00	,00	2,00	1,00	1,00
Std. Deviation		1,106	1,209	1,436	,883	1,139	1,017	1,318	1,323
Skewness		,234	,176	-,473	,223	,937	-,085	,830	,528
Std. Error of Skewness		,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325	,325
Kurtosis		-,683	-,877	-,828	-1,704	-,685	-1,687	-,677	-,724
Std. Error of Kurtosis		,639	,639	,639	,639	,639	,639	,639	,639
Minimum		0	0	0	0	0	0	0	0
Maximum		4	4	5	2	3	3	4	5

## Statistics

		Q22	Q25	Q27	Q28
N	Valid	54	54	54	54
	Missing	0	0	0	0
Median		,00	1,00	2,00	1,00
Std. Deviation		,718	1,123	1,370	1,123
Skewness		1,313	1,109	-,053	,417
Std. Error of Skewness		,325	,325	,325	,325
Kurtosis		,269	,647	-1,405	-,862
Std. Error of Kurtosis		,639	,639	,639	,639
Minimum		0	0	0	0
Maximum		2	4	4	4











	Correlation Coefficient	,088	-,201	,192	,010	-,041	,043	,051	,044	,281*	,037	,077
Q28	Sig. (2-tailed)	,526	,145	,163	,941	,771	,757	,715	,754	,039	,791	,578
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

**Correlations**

		Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q25	Q27	Q28	
Spearman's rho	Q2	Correlation Coefficient	,117	,050	,018	-,132	-,021**	,101	,002	,139	,088
		Sig. (2-tailed)	,399	,718	,894	,341	,880	,469	,987	,316	,526
		N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Q3	Correlation Coefficient	,142	,113	,156	-,183	,005	-,162	-,014	,077	-,201
		Sig. (2-tailed)	,305	,415	,261	,186	,973	,243	,919	,578	,145
		N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Q4	Correlation Coefficient	,304	,106	-,255	-,135	,038	,027	,161	,100	,192



	Sig. (2-tailed)	,025	,446	,063	,331	,783	,844	,245	,470	,163
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,024	-,024	,042	,213	,105*	,070	-,185	,053	,010
Q5	Sig. (2-tailed)	,864	,861	,763	,121	,450	,614	,180	,706	,941
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,191**	-,051	,226	,143*	,053	,301	-,057	,115	-,041
Q6	Sig. (2-tailed)	,168	,713	,100	,303	,701	,027	,682	,407	,771
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,074	,033	,033	,354	,324	,067	,166	,062	,043
Q9	Sig. (2-tailed)	,595	,812	,812	,009	,017	,629	,231	,658	,757
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Q10	Correlation Coefficient	-,031	,043	-,217	-,053	,078	-,128	,087	-,132	,051

	Sig. (2-tailed)	,826	,760	,115	,702	,573	,355	,534	,342	,715
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,085	,103	-,064	,192	,132	,084	,270	-,073	,044
Q12	Sig. (2-tailed)	,542	,458	,646	,165	,343	,547	,048	,599	,754
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	-,080	-,028	,071	,251	,189	,214	,046	,101	,281
Q13	Sig. (2-tailed)	,566	,843	,608	,067	,170	,120	,744	,469	,039
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,077	,034	,083	,284	,271	,037*	,008	,055*	,037
Q14	Sig. (2-tailed)	,582	,808	,549	,037	,048	,790	,955	,691	,791
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Q16	Correlation Coefficient	,104	-,147	-,127	-,165	,110	,167	,001	,076	,077

	Sig. (2-tailed)	,454	,290	,359	,232	,428	,229	,994	,583	,578
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	1,000	,198	,088 <sup>*</sup>	-,082	,042	,090	,017	,218	,176
Q17	Sig. (2-tailed)	.	,152	,526	,557	,763	,515	,903	,114	,202
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,198	1,000	,029	-,031	,046	-,097	,012	-,216	,014
Q18	Sig. (2-tailed)	,152	.	,833	,824	,740	,483	,929	,116	,919
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,088	,029	1,000	,376	,177	,008	-,003	,091	,026
Q19	Sig. (2-tailed)	,526	,833	.	,005	,202	,957	,984	,511	,854
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Q20	Correlation Coefficient	-,082	-,031	,376	1,000	,597	,148 <sup>**</sup>	,047	,066	,175

	Sig. (2-tailed)	,557	,824	,005	.	,000	,287	,734	,634	,206
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,042	,046	,177	,597	1,000	,048*	,151	,222	,174
Q21	Sig. (2-tailed)	,763	,740	,202	,000	.	,729	,274	,106	,209
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,090	-,097	,008	,148	,048*	1,000	,018	-,052	-,085
Q22	Sig. (2-tailed)	,515	,483	,957	,287	,729	.	,899	,710	,543
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,017	,012	-,003	,047	,151	,018	1,000	,299*	,180
Q25	Sig. (2-tailed)	,903	,929	,984	,734	,274	,899	.	,028	,193
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Q27	Correlation Coefficient	,218	-,216	,091	,066	,222	-,052	,299	1,000	,501

	Sig. (2-tailed)	,114	,116	,511	,634	,106	,710	,028	.	,000
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	Correlation Coefficient	,176	,014	,026	,175	,174	-,085	,180	,501	1,000*
Q28	Sig. (2-tailed)	,202	,919	,854	,206	,209	,543	,193	,000	.
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## APÊNDICE E

### Condições de ensino desenvolvidas para o Programa de Ensino

*Especificação do planejamento das contingências de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 1 da capacitação*

**UNIDADE 1: Caracterizando e identificando comportamento de bullying**

**Comportamento objetivo terminal:** Avaliar situações de bullying no contexto escolar em que atua

**Comportamento intermediário objetivo-grau 1:** Caracterizar o bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo- grau 2:** caracterizar os comportamentos dos envolvidos em um episódio de bullying

**Comportamento intermediário objetivo- grau 3:** Identificar as modalidades de bullying escolar

Comportamentos objetivos	Atividades e Materiais	Condição antecedente	Resposta	Consequência
<b>Comportamento intermediário objetivo – grau 10:</b> conceituar violência	<u>Atividade</u> Exposição oral 1 sobre o conceito e os tipos de violência e dados estatísticos mundiais.	Diante da exposição oral 1, em <i>power point</i> , sobre o conceito e os tipos de violência	ouvir a explicação da capacitadora  - acompanhar a leitura pela apostila	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador diante das palavras-chave verbalizadas que representem a ideia principal do texto
<b>Comportamento intermediário objetivo– grau 9:</b> identificar tipos de violência	<u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção, apostila e lápis	Diante da instrução: “sublinhe na apostila palavras chave que remete à ideia principal do texto”	- sublinhar as palavras-chave que remete à ideia principal do texto	- <u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez de da resposta apresentada;

	Diante da solicitação de quais foram as palavras-chave sublinhadas	Verbalizar as palavras-chave sublinhadas	<u>Resposta totalmente incorreta</u> , solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 1 da apostila)</p> <p>Responder a questão 1 sobre os elementos componentes do conceito.</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>Diante da instrução para responder a questão 1 sobre identificar os elementos componentes do conceito</p> <p>Diante da solicitação para verbalizar as respostas fornecidas na atividade</p>	<p>-marcar um X na resposta que indica que a violência é o uso intencional de força física ou poder</p> <p>- completar, por escrito, os campos em branco com palavras que formem o conceito de violência</p> <p>- verbalizar para a turma as respostas fornecidas na atividade</p>	<p><u>Resposta totalmente correta</u>: Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>-Resposta parcialmente correta</u>: indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta</u>, solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividades 2, 3 e 4 da apostila)</p> <p>Identificação dos elementos componentes do conceito de violência e os tipos de violência a partir de cenas de filmes.</p>	<p>- Diante da apresentação de 3 vídeos</p> <p>- Diante da instrução, após assistir cada vídeo responda as questões da apostila</p>	<p>- Assistir os vídeos</p> <p>- Identificar as cenas que caracterizam o conceito de violência avaliando a presença ou ausência de cada elemento do conceito</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>

	<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, apostila e lápis</p>	<p>- Diante da solicitação para se realizar uma discussão sobre o conceito de violência a partir das cenas dos filmes e das perguntas norteadoras apresentadas na apostila</p>	<p>- Identificar o tipo de violência presente nas cenas dos vídeos</p> <p>- responder por escrito sobre o tipo de violência apresentada por cada vídeo</p> <p>- Discutir se há elementos do conceito de violência nas cenas dos filmes</p> <p>- fornecer justificativa para cada resposta</p>	
		<p>- Diante da instrução: “com base na análise das respostas anteriores liste as principais características que definem a violência”</p> <p>Diante da solicitação para verbalizar as respostas fornecidas na atividade</p>	<p>- Listar as principais características que definem a violência</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
<p><b>Comportamento objetivo – grau 8:</b> Identificar tipos de violência no ambiente escolar</p>	<p><b>intermediário</b></p> <p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 5 da apostila)</p>	<p>- Diante da apresentação dos vídeos</p> <p>- Diante da instrução: “Anotar 3 pontos que lhe chamaram atenção nesse</p>	<p>- Assistir aos vídeos sobre diferentes tipos de violência escolar</p>	<p>- Ter suas respostas expostas no quadro negro</p> <p>- Apresentar comentários indicando a pertinência das respostas, chamando a</p>



<b>Comportamento intermediário</b> <b>objetivo – grau 7:</b> diferenciar bullying escolar de outros tipos de violência escolar	Apresentação de vídeos sobre violência escolar  <u>Materiais necessários:</u>  Data show; computador, tela de projeção, apostila e lápis	vídeo em relação à violência escolar  - Diante da instrução para compartilhar verbalmente as respostas com a turma	- fazer anotações de três pontos que chamaram a atenção  - Expor verbalmente para a turma as anotações	atenção para as características e tipos de violência escolar
	<u>Atividade</u>  Exposição dialogada 1 sobre o conceito e dados da Unesco	- Diante da exposição dialogada 1 sobre o conceito e dados da Unesco  - diante da instrução para fazer anotações  - diante da instrução para trazer exemplos do dia a dia relacionando-os ao conceito exposto	- redigir anotações acerca da exposição realizada  - fazer comentários fornecendo exemplos do dia a dia relacionando-os ao conceito exposto	Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão
	<u>Atividade</u>  (Atividade 6 da apostila)  A partir da figura da página 26 responder os tipos de violência que fazem parte da bullying	- Diante das instruções:  “Observe a figura acima e identifique e escreva quais são os tipos de violência que fazem parte do bullying”	- Observar a figura  - escrever quais são os tipos de violência eu fazer parte do bullying  - Expor verbalmente para a turma as respostas	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;

		<u>Materiais necessários:</u> Apostila e lápis	- Diante da instrução para compartilhar verbalmente as respostas com a turma		<u>Resposta totalmente incorreta</u> , solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
<b>Comportamento objetivo – grau 6:</b> conceituar bullying escolar	<b>intermediário</b>	<u>Atividade</u> Exposição oral 2 sobre o histórico e sinônimos de bullying	- Diante da exposição oral 2 sobre o histórico de bullying e dos sinônimos de bullying no Brasil  - Diante da pergunta: “o que os sinônimos do termo bullying nos indica?”	- redigir anotações acerca da exposição oral realizada  - verbalizar aspectos que indicam que o bullying é cometido entre pares	Apresentar comentários indicando a pertinência das respostas  <u>Resposta totalmente incorreta</u> , solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
		<u>Atividade</u> (Atividade 7 da apostila)  Elaborar o conceito de bullying	- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas  - Diante da instrução: “. vocês receberão tiras de papel e fita crepe. Discutam com o grupo, cheguem num consenso e elaborem 3 ou 4 declarações descrevendo o que é/como podemos conceituar o bullying  - Usar no mínimo 1 e no máximo 3 palavras em	- reunir-se com o grupo  - discutir com o grupo o conceito de bullying escolar  - escrever sentenças que representem o conceito de bullying  - colar estes conceitos em um cartaz  - Apresentar para a turma conceito sobre bullying escolar elaborado pelo grupo	<u>Resposta totalmente correta</u> : Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>-Resposta parcialmente correta</u> : indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta a partir das informações e da discussão que serão promovidas pela próxima atividade (Atividade 8)  <u>Resposta totalmente incorreta</u> solicitar a revisão do conceito de bullying escolar a partir das informações e da discussão que serão promovidas pela próxima atividade (Atividade 8)

---

	<p>cada declaração. Ao finalizar, colem as tiras de papel em uma folha de flipchart</p>		
<p><u>Atividade</u> (Atividade 8 da apostila)</p> <p>Avaliação de caso</p> <p><u>Materiais necessários:</u> Apostila, lápis e case impresso</p>	<p>- Diante da instrução: “atenção para a leitura do case, pela capacitadora</p> <p>- Diante da instrução: “identifiquem e escrevam as características da situação apresentada pelo caso”</p> <p>- Diante da instrução: “identifiquem e escrevam o conceito de bullying a partir das características apresentadas na descrição do caso”</p> <p>- Diante a solicitação para verbalizar para a turma e discutir as respostas que foram encontradas</p> <p>-Diante da instrução: identifiquem elementos</p>	<p>- ouvir a leitura do case</p> <p>- identificar e escrever características da situação de bullying apresentada pelo caso</p> <p>- Identificar se há, no caso, cada elemento que compõe o conceito e bullying</p> <p>- identificar as características da caso que se relacionam aos elementos do conceito de bullying</p> <p>-escrever o conceito de bullying a partir das características apresentadas na descrição do caso</p> <p>- verbalizar para a turma as respostas encontradas</p> <p>- comparar estas características ao conceito que</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência das respostas</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta</u>, solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada.</p>

---

	que poderiam complementar e/ou retirar do conceito construídos por vocês e modifiquem o conceito conforme necessário.	o grupo elaborou na atividade 7  - modificar no flip chart, caso necessário, as características atribuídas	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada; <u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
<u>Atividade</u>  Exposição oral 3 sobre o conceito de bullying	- Diante da exposição oral 3 sobre o conceito de bullying	- Acompanhar a exposição pelo power point ou apostila  -fazer perguntas sobre dúvidas em relação ao texto	Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões
<u>Atividade</u>  (Atividade 9 da apostila)  Avaliação de casos  <u>Materiais necessários:</u>  Apostila, lápis, Cartões verde, amarelo e vermelho e cases impressos	- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas  - Diante das ouvir para avaliar os casos sobre bullying lidos pela capacitadora  - Diante da instrução para avaliar cada caso de acordo com a legenda disponível na apostila	- Reunir-se com o grupo  - ouvir a leitura dos casos sobre bullying  - avaliar os casos a partir de cores correspondentes a cada sentença: é uma situação de bullying, merece atenção e preocupação mas ainda não é bullying e nenhuma indicação clara de que é bullying	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada; <u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas a outros grupos como modelo de resposta adequada

				- justificar verbalmente a escolha da alternativa	
<b>Comportamento objetivo– grau 5:</b>	<b>intermediário</b>	<u>Atividade</u> (Atividade 10 da apostila) Responder verbalmente sobre os comportamentos e tipo de bullying presentes no dia a dia escolar	-Diante das perguntas: “De que maneira você já viu o bullying ocorrer, entre os alunos, no seu dia a dia de trabalho?  Quais são os comportamentos que podem ser identificados como bullying? Procure lembrar de exemplos sobre comportamentos que você já observou em sua rotina escolar”.	Responder oralmente as perguntas apresentadas pela capacitadora  - responder oralmente os comportamentos característicos de bullying	- Apresentar comentários indicando a pertinência das respostas, chamando a atenção para as características e tipos de bullying  <u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;
<b>Comportamento objetivo– grau 4:</b>	<b>intermediário</b>	<u>Materiais necessários:</u> nenhum		- responder oralmente os tipos de bullying presentes no dia a dia de trabalho, a partir dos comportamentos relatados  - observar no quadro negro as categorias de bullying a partir das respostas fornecidas oralmente às perguntas	<u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada; <u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
<b>Comportamento objetivo – grau 7:</b>	<b>intermediário</b>		-Ter registradas no quadro as respostas fornecidas oralmente e categorizadas em tipos de bullying		
		<u>Atividade</u> (Atividade 11 da apostila)  A partir da exibição de um vídeo completar, se necessário, a categorização realizada pela turma no quadro	- Diante da exibição de um vídeo sobre tipos de bullying escolar  - Diante da pergunta: “Há algo a completar (no quadro) que ainda não	- Assistir o vídeo sobre tipos de bullying escolar  - ler no quadro negro os tipos de bullying escolar registrados pela capacitadora	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;

<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila</p>	<p>tenha sido comentado nas respostas.”</p>	<p>- completar oralmente a categorização realizada no quadro, caso necessário</p>	<p><u>Resposta totalmente incorreta</u>, solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
	<p>- Diante da exposição dialogada, em <i>power point</i>, sobre os tipos de bullying</p> <p>- Diante da sugestão para sublinhar informações relevantes</p> <p>- Diante da solicitação de quais foram as palavras-chave sublinhadas</p>	<p>-ouvir a explicação da capacitadora sobre os tipos de bullying</p> <p>- sublinhar informações relevantes sobre os tipos de bullying</p> <p>- verbalizar palavras-chave sublinhadas</p>	<p><u>Resposta totalmente correta</u>: Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>Resposta parcialmente correta</u>: indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta</u>, solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 12 da apostila)</p> <p>Apresentação por escrito de uma resposta à questão sobre semelhanças e diferenças entre a violência e o bullying escolar</p>	<p>- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas</p> <p>- Diante da pergunta: “ Qual (s) a (s) semelhança (s) e diferença(s) ente violência escolar e Bullying escolar”</p>	<p>- reunir-se com o grupo</p> <p>- escrever na apostila as semelhanças entre violência e bullying escolar</p> <p>- escrever na apostila as diferenças entre violência e bullying escolar</p>	<p><u>Resposta totalmente correta</u>: Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>Resposta parcialmente correta</u>: indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p>

<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>- Diante da solicitação para compartilhar com a turma sobre as respostas fornecidas às perguntas</p>	<p>- expor oralmente as respostas fornecidas para as perguntas</p>	<p><u>Resposta totalmente incorreta</u>, solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 13 da apostila)</p> <p>Apresentação de histórias em quadrinho</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>- Diante da apresentação de histórias em quadrinhos</p> <p>- Diante da instrução: "Observe as cenas abaixo e identifique a modalidade e o tipo de bullying que está ocorrendo"</p>	<p>- observar as figuras</p> <p>- escrever a modalidade e tipo de bullying relacionada a cada quadrinho</p>	<p>A capacitadora apresentará oralmente as respostas corretas e perguntará se alguém respondeu algo diferente do que foi exposto. Se houver respostas diferentes, fazer perguntas ao aluno relacionadas à história em quadrinho que o permita identificar a modalidade e o tipo de bullying apropriados.</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 14 da apostila)</p> <p>Atividade em grupo de avaliação de depoimentos de participante de situações de bullying,</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas</p> <p>- Diante da instrução: leia os depoimentos apresentados</p> <p>- Diante da instrução: "responda as seguintes perguntas: "Qual (is) o (s) tipo (s) de bullying apresentado no depoimento?"</p>	<p>- reunir-se com o grupo</p> <p>- ler os depoimentos apresentados pela apostila</p> <p>- escrever na apostila o tipo de bullying presente em cada depoimento</p> <p>- descrever por escrito na apostila os elementos do depoimento que permitem identificar o tipo de bullying</p>	<p>A capacitadora apresentará oralmente as respostas corretas e perguntará se alguém respondeu algo diferente do que foi exposto. Se houver respostas diferentes, fazer perguntas ao aluno relacionadas à cada depoimento que o permita identificar o tipo de bullying e os elementos que permitem esta identificação.</p>

Qual (is) o(s) elemento (s) do caso que permite (m) identificar o(s) tipo(s) de bullying?

**Comportamento intermediário objetivo – grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo– grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno alvo de uma situação de bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo– grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno espectador de uma situação de bullying escolar

Comportamentos objetivos	Atividades e Materiais	Condição antecedente	Resposta	Consequência
<p><b>Comportamento intermediário objetivo – grau 4:</b></p> <p>- Identificar tipos de respostas mais frequentemente emitidas pelos autores de uma situação de bullying escolar - Identificar tipos de respostas mais frequentes emitidas pelos alunos alvos de uma situação de bullying escolar Identificar as respostas mais comuns apresentadas por quem tem alta probabilidade de tornar-se alvo de bullying escolar - Identificar tipos de respostas mais frequentes que os alunos espectadores apresentam diante de uma situação de bullying escolar</p>	<p><u>Atividade</u></p> <p>Exposição dialogada 3 sobre os comportamentos mais frequentes dos participantes de uma situação de bullying escolar.</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>- Diante da exposição 3 dialogada sobre os comportamentos mais frequentes apresentados pelos participantes de uma situação de bullying escolar</p>	<p>- fazer anotações acerca dos comportamentos mais frequentes apresentados pelos participantes de uma situação de bullying escolar</p> <p>-fazer perguntas sobre dúvidas em relação ao texto</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões</p>



<p><u>Atividade</u> (Atividade 15 da apostila)</p> <p>Atividade em grupo para identificar comportamentos de participantes de uma situação de bullying a partir de vídeos</p> <p><u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis</p>	<p>- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas</p> <p>- diante da exibição de um vídeo sobre bullying</p> <p>- Diante da instrução para identificar os participante e comportamento apresentados pelos personagens do filme</p> <p>- diante da solicitação das respostas encontradas pelo grupo</p>	<p>- reunir-se com o grupo</p> <p>- assistir o vídeo sobre bullying</p> <p>- escrever os personagens da situação de bullying apresentado pelo vídeo</p> <p>- escrever os comportamentos de cada personagem</p> <p>- verbalizar as respostas fornecidas às perguntas</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas de outros grupos como modelo de resposta adequada</p>
---	---	---	---

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Identificar as variáveis de risco que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Identificar as variáveis protetivas que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades e Materiais</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamento intermediário objetivo grau 2</b> Identificar as variáveis de risco que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar;</p>	<p><u>Atividade:</u> Exposição dialogada 4 sobre os fatores de risco e protetivos para o bullying escolar</p>	<p>- Diante da exposição dialogada 4 sobre os fatores de risco e</p>	<p>- fazer anotações acerca dos fatores de risco e protetivos para o bullying escolar</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo,</p>

Identificar as variáveis protetivas que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar	<u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis	protetivos para o bullying escolar  - Diante da sugestão de fazer anotações acerca da exposição realizada  - Diante da solicitação de quais foram as palavras-chave sublinhadas	- verbalizar as palavras-chave sublinhadas	por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada; <u>Resposta totalmente incorreta</u> , solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
--	--	---	--	--

**Comportamento intermediário objetivo – grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo – grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno alvo de uma situação de bullying escolar

**Comportamento intermediário objetivo – grau 3:** caracterizar os comportamentos do aluno espectador de uma situação de bullying escolar

Comportamentos objetivos	Atividades e Materiais	Condição antecedente	Resposta	Consequência
<b>Comportamento intermediário objetivo – grau 4:</b>  - Identificar as possíveis consequências produzidas aos alunos que participam de uma situação de bullying escolar como autor - Identificar as possíveis consequências para quem participa de uma situação	<u>Atividade:</u>  Exposição dialogada 5 sobre as consequências para os envolvidos em uma situação de bullying  <u>Materiais necessários:</u>	-Diante da exposição dialogada 5 sobre as consequências para os envolvidos em uma situação de bullying  - Diante da sugestão de fazer anotações acerca da exposição realizada	- sublinhar informações pertinentes às consequências para os envolvidos em uma situação de bullying  - fazer anotações acerca da exposição realizada	<u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;  <u>-Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;

de bullying escolar como alvo - Identificar as consequências do comportamento do aluno espectador aos demais envolvidos, como autor e alvo, em uma situação de bullying escolar	Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis	- Diante da solicitação de quais foram as palavras-chave sublinhadas	- verbalizar as palavras-chave sublinhadas	<u>Resposta totalmente incorreta</u> , solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
---	---	--	--	---

**Comportamento intermediário objetivo – grau 1:** Identificar uma situação de bullying diante da ocorrência do fenômeno

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Identificar as variáveis que mantêm o comportamento de praticar bullying escolar

Comportamentos objetivos	Atividades e Materiais	Condição antecedente	Resposta	Consequência
<b>Comportamento intermediário objetivo – grau 3:</b> Identificar os processos que fortalecem um comportamento <b>Comportamento intermediário objetivo – grau 3:</b> Identificar os processos que extinguem um comportamento <b>Comportamento intermediário objetivo – grau 4:</b> caracterizar comportamento.	<u>Atividade</u> (Atividade 16 e 17 da apostila)  Leitura e discussão do texto do autor Rossevelt  <u>Materiais necessários:</u> Apostila e lápis	- Diante do texto do autor Rossevelt  - Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas  - diante da instrução para identificar a mensagem principal do texto  Diante da instrução: para discutir com o grupo a	- ler o texto  -sublinhar informações importantes  - redigir em uma frase a mensagem principal do texto  -Reunir-se com o grupo  - discutir com o grupo qual a importância no ambiente/contexto no nosso comportamento	Apresentar comentários indicando a pertinência das respostas na discussão

	mensagem principal do texto”	- verbalizar para toda a turma qual foi a discussão de grupo	
	- diante da pergunta: o que foi discutido pelo grupo		
<u>Atividade</u> Exposição dialogada 6 do tema “O que é comportamento”	- Diante da exposição dialogada 6 sobre o tema: “O que é comportamento”	- fazer anotações acerca da exposição realizada -fazer perguntas sobre dúvidas em relação ao texto	Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões
<u>Materiais necessários:</u>  Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis			
<u>Atividade</u> (Atividade 18 da apostila)  A partir de histórias em quadrinho descrever o comportamento dos personagens	- Diante da instrução: “Vamos identificar a relação entre a ação do personagem e seu ambiente?”  - Diante das histórias em quadrinho	- Observar o evento antecedente e as respostas do personagem de cada história em quadrinho  - responder por escrito nos campos apropriados  - verbalizar para a turma as respostas fornecidas na atividade	<u>Totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta  <u>-Parcialmente correto:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas; <u>Caso a resposta esteja incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada
<u>Materiais necessários:</u>  Apostila e lápis	- Diante da solicitação das respostas		

<p><u>Atividade</u></p> <p>Exposição dialogada 7 sobre o tema: “Entendendo o papel das consequências sobre o comportamento”</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis</p>	<p>- Diante da exposição dialogada 7 sobre o tema: “Entendendo o papel das consequências sobre o comportamento”</p>	<p>- fazer anotações acerca da exposição realizada</p> <p>-fazer perguntas sobre dúvidas em relação ao texto</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 18 da apostila)</p> <p>A partir de histórias em quadrinho descrever o comportamento dos personagens</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>Diante da instrução: “Agora vamos retomar parte da Atividade 18 e completar a tabela, atentando-se, agora, para as consequências: (para visualizar todo o comportamento, você pode transcrever, para a tabela, os eventos antecedentes e a ação do personagem, respondidos por você, anteriormente, na Atividade 18.</p> <p>- Diante da solicitação das respostas</p>	<p>- completar por escrito os campos da tabela</p> <p>- verbalizar para a turma as respostas fornecidas na atividade</p>	<p><u>Totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>-Parcialmente correto:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas;</p> <p><u>Caso a resposta esteja incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>

---

<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 19 da apostila)</p> <p>A partir um vídeo descrever o comportamento da criança</p>	<p>- Diante da instrução: “assista o vídeo e identifique a ação, os eventos antecedentes e consequentes relacionados ao comportamento da criança</p>	<p>- assistir o vídeo</p> <p>- responder por escrito as seguintes perguntas:</p> <p>- Qual (is) foi a (s) ação (s) da criança?</p> <p>- Qual foi o evento que antecedeu a (s) ação (s) da criança?</p> <p>- Que tipo de consequência que a ação da criança de chorar teve quando sua mãe sumiu do seu campo de visão?</p> <p>- Qual tipo de consequência a ação da criança teve enquanto a mãe a filmava?</p> <p>- Com o passar do tempo, ao perceber a atenção/audiência da mãe, ao filmá-la, o que ocorre com a (s) ação (s) da criança?</p>	<p><u>Totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>-Parcialmente correto:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas; <u>Caso a resposta esteja incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada</p>
<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, vídeo, apostila, lápis</p>			

---

---

- Diante da solicitação das respostas

- verbalizar para a turma as respostas fornecidas na atividade

---

*Especificação do planejamento das condições de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 2 da capacitação*

**UNIDADE 2: Prevenindo o Bullying Escolar**

**Comportamento intermediário objetivo – grau 1:** Prevenir situações de bullying no ambiente escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos – grau 2:</b> Estabelecer regras escolares com os alunos no ambiente escolar	<u>Atividade:</u> Discussão sobre o tópico: “Estabelecer um contrato com regras de boa convivência da sala de aula/escola”  <u>Materiais necessários:</u> Apostila e lápis	- Diante das perguntas:  Na sala de aula, há regras de boa convivência?  * De que forma as mesmas foram estabelecidas?  * quais são estas regras?  * caso os alunos cumpram estas regras, quais são as consequências que os mesmos têm?  * caso os alunos não cumpram estas regras, quais são as consequências que os mesmos têm?  *as regras são estabelecidas em forma de comportamento?	- Discriminar, por escrito, as regras que foram estabelecidas em sala de aula  - Discriminar, por escrito, quais são as consequências administradas para o não seguimento das regras pelos alunos  - Discriminar, por escrito, se as regras são estabelecidas em forma de comportamento	fornecer feedback verbal oral reforçador à resposta de participação do aluno que dividir a sua experiência



---

\* se sim, são estabelecidos comportamento que os alunos devem ou não devem apresentar ou das duas formas?

- Diante da instrução: quem gostaria de verbalizar as suas respostas?”

- verbalizar as respostas para a turma sobre estabelecer regras escolares

---

- Diante da sugestão de atividade para estabelecer regras com a turma realizada no início da capacitação

- diante da modelação sobre como conduzir o estabelecimento de regras com a turma a partir da especificação de comportamentos

- definir regras a partir da especificação de comportamentos

- discutir a experiência de ter vivenciado a atividade de estabelecer regras com a turma (realizada no início desta capacitação)

fornecer feedback verbal oral reforçador à resposta de participação do aluno que dividir as suas impressões sobre a experiência

---

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos – grau 4:</b></p> <p><b>Identificar a importância das habilidades sociais para os relacionamentos interpessoais</b></p> <p>grau 6: Identificar as classes de comportamentos que compõe as habilidades sociais;</p> <p>grau 6: Identificar as subclasses de comportamentos que compõe as habilidades sociais</p>	<p><u>Atividade:</u></p> <p>(Atividade 1, 2 e 3 da apostila)</p> <p>- Ler e discutir o texto: “ensinar habilidades sociais aos alunos”</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila e lápis</p>	<p>- Diante da instrução: “leia o texto: “ensinar habilidades sociais aos alunos”</p> <p>- Diante da instrução: “destaque com o grupo de 3 -5 aspectos relevantes em relação à leitura acerca importância do desenvolvimento das habilidades sociais para a prevenção ao bullying”</p>	<p>- ler o texto “ensinar habilidades sociais aos alunos”</p> <p>- fornecer, por escrito, respostas que indiquem a importância das habilidades sociais na prevenção ao bullying</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos</p> <p><u>Resposta incorreta</u> solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida</p>
		<p>- Diante da instrução: “vamos compartilhar os aspectos que vocês consideram importantes” acerca do desenvolvimento das</p>	<p>- discutir acerca da importância do desenvolvimento das habilidades sociais para a prevenção ao bullying</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência dos aspectos discutidos</p>

---

habilidades sociais para a  
prevenção ao bullying

---

Atividades:  
(Atividade 4 da apostila)  
- Exposição oral 1 do  
texto: “Comportamentos  
de polidez em sala de  
aula” de Paula Gomide e  
colaboradores (2012).  
- Responder questões da  
Atividade 4 acerca

- Exposição oral 1 do texto:  
“Comportamentos de polidez  
em sala de aula” de Paula  
Gomide e colaboradores  
(2012).  
- Diante da pergunta: “qual a  
importância da polidez para o  
desenvolvimento das  
habilidades sociais?”

Resposta totalmente correta: fornecer feedback verbal  
oral reforçador se a resposta estiver correta

Resposta parcialmente correta: indicar o que está certo e  
o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos

Resposta incorreta solicitar opinião de outros alunos e se  
certificar que a mesma foi compreendida

Materiais necessários:

Apostila e lápis

- Quais são os comportamentos  
de polidez que são observados  
nos alunos e quais estão  
ausentes?

- Diante da instrução: “quais  
foram as respostas fornecidas  
nas questões da atividade 4?”

- fornecer, por escrito, uma  
resposta indicativa da  
importância da polidez  
para o desenvolvimento  
das habilidades sociais

- responder verbalmente  
quais os comportamentos  
de polidez observados nos  
alunos e quais estão  
ausentes

- responder por escrito a  
pergunta: Quais são os  
comportamentos de  
polidez que são observados  
no aluno e quais estão  
ausentes?

---

- Diante do texto 5: Promovendo atividades para ensinar habilidades sociais aos alunos	- Ler as recomendações 5 sobre atividades para desenvolver habilidades sociais aos alunos.  -fazer perguntas sobre dúvidas em relação às atividades	Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões
--	---	---

**Comportamento intermediário objetivo – grau 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos– grau 4:</b> identificar a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados	<u>Atividade:</u> Exposição oral 2  <u>Materiais necessários:</u> apostila	-Diante das perguntas:  - Que tipo de consequências é possível fornecer aos alunos em sala de aula de forma que aumente probabilidade de ocorrer no futuro?  - Que tipo de consequências você tem fornecido aos alunos para valorizar os comportamentos adequados dos mesmos	- discriminar, descrevendo verbalmente, os tipos de consequências que ele tem fornecido aos alunos no dia a dia	Apresentar comentários indicando a pertinência dos aspectos discutidos

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante da exposição oral 2 da capacitadora sobre “valorizar os comportamentos socialmente adequados</li> <li>- Diante da sugestão para registrar informações relevantes sobre a exposição oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registrar por escrito aspectos relevantes sobre a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados</li> <li>- esclarecer dúvidas, por meio de perguntas orais, sobre valorizar comportamentos socialmente adequados</li> </ul>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência das perguntas e discussões</p>
--	--	--

---

**Comportamento intermediário objetivo –grau 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos– grau 4:</b> Identificar a importância da modelagem de processo</p>	<p><u>Atividade:</u> Apresentação de vídeo</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante da apresentação dos vídeos</li> <li>- diante da instrução para identificar a mensagem principal do vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discutir a importância da modelagem a partir da exposição do vídeo</li> </ul>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos</p> <p><u>Resposta incorreta</u> solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida</p>

---

---

aprendizagem de um Data show, tela de - diante da pergunta: “qual a comportamento projeção, vídeo. mensagem principal do vídeo?”

---

**Comportamento intermediário objetivo – nível 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos– grau 3</b> Identificar a importância de instruir os alunos sobre bullying	<u>Atividade:</u> Exposição oral 2  <u>Materiais necessários:</u>  apostila	- Diante da exposição sobre Instruir os alunos sobre bullying escolar e fornecer sugestões de bibliografia	- discutir formas de instruir os alunos sobre bullying escolar a partir das sugestões de bibliografia fornecidas pela capacitadora	- Apresentar comentários indicando a pertinência dos aspectos discutidos

Obs. As condições de ensino previstas na Unidade 1, também pode ser utilizadas como condições de ensino para o ensino de alguns os comportamentos intermediários (como os comportamentos 64 ao 68 do diagrama de decomposição) relacionados ao comportamento instruir os alunos sobre bullying escolar (nível 2).

**Comportamento intermediário objetivo– grau 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos– grau 2:</b> envolver a família nas	<u>Atividade:</u>	Diante das perguntas:	-Discriminar, verbalmente, de que forma a escola tem promovido o envolvimento	<u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta

diferentes atividades escolares	Discussão sobre o tema “envolver a família nas diferentes atividades escolares”	- Durante o ano letivo, de que forma a escola consegue envolver os pais nas atividades escolares dos filhos?  - Em que atividades os pais são convidados a participar?  -De acordo com a realidade escolar, de que forma é possível envolver os pais nas atividades escolares?	dos pais nas atividades escolares dos alunos  - discutir, a partir de perguntas norteadoras, formas efetivas de envolver os pais nas atividades escolares de seu filho.	<u>Resposta parcialmente correta</u> : indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos  <u>Resposta incorreta</u> solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida
	<u>Materiais necessários:</u>  nenhum			

**Comportamento intermediário objetivo – grau 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos– grau 2:</b> supervisionar os alunos nos ambientes escolares	<u>Atividade:</u> Discussão sobre o tema supervisionar os alunos nos ambientes escolares  <u>Materiais necessários:</u>	- Diante da exposição oral sobre o tema: supervisionar os alunos em diferentes ambientes escolares	- Discriminar, verbalmente, as possibilidades de supervisionar os alunos fora da sala de aula	<u>Resposta totalmente correta</u> : fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta  <u>Resposta parcialmente correta</u> : indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos

nenhum	- Diante da pergunta: “Durante a rotina, é possível supervisionar os alunos fora da sala de aula? Em quais ambientes?”	- discriminar, verbalmente, sobre os locais do ambiente escolar que são ou não supervisionados atualmente	<u>Resposta incorreta</u> solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida
--------	--	---	---

**Comportamento intermediário objetivo– grau 1:** Prevenir o bullying escolar

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
Estabelecer regras com os alunos no ambiente escolar; Identificar a importância das habilidades sociais para os relacionamentos interpessoais ; Identificar as classes de comportamentos que compõe as habilidades sociais; Identificar as subclasses de comportamentos que compõe as habilidades sociais; identificar a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados; Identificar a importância da modelação no processo de aprendizagem de um comportamento;	<p><u>Atividade:</u></p> <p>(Atividade 5 da apostila)</p> <p>Discussão em grupo</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>apostila</p>	<p>- Diante da instrução para formar grupos de 3 pessoas</p> <p>- Diante da instrução “Discuta com o seu grupo e defina sete palavras-chave que representam estratégias importantes para prevenir o bullying”</p> <p>- Diante da instrução para compartilhar verbalmente as respostas com a turma</p>	<p>- Reunir-se com o grupo</p> <p>- Fornecer, por escrito, sete palavras-chave que representam estratégias importantes para prevenir o bullying”</p> <p>- discutir as palavras-chave, definidas pelo grupo, que representam estratégias</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos</p> <p><u>Resposta incorreta</u> solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida</p>



---

Identificar a importância de instruir os alunos sobre bullying; envolver a família nas diferentes atividades escolares; supervisionar os alunos nos ambientes escolares

importantes para prevenir o bullying

---

- Diante da instrução: “Agora imaginem que vocês sejam uma agência de marketing e propaganda e que precisam vender o produto “prevenindo o bullying escolar”. Elaborem de forma criativa uma forma de vender esse produto. As 7 palavras-chave devem ser representadas ou estarem presentes de alguma maneira

- discriminar sete estratégias indicadas que auxiliam na prevenção do bullying escolar

Resposta totalmente correta: fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta

Resposta parcialmente correta: indicar o que está certo e o que estiver errado solicitar opinião de outros alunos

Resposta incorreta: solicitar opinião de outros alunos e se certificar que a mesma foi compreendida

---

*Especificação do planejamento das condições de ensino para desenvolvimento das classes de comportamentos constituintes da Unidade 3 da capacitação*

**UNIDADE 3: Manejando situações de bullying**

**Comportamento objetivo terminal:** Intervir em situações de bullying no ambiente escolar

**Comportamento intermediário objetivo – grau 1:** Manejar situações de bullying no ambiente escolar

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Manejar situações de bullying ao presenciar uma ocorrência

Comportamentos objetivos	Atividades e Materiais	Condição antecedente	Resposta	Consequência
<p><b>Comportamento objetivo grau 3:</b> interromper uma situação de bullying no momento de sua ocorrência</p> <p><b>Comportamentos objetivo- grau 4</b></p>	<p><u>Atividade</u> (Atividade 1 da apostila)</p> <p>Marcar um X em alternativas disponíveis na apostila sobre o que deve ser feito ao presenciar situações de bullying escolar</p> <p>-discutir com a turma sobre cada alternativa</p> <p><u>Materiais necessários:</u> apostila, lápis, borracha, data show, tela de projeção, computador, vídeo</p>	<p>Diante de opções múltipla escola sobre o que deve ser feito ao presenciar situações de bullying escolar</p> <p>- Diante da solicitação de razões para a escolha da alternativa</p>	<p>- escolher a alternativa mais adequada, marcando um X, sobre o que deve ser feito ao presenciar situações de bullying escolar</p> <p>- discutir com o a turma sobre as razões para interromper um comportamento de bullying</p>	<p>- Feedback por escrito: “Se você marcou a primeira opção, parabéns!! Caso não tenha marcado, reveja as alternativas considerando o comentário abaixo” (acerca da resposta correta)</p> <p>- comentários sobre cada alternativa disponível na atividade</p> <p>- após todos terem marcado a resposta correta fornecer um feedback positivo verbal oral</p>

<p><u>Atividade</u></p> <p>Leitura do tópico “Interrompendo uma situação de bullying”</p>	<p>-Diante do texto: “Interrompendo uma situação de bullying” e os comentários verbal oral da capacitadora</p>	<p>- acompanhar a leitura do tópico “Interrompendo uma situação de bullying”</p>	<p>- Apresentar comentários indicando a pertinência das palavras-chave sublinhadas no que diz respeito ao comportamento de interromper uma situação de bullying</p>
<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Apostila</p>	<p>-Diante da instrução: “sublinhe na apostila palavras chave que remete à ideia principal do texto”</p>	<p>- sublinhar as palavras-chave que remetem à ideia principal do texto no que diz respeito ao comportamento de interromper uma situação de bullying</p>	<p>- Receber feedback sobre o comportamento emitido pelo professor para interromper uma situação de bullying:</p>
	<p>- Diante da instrução para compartilhar oralmente as respostas com a turma</p>	<p>- expor oralmente as palavras-chave</p>	<p>1) Se a interrupção ocorre de forma adequada: fornecer um feedback verbal oral reforçado</p>
	<p>- Diante da instrução para identificar formas que são utilizadas no dia a dia para interromper situações de bullying</p>	<p>- verbalizar se este comportamento de interromper situações de bullying ocorre no dia a dia</p>	<p>2) Se a interrupção ocorre de forma parcialmente correta: solicitar que o professor verbalize os comportamentos adequados e aqueles que precisam ser alterados, propondo novas formas de lidar com a situação de bullying</p>
	<p>- Diante da instrução para comparar o comportamento que vem sendo emitido pelo professor no dia a dia</p>	<p>- verbalizar de quais são as formas que são utilizadas no dia a dia para interromper situações de bullying</p>	<p>3) Se a interrupção ocorre de forma incorreta: solicitar que o professor proponha novas formas de lidar com a situação de bullying a partir do texto e</p>
		<p>- comparar o comportamento que vem sendo emitido por ele</p>	

	<p>para interromper um comportamento de bullying com a forma mais adequada de se interromper uma situação de bullying, a partir do texto</p> <p>- Diante do feedback fornecido pela capacitadora</p>	<p>no dia a dia para interromper um comportamento de bullying com a forma mais adequada de se interromper uma situação de bullying, a partir do texto</p> <p>- Avaliar o grau em que ele mesmo (o professor) se sente preparado para lidar com uma situação de bullying a partir do feedback fornecido pela capacitadora</p>	<p>das experiências verbalizadas pelos colegas</p>
<p><u>Atividade</u> (Atividades 2 e 3 da apostila)</p> <p>Responder por escrito e individualmente a questão de estudo</p> <p>-Discutir com a turma, verbalmente, as três questões</p>	<p>- Diante da solicitação para fornecer razões do porque não confrontar o autor no momento da ocorrência da situação de bullying</p> <p>- Diante da solicitação para fornecer razões sobre o porquê dispersar os espectadores</p>	<p>- Fornecer razões, por escrito, do porquê não confrontar o autor do bullying no momento da ocorrência da situação de bullying</p> <p>- Fornecer razões, por escrito, sobre o porquê dispersar os espectadores</p> <p>- Fornecer razões, por escrito, sobre se deve interromper</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador;</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo, por meio de dicas, analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada;</p> <p><u>Resposta totalmente incorreta,</u> solicitar respostas de outros colegas como modelo de resposta adequada e se</p>

para discussão apresentadas na atividade 3 da apostila

Materiais necessários:  
Apostila e lápis

- Diante da solicitação de resposta escrita sobre se deve interromper verbalmente os comportamentos de quem pratica o bullying e o porque
- Diante da solicitação, para expor oralmente à turma, as respostas fornecidas às questões e discussões sobre as mesmas

verbalmente os certificar, por meio de perguntas, se houve a compreensão.

comportamentos de quem pratica o bullying e o porque

- discutir com a turma as razões fornecidas, por escrito, sobre não confrontar o autor do bullying no momento da ocorrência da situação de bullying
- discutir com a turma as razões fornecidas, por escrito, sobre o porquê dispersar os espectadores
- discutir com a turma as razões fornecidas, por escrito, sobre o porquê não confrontar o autor do bullying no momento da ocorrência da situação de bullying

---

<p><u>Atividade</u> (Atividade 4 da apostila)</p> <p>Assistir o vídeo da atividade 4 e discutir com o grupo, a partir de questões norteadoras, o</p>	<p>- Diante da apresentação do vídeo que mostra o comportamento dos espectadores, autores de bullying e do professor ao presenciar e/ou</p>	<p>- Assistir ao vídeo que mostra o comportamento dos espectadores, autores de bullying e do professor ao</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo</p>
--	---	---	---

---

comportamento dos personagens do vídeo.	dos participar uma situação e bullying	presenciar uma situação e bullying	<p>analisar o que poderia ser. Se necessário retomar a leitura dos tópicos da apostila relacionados ao tema;</p> <p>- <u>Resposta incorreta</u>, explicar o erro ao aluno, certificar-se que houve a compreensão e solicitar que ele reescreva a resposta correta</p>
<p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, vídeo e apostila, lápis.</p>	<p>- Diante da solicitação da capacitadora para discutir com o grupo as respostas fornecidas às perguntas norteadoras da Atividade 4:</p>	<p><u>(primeiro momento do vídeo)</u></p> <p>- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foram identificadas as respostas dos espectadores ao presenciarem uma situação de bullying</p>	
	<p><u>(primeiro momento do vídeo)</u></p>	<p>- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foi identificada a resposta do professor em relação aos espectadores ao presenciarem uma situação de bullying</p>	
	<p><i>Quem são as pessoas com as vendas nos olhos?</i></p>	<p>- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foi identificado o efeito das respostas dos espectadores sobre o comportamento dos demais alunos.</p>	
	<p><i>Qual é a ação delas?</i></p>		
	<p>Qual é a atitude do professor (está implícita) na primeira parte do vídeo em relação as pessoas com as vendas?</p>		
	<p><i>Qual o efeito da ação das pessoas com as vendas nos olhos sobre o comportamento dos demais alunos?</i></p>		

---

(segundo momento do vídeo)

Qual é a ação das pessoas com as vendas nos olhos?

Qual a atitude do professor pode ter modificado o comportamento dessas pessoas?

- Qual o efeito da ação das pessoas com as vendas nos olhos sobre o comportamento dos demais alunos?

-Diante da pergunta: “qual foi a discussão com o seu grupo e o que identificaram no vídeo”?

(segundo momento do vídeo)

- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foram identificadas as respostas dos espectadores

- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foi identificada a possível resposta do professor que pode ter modificado o comportamento dos espectadores

- fornecer, por escrito, a partir de pergunta norteadora, uma resposta que indique que foi identificado o efeito das respostas dos espectadores sobre o comportamento dos demais alunos

- Expor oralmente as respostas fornecidas às perguntas norteadoras acerca do comportamento dos

tendo como base as perguntas norteadoras

espectadores, autores de bullying e do professor

- Discutir com a turma as respostas fornecidas pelo grupo às perguntas norteadoras descrevendo o comportamento dos espectadores, autores de bullying e do professor ao presenciar uma situação e bullying.

---

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Manejar situações de bullying após sua ocorrência



<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos-grau 3:</b> identificar processos que promovem a aprendizagem de comportamentos</p>	<p><u>Atividade</u> (Atividade 5 da apostila) Apresentação oral sobre como nós seres humanos aprendemos novos comportamentos.</p> <p><u>Materiais necessários:</u>  Data show; computador, tela de projeção.</p>	<p>- Diante da pergunta: “conforme vimos na Unidade 1, vamos lembrar como os comportamentos podem ser aprendidos ou modificados?”</p> <p>- Diante da instrução para compartilhar verbalmente as respostas com a turma</p>	<p>- Listar, por escrito, como os comportamentos podem ser aprendidos e modificados</p> <p>- verbalizar como os comportamentos podem ser aprendidos e modificados</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correto:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas;</p> <p><u>Resposta incorreta,</u> solicitar que os alunos retornem na apostila e façam a busca desta informação correta</p>
	<p>Exposição oral 1 sobre estratégias de manejo do comportamento de bullying.</p>	<p>- Diante da exposição oral 1 sobre estratégias de manejo do comportamento de bullying.</p> <p>- Diante da sugestão para fazer anotações que acharem pertinentes</p>	<p>Fazer anotações sobre estratégias de manejo do comportamento de bullying.</p> <p>- Discutir com a turma sobre estratégias de manejo do comportamento de bullying.</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>

<p><u>Atividade 6</u></p> <p>Assistir aos vídeos e identificar uma das estratégias que os vídeos apresentam sobre a modelação ser uma forma de aprender comportamentos.</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diante da apresentação dos vídeos sobre a modelação ser uma forma de aprender comportamentos</li> <li>- Diante da solicitação que identifique uma das estratégias que os vídeos apresentam sobre formas de aprender comportamentos</li> <li>- Diante da sugestão de fazer anotações que achar relevantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir aos vídeos sobre a modelação ser uma forma de aprender comportamentos</li> <li>- fazer anotações que achar relevantes sobre a modelação ser uma forma de aprender comportamentos</li> <li>- fornecer, oralmente, uma resposta que indique uma das formas de aprender comportamentos, apresentada pelos vídeos</li> </ul>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> Fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p> <p><u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e, se necessário solicitar a opinião de outros alunos sobre a resposta correta</p> <p><u>Resposta incorreta:</u> solicitar a opinião de outros alunos sobre a resposta correta</p>
--	--	--	---

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Manejar uma situação de bullying após a sua ocorrência

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos- grau 3:</b> Intervir junto ao aluno alvo após a</p>	<p><u>Atividade</u> (Atividade 7 da apostila)</p>	<p>- Diante de tiras de papeis com a descrição de elementos importantes que deverão compor a conversa entre o</p>	<p>- Ler as tiras de papeis recebidas com a descrição de elementos importantes que deverão compor a</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p>

---

ocorrência de uma situação de bullying.	Sequenciar e complementar elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno alvo do comportamento de bullying	e professor e um aluno alvo do comportamento de bullying	conversa entre o professor e um aluno alvo do comportamento de bullying	<u>Resposta parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser ao invés da resposta apresentada, por meio de dicas;
		- Diante da instrução para colocar os elementos na sequência que achar adequada	- sequenciar os elementos da forma que achar mais adequada	
		- Diante da instrução para completar com outros elementos, se achar necessário	- completar com outros elementos, se achar necessário	- <u>Resposta incorreta:</u> explicar o erro ao grupo de alunos, certificar-se que houve a compreensão e solicitar que reorganizem na sequência correta os elementos constituintes da conversa entre o professor e um aluno alvo do comportamento de bullying
	<u>Materiais necessários:</u>			
	Tiras de papel, pinceis	- Diante da instrução compartilhar para com a turma a sequência dos elementos		
		- Diante da exposição dialogada da capacitadora sobre as recomendações 1	- expor, oralmente, a sequência dos elementos organizada pelo grupo	
		- Diante da instrução: “corrija, se necessário, a sequência dos elementos da atividade.	- comparar a sequência que descreveu com os elementos que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno alvo do comportamento de bullying, apresentados na	

---

---

exposição dialogada pela capacitadora

- Sequenciar novamente, caso necessário

---

-Atividade:

Exposição dialogada 3  
“Especificando... dicas importantes para a condução da conversa com o aluno alvo”.

-Diante da exposição dialogada 3  
“Especificando... dicas importantes para a condução da conversa com o aluno alvo”.

-discutir com a turma os elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno alvo do comportamento de bullying

Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão

Materiais necessários:

Data show; computador, tela de projeção.

---

Atividade

(Atividade 8 da apostila)

Responder por escrito a questão “Qual a consequência que estratégia “Abordagem stop/walk/talk com o alvo” produz em relação ao

Diante da questão escrita: “Qual é a consequência que estratégia “Qual a consequência que estratégia “Abordagem stop/walk/talk com o alvo” produz em relação ao comportamento do autor?

- fornecer, por escrito, uma resposta que indique qual a consequência que a estratégia “Abordagem stop/walk/talk com o alvo” produz em relação ao comportamento do autor

Resposta totalmente correta: fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta

Resposta parcialmente correto: indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser ao invés da resposta apresentada, por meio de dicas;

---

<p>comportamento do autor?"</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>apostila, lápis.</p>	<p>- diante da solicitação para que os alunos compartilhem as oralmente as suas respostas</p>	<p>- responder, oralmente, a resposta fornecida à questão</p>	<p><u>Resposta incorreta</u>, explicar o erro e certificar-se que houve a compreensão e solicitar que reescrevam a resposta correta.</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 9 da apostila)</p> <p>Assistir a role play que apresenta uma conversa entre um aluno alvo e um professor</p> <p><u>Materiais necessários:</u></p> <p>Data show; computador, tela de projeção, vídeo e protocolo e lápis.</p>	<p>- Diante da modelação de respostas adequadas, por meio de um role play, sobre o estabelecimento adequado de um diálogo entre o professor e o aluno espectador</p> <p>- Diante de um protocolo contendo os elementos essenciais para uma conversa com o aluno alvo</p> <p>- Diante da instrução compartilhe o seu protocolo com um colega</p> <p>- Diante da instrução discuta as diferenças entre as respostas fornecidas ao protocolo</p> <p>- Diante da instrução corrija os possíveis erros encontrados nos protocolos</p> <p>- Diante da instrução verbalize as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega</p>	<p>- assistir ao role play sobre uma conversa entre um aluno alvo e um professor</p> <p>- avaliar as respostas do professor, a partir do role play apresentado, marcando um X nos itens do protocolo de avaliação, referente aos elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno alvo</p> <p>- discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno alvo, comparando sua avaliação, com base no protocolo de avaliação, com aquela realizada por um colega</p>	<p>Confirmação da resposta correta ou, correções poderão ser feitas após a exposição dialogada sobre aspectos importantes na condução da conversa com o aluno alvo do comportamento de bullying e, a partir da comparação das suas respostas com respostas de um colega fornecidas no protocolo de avaliação.</p>

- reconhecer os elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno alvo, a partir da correção dos acertos e erros encontrados nas respostas fornecidas no protocolo de avaliação, ao compará-las com as respostas de um colega

- verbalizar as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega

**Comportamento intermediário objetivo – grau 2:** Manejar uma situação de bullying após a sua ocorrência

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<b>Comportamentos objetivos- grau 3:</b> Intervir junto ao aluno autor após a ocorrência de uma situação de bullying	<u>Atividade</u> Exposição dialogada 4	Diante da exposição dialogada 4 para sobre a introdução do tema intervenção junto ao autor de bullying  Diante da orientação para anotar aspectos relevantes da introdução	Anotar tópicos relevantes da introdução	Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão

---

<p><u>Atividade</u> (Atividade 10 da apostila)</p>	<p>- Diante de tiras de papeis com a descrição de elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying</p>	<p>- Ler as tiras de papeis recebidas com a descrição de elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p>
<p>Sequenciar e complementar elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying</p>	<p>- Diante da instrução para colocar os elementos na sequência que achar adequada</p> <p>- Diante da instrução para completar com outros elementos, se achar necessário</p> <p>- Diante da instrução compartilhar para com a turma a sequência dos elementos</p>	<p>- sequenciar os elementos da forma que achar mais adequada</p>	<p><u>Resposta parcialmente correto:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser ao invés da resposta apresentada, por meio de dicas;</p>
<p><u>Materiais necessários:</u> Tiras de papel, pinceis</p>	<p>- Diante da exposição dialogada da capacitadora sobre as recomendações 2</p> <p>- Diante da instrução: “corrija, se necessário, a sequência dos elementos da atividade.</p>	<p>- completar, por escrito, com outros elementos, se achar necessário</p> <p>- expor oralmente a sequência dos elementos organizada pelo grupo</p>	<p><u>Resposta incorreta,</u> explicar o erro e certificar-se que houve a compreensão e solicitar que reorganizem na sequência correta os elementos constituintes da conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying.</p>

---

---

- comparar a sequência que descreveu com os elementos que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying, apresentados na exposição dialogada

- Sequenciar novamente, caso necessário

---

<p><u>Atividade:</u></p> <p>Exposição dialogada 5 “Especificando... dicas importantes para a condução da conversa com o aluno autor”.</p>	<p>-Diante da exposição dialogada 5 “Especificando... dicas importantes para a condução da conversa com o aluno autor”.</p>	<p>Discutir com a turma os elementos importantes que deverão compor a conversa entre o professor e um aluno autor do comportamento de bullying</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>
---	---	--	--

Materiais necessários:

Data show; computador, tela de projeção

---

<p><u>Atividade</u></p> <p>(Atividade 11 da apostila)</p> <p>Leitura e discussão do texto: “Entenda o que fazer ao invés de solicitar que</p>	<p>- Diante do texto: “Entenda o que fazer ao invés de solicitar que seus filhos peçam desculpa”</p> <p>- Diante da pergunta: “qual a mensagem que o texto passa?”</p>	<p>- Ler o texto “Entenda o que fazer ao invés de solicitar que seus filhos peçam desculpa”</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>
---	--	---	--

---



seus filhos peçam desculpa”	-Discutir com a turma as impressões que cada um teve do texto ressaltando a importância do comportamento de reparar o dano no manejo de situações de bullying.		
<u>Atividade</u> (Atividade 12 da apostila)	- Diante da modelação das respostas adequadas, por meio de dois role plays, sobre o estabelecimento adequado de um diálogo entre o professor e o aluno autor	- assistir aos role plays que apresentam uma conversa entre um aluno autor e um professor	Confirmação da resposta correta ou, correções poderão ser feitas após a exposição dialogada sobre aspectos importantes na condução da conversa com o aluno autor do comportamento de bullying e, a partir da comparação das suas respostas com respostas de um colega fornecidas no protocolo de avaliação.
Role plays que apresenta uma conversa entre um aluno autor e um professor	- Diante de um protocolo contendo os elementos essenciais para uma conversa com o aluno autor	- avaliar as respostas do professor a partir do role play apresentado, marcando um X nos itens do protocolo de avaliação, referente aos elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno autor	
<u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção, vídeo e protocolo e lápis.	- Diante da instrução compartilhe o seu protocolo com um colega	- discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor comparando sua avaliação, com base no protocolo de	
	- Diante da instrução discuta as diferenças entre os protocolos		
	- Diante da instrução corrija os possíveis erros encontrados nos protocolos		
	- Diante da instrução verbalize as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega		

---

avaliação, com aquela realizada por um colega

- reconhecer os elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno autor, a partir da correção dos acertos e erros encontrados nas respostas fornecidas no protocolo de avaliação, ao compará-las com as respostas de um colega

- verbalizar as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega

---

<p><u>Atividade</u> (Atividade 13 da apostila)</p>	<p>- Diante da instrução: “um dos colegas fará o papel do professor e outro, do aluno autor. Lembre-se de alguma situação vivenciada por vocês na escola”</p>	<p>- selecionar as pessoas que farão cada personagem no role play</p>	<p><u>Resposta totalmente correta:</u> fornecer feedback verbal oral reforçador se a resposta estiver correta</p>
<p>Role play que apresenta uma conversa entre um aluno autor e um professor (encenado pelos colegas)</p>	<p>- Diante da instrução: “a partir do role play, cada um deverá marcar um X nos elementos descritos no protocolo, que</p>	<p>- avaliar o comportamento do professor a partir do role play apresentado, marcando um X nos itens</p>	<p>Resposta <u>parcialmente correta:</u> indicar o que está certo e errado e solicitar a revisão da parte incorreta sugerindo analisar o que poderia ser em vez da resposta apresentada, por meio de dicas;</p>

---

---

Materiais necessários:  
protocolo e lápis.

“você identificou estarem presentes nesta encenação”

- Diante da modelação de comportamentos adequados, por meio de um role play, sobre o estabelecimento adequado de um diálogo entre o professor e o aluno autor

do protocolo de avaliação, identificando os elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno autor

- discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor

Para aqueles que encenarão o role play:

-apresentar, por meio do role play, respostas adequadas do professor ao estabelecer uma conversa entre o aluno autor e o professor a partir da modelação do role play realizado pela capacitadora

- discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor

---

- Resposta incorreta: explicar o erro ao grupo de alunos, certificar-se que houve a compreensão

- 
- 
- Diante da instrução: cada integrante do grupo deverá fornecer um feedback ao professor que encenou a conversação indicando a ele os elementos que estiveram presentes em sua encenação e os elementos que estiveram ausentes
  - Diante a instrução: “Escolham colegas para refazer a conversa inserindo os elementos que faltaram”.
  - Diante da instrução: “Forneçam novamente um feedback ao professor e procurem uma forma de, ao final, valorizar a participação daqueles que participaram do role play!
- Fornecer, verbalmente, feedbacks reforçadores, relacionado a um comportamento adequado
  - corrigir, verbalmente, comportamentos inadequados de forma construtiva sem punição.
  - discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor diante de um diálogo entre o professor e o aluno autor
- Para aqueles que encenarão o role play:
- aprimorar as habilidades de conversar com um aluno autor
-

**Comportamento intermediário objetivo-grau 2:** Manejar uma situação de bullying após a sua ocorrência

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos- grau 3:</b> Intervir junto ao aluno espectador após a ocorrência de uma situação de bullying</p>	<p>- <u>Atividade:</u> Exposição dialogada 6 do tema: orientando o aluno espectador sobre como lidar com um comportamento de bullying escolar</p> <p><u>Materiais necessários:</u>  Data show; computador, tela de projeção.</p>	<p>- Diante da exposição dialogada 6 “Estabelecendo um diálogo e fornecendo orientações ao aluno espectador sobre como lidar com um episódio de bullying escolar”.</p>	<p>- ouvir a explicação da capacitadora sobre como orientar o aluno espectador sobre como lidar com um comportamento de bullying escolar”</p> <p>- Discutir com a turma as estratégias adequadas que o aluno espectador deverá utilizar para lidar com um comportamento de bullying escolar”</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>
	<p><u>Atividade</u>  (Atividade 14 da apostila)  Role play que apresenta uma conversa entre um aluno espectador e um professor (encenado pela capacitadora)</p>	<p>- Diante da modelação de respostas adequadas, por meio de um role play, sobre o estabelecimento adequado de um diálogo entre o professor e o aluno espectador</p> <p>- Diante de um protocolo contendo os elementos essenciais para uma conversa com o aluno alvo</p>	<p>- assistir ao role play que apresenta uma conversa entre um aluno espectador e um professor</p> <p>- avaliar as respostas do professor, a partir do role play apresentado, marcando um X nos itens do protocolo de avaliação, identificando os elementos constituintes de</p>	<p>Confirmação da resposta correta ou, correções poderão ser feitas após a exposição dialogada sobre aspectos importantes na condução da conversa com o aluno espectador do comportamento de bullying e, a partir da comparação das suas respostas com respostas de um colega fornecidas no protocolo de avaliação.</p>

---

Materiais necessários:

Data show; computador, tela de projeção, vídeo e protocolo e lápis.

- Diante da instrução compartilhe o seu protocolo com um colega

- Diante da instrução discuta as diferenças entre os protocolos

- Diante da instrução corrija os possíveis erros encontrados nos protocolos

- Diante da instrução verbalize as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega

uma conversa adequada com o aluno espectador

- discriminar entre respostas adequadas e inadequadas do professor comparando sua avaliação, com base no protocolo de avaliação, com aquela realizada por um colega

- reconhecer os elementos constituintes de uma conversa adequada com o aluno espectador, a partir da correção dos acertos e erros encontrados nas respostas fornecidas no protocolo de avaliação, ao compará-las com as respostas de um colega

- verbalizar as diferenças encontradas nas respostas do seu protocolo e o do colega

---

**Comportamento intermediário objetivo - grau 2:** Manejar uma situação de bullying após a sua ocorrência

<u>Comportamentos objetivos</u>	<u>Atividades</u>	<u>Condição antecedente</u>	<u>Resposta</u>	<u>Consequência</u>
<p><b>Comportamentos objetivos- grau 3:</b> Orientar os alunos da turma sobre as estratégias para lidar com situações de bullying</p>	<p><u>Atividade:</u> Exposição dialogada 7 sobre o tema: “Ensinando a classe estratégias para lidar com uma situação de bullying: Stop/Walk/Talk”</p> <p><u>Materiais necessários:</u> Data show; computador, tela de projeção</p>	<p>-Exposição dialogada 7 do tema: Ensinando a classe estratégias para lidar com uma situação de bullying: Stop/Walk/Talk</p>	<p>- Discutir com a turma a relevância da estratégia apresenta: “Stop/Walk/Talk”</p>	<p>Apresentar comentários indicando a pertinência da discussão</p>

**APÊNDICE F**

**Manual: “Identificar e intervir em situações de bullying escolar”**

**(em arquivo a parte)**



**APÊNDICE G****Avaliações (Av) 1, 2 e 3****Av 1**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

- 1) Leia o case abaixo e responda as questões.

*Johnny, um menino tranquilo de 13 anos, tímido e com poucos amigos, durante dois anos foi brincado de seus companheiros de classe. Os adolescentes importunavam-no para que lhes dessem dinheiro, golpeavam-no no pátio e o xingavam, principalmente no momento em que outros colegas estavam por perto assistindo à situação...quando perguntaram aos intimidadores (os adolescentes) de Johnny sobre as intimidações, disseram que o perseguiram porque era divertido. (adaptado de Fante, 2012, p.38)*

- a) Este case se caracteriza como uma situação de bullying?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Se sim porquê?

---

---

- b) Imagine que você convocou Johnny para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento desse aluno ao abordar o incidente?

---

---

- c) Imagine que você convocou os adolescentes para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento desses alunos no incidente?

---

---

- d) Imagine que você convocou os demais alunos que assistiram à situação para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento dos alunos ao abordar o incidente?

---

---

- e) Cite formas adequadas de prevenção que poderiam ser usadas, com os alunos em geral, para evitar futuros episódios de bullying.

---

---

**Av 2**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

- 2) Leia o case abaixo e responda as questões.

“João Paulo, um garoto da 5ª série, 11 anos, vinha sofrendo perseguições de alguns colegas porque não gostava de jogar futebol. Por ser tímido e sensível, chorava com facilidade e não conseguia responder aos ataques de alguns companheiros de escola, passando a ser rejeitado pelos meninos da turma. Ninguém queria sua participação nos trabalhos em grupo ou nos jogos em equipe. Não tendo outra saída aproximou-se de algumas meninas e, como resultado, ganhou o apelido de bicha. Por isso, estava sendo perseguido e humilhado no horário do recreio, como passatempo de vários alunos agressores. João Paulo faltava às aulas com certa frequência, alegando que estava doente, que tinha muita dor de cabeça e que não dormia direito. Seu aspecto era triste e deprimido. Parecia que estava sempre com medo de que algo ruim lhe acontecesse. Uma colega de classe disse para a professora que o menino estava pensando em mudar-se de escola...estava sofrendo muito e queria unicamente que o deixassem em paz.” (Fante, 2012, p. 31/32).

- a) Este case se caracteriza como uma situação de bullying?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei  
Se sim porquê?

---

---

- b) Imagine que você convocou João Paulo para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento do aluno?

---

---

- b) Imagine que você convocou os colegas que estavam perseguindo João Paulo para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento dos alunos?

---

---

- c) Imagine que você convocou os demais alunos da turma, que assistiam as situações, para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento dos alunos ao abordar o incidente?

---

---

- d) Cite formas adequadas de prevenção que poderiam ser usadas, com os alunos em geral, para evitar futuros episódios de bullying.

---

---

**Av 3**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

- 3) Leia o case abaixo e responda as questões.

Antônia, aluna do 5º ano A, de dez anos, foi objeto de gozações, durante o semestre, de duas meninas indisciplinadas porque não queria participar dos atos perturbadores da classe do 5º ano A. Colocavam apelidos, ameaçavam com o punho e induziam outras meninas (do 5º ano B) a confirmar que estava excluída do resto da classe. 'Antes eu gostava da escola', disse Antônia, porém, agora, a odeio (Case adaptado de Fante, 2012, p.38)

- a) Este case se caracteriza como uma situação de bullying?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Se sim porquê?

---

---

---

- b) Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento de Antônia no decorrer da conversa?

---

---

---

- c) Imagine que você convocou as meninas do 5º ano A para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento dessas alunas no incidente?

---

---

---

- d) Imagine que você convocou as meninas do 5º ano B para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento dessas alunas no incidente?

---

---

---

- e) Cite formas adequadas de prevenção que poderiam ser usadas, com os alunos em geral, para evitar futuros episódios de bullying.

---

---

---

**APÊNDICE H****Follow-up: Avaliação 4**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

- 4) Leia o case abaixo e responda as questões.

Toni, tinha em torno de 11 anos e sempre apanhava de um grupo de colegas de turma que se mostravam valentões e bravos. Sem motivo algum, era xingado, perseguido e humilhado toda a semana. João, amigo de Toni, sempre presenciava os incidentes. Toni tinha muito medo deles o que o deixava apreensivo a frequentar a escola.

- f) Este case se caracteriza como uma situação de bullying?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

Se sim porquê?

---

---

---

- b) Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento de Toni no decorrer da conversa?

---

---

---

- c) Imagine que você convocou o grupo de colegas para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento com estes alunos ?

---

---

---

- d) Imagine que você convocou João para uma conversa. Quais seriam as suas estratégias para o manejo do comportamento de João?

---

---

---

- e) Cite formas adequadas de prevenção que poderiam ser usadas, com os alunos em geral, para evitar futuros episódios de bullying.

---

---

---

## APÊNDICE I

### Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino

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

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

- 1) Você observa comportamentos que não apresentava antes da capacitação e que agora passou a apresentar, estando em contato com os alunos no ambiente escolar? Se sim, quais?
- 2) Você percebeu contribuições da capacitação no que se refere a identificar situações de bullying no dia a dia? Se sim, quais?
- 3) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação a prevenir situações de bullying no dia a dia? Quais?
- 4) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação a lidar com situações de bullying no seu dia a dia? Se sim, quais?
- 5) Você percebeu modificação de comportamento de seus alunos após a sua participação na capacitação? Se sim, quais?
- 6) Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como comentários de colegas? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?
- 7) Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa? Quais são essas contribuições?
- 8) Você sentiu dificuldade de implementar em sua rotina na escola alguma aprendizagem do programa de ensino? Se sim, quais seriam, na sua opinião, as dificuldades para tal implementação?
- 9) Quais foram as implicações que a sua participação na capacitação “Identificar e Intervir em situações de bullying escolar” produziu, de forma geral, em sua vida?

## APÊNDICE J

### Questionário de Avaliação do nível de satisfação de participação no

#### programa

Circule uma nota de 1 a 5, sendo 1 a nota mínima e 5 a nota máxima, para aspectos da capacitação que você participou. Lembre-se de que as notas são artifícios utilizados para graduar a qualidade de cada aspecto de acordo com a sua percepção. Elas servirão de subsídio para orientar exames e modificações no trabalho realizado (adaptado de Kawasaki, 2013).

#### ASPECTOS A SEREM AVALIADOS 1 2 3 4 5

##### Questão 1

ASPECTOS A SEREM AVALIADOS	Nota atribuída				
a) Quantidade de encontros realizados	1	2	3	4	5
b) 2. Duração de cada encontro	1	2	3	4	5
c) 3. Local onde os encontros foram realizados	1	2	3	4	5
d) 4. Adequação das atividades desenvolvidas nos encontros	1	2	3	4	5
e) 5. Objetividade das instruções elaboradas pela instrutora	1	2	3	4	5
f) 6. Relevância das informações apresentadas nos encontros	1	2	3	4	5
g) 7. Novidade das informações apresentadas nos encontros	1	2	3	4	5
h) 8. Sua aprendizagem decorrente da participação no programa	1	2	3	4	5

2. Caso queira comentar qualquer um dos aspectos listados na questão 1 ou outros aspectos relacionados ao programa não contemplados nesse conjunto, indique aqui.

---

---

---

---

---

3. Destaque aspectos positivos do programa. Em seguida, numere-os em ordem decrescente de importância (1 – mais importante).

---

---

---

---

---

4. Destaque aspectos negativos do programa. Em seguida, numere-os em ordem decrescente de importância (1 – mais importante).

---

---

---

---

---

5. Você acredita que ocorrerão mudanças na sua prática como professor a curto, médio ou longo prazo? Quais?

---

---

---

---

---

6. Explícite, por meio de comentários e sugestões, o que, em sua opinião, pode auxiliar no aperfeiçoamento do programa.

---

---

---

---

---

## APÊNDICE K

### Comparação entre Quantidade de condições de ensino planejadas e realizadas e, as condições de ensino planejadas e realizadas no Programa de Ensino

UNIDADE 1	Quantidade de condições de ensino		Condições de ensino	
	Planejadas	Realizadas	Planejadas	Realizadas
<b>Comportamentos-objetivo planejados</b>				
<b>UNIDADE 1</b>				
<i>Comportamento intermediário-objetivo- grau 3: Identificar as modalidades de bullying escolar</i>				
<i>(Comportamento- objetivo intermediário– Graus do 10 ao 4)</i>				
conceituar violência (Grau 10)	5	5	Exposição Oral 1	X
			Atividade 1	X
			Atividade 2	X
			Atividade 3	X
			Atividade 4	X
identificar tipos de violência que podem ocorrer em diferentes ambientes (Grau 9)	2	2	Exposição Oral 1	X
			Atividade 2	X
Identificar tipos de violência no ambiente escolar (Grau 8)	3	2	Atividade 5	X
			Exposição dialogada 1	X
			Atividade 6	----
diferenciar bullying escolar de outros tipos de violência escolar (Grau 7); conceituar bullying escolar (Grau 6)	11	7	Exposição oral 2	X
			Atividade 7	----
			Atividade 8.1	X
			Atividade 8.2	----
			Atividade 8.3	----
			Exposição oral 3	X
			Atividade 9	X
			Atividade 12	X
			Atividade 15.1	X



			Atividade 15.2	X
caracterizar bullying direto; caracterizar bullying indireto ( <i>Grau 5</i> ); Diferenciar o bullying direto do indireto ( <i>Grau 4</i> ); identificar as modalidades de bullying escolar ( <i>Grau 3</i> )	5	3	Atividade 10	----
			Atividade 11	----
			Exposição dialogada 2	X
			Atividade 13	X
			Atividade 14	X
<b>TOTAL</b>	26	19		
<b>Comportamentos intermediário objetivo- Grau 3:</b> - caracterizar os comportamentos do aluno autor de uma situação de bullying escolar; - caracterizar os comportamentos do alvo de uma situação de bullying escolar; caracterizar os comportamentos do aluno espectador de uma situação de bullying escolar (Comportamento- objetivo intermediário– Graus 2 e 4)				
Identificar os tipos de respostas mais frequentemente emitidas pelos alunos autores de uma situação de bullying escolar; Identificar os tipos de respostas mais frequentes emitidas pelos alunos alvos de uma situação de bullying escolar; Identificar os tipos de respostas mais frequentes que os alunos espectadores apresentam diante de uma situação de bullying escolar; identificar as respostas mais comuns apresentadas por quem tem alta probabilidade de tornar-se alvo de bullying escolar ( <i>Grau 4</i> )	2	1	Exposição dialogada 3	X
			Atividade 15.3	----
Identificar as possíveis consequências produzidas aos alunos que participam de uma situação de bullying escolar como autor; Identificar as possíveis consequências para quem participa de uma situação de bullying escolar como alvo; Identificar as possíveis consequências ao aluno que presencia uma situação de bullying escolar ( <i>Grau 4</i> )	1	1	Exposição dialogada 5	X
<b>TOTAL</b>	3	2		
Identificar as variáveis de risco internas e externas à escola que contribuem para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar ; Identificar as variáveis de protetivas internas e externas à escola que minimizam para o envolvimento dos alunos em situações de bullying escolar ( <i>Grau 2</i> )	1	1	Exposição dialogada 4	X
<b>TOTAL</b>	1	1		
Identificar as variáveis que mantém o comportamento de praticar bullying escolar ( <i>Grau 1</i> ) ; Identificar os processos que extinguem um comportamento; ( <i>Grau 2</i> ) Identificar os processos que fortalecem um comportamento ( <i>Grau 2</i> ); Caracterizar comportamento ( <i>Grau 1</i> ).	6	4	Exposição dialogada 6	X
			Atividade 16	----
			Atividade 17	----
			Atividade 18	X

		Exposição dialogada 7	X
		Atividade 19	X
<i>TOTAL:</i>	6	4	
<b>TOTAL DA UNIDADE 1</b>	<b>36</b>	<b>26</b>	

<b>UNIDADE 2</b> Comportamentos-objetivo planejados UNIDADE 2 ( <i>Comportamento- objetivo intermediário</i> )	Quantidade de condições de ensino		Condições de ensino	
	Planejadas	Realizadas	Planejadas	Realizadas
Estabelecer regras escolares com os alunos no ambiente escolar	1	1	Exposição dialogada 1	X
Ensinar habilidades sociais aos alunos no ambiente escolar	4	2	Atividade 1	X
			Atividade 2	----
			Atividade 3	X
			Atividade individual 4	----
identificar a importância da modelagem como um processo de aprendizado para comportamentos socialmente adequados- ( <i>Grau 4</i> )	1	1	Exposição dialogada 2 (tópico C)	X
Atuar como modelo como modelo de comportamentos socialmente adequados em interação social com os membros da comunidade escolar- ( <i>Grau 3</i> )			Exposição dialogada 2 (tópico D)	X
Identificar a importância de instruir os alunos sobre bullying- ( <i>Grau 3</i> )			Exposição dialogada 2 (tópico E)	X
Envolver a família nas atividades escolares- ( <i>Grau 2</i> )			Exposição dialogada 2 (tópico F)	X
supervisionar os alunos no ambiente escolar- ( <i>Grau 2</i> )			Exposição dialogada 2 (tópico G)	X
Abrange todos os comportamentos-objetivo supracitados	1	0	Atividade 5	----
<b>TOTAL DA UNIDADE 2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>		

**UNIDADE 3**

## Quantidade de condições de ensino

## Condições de ensino

Comportamentos objetivos planejados UNIDADE 3 (Comportamento intermediário objetivo – Graus 2 e 3)	Quantidade de condições de ensino		Condições de ensino	
	Planejadas	Realizadas	Planejadas	Realizadas
Interromper uma situação de bullying no momento de sua ocorrência (Grau 3)	4	3	Atividade 1	X
			Atividade 2	X
			Atividade 3	X
			Atividade 4	----
Manejar situações de bullying ao presenciar uma ocorrência (Grau 2)	3	2	Atividade 5	X
			Exposição dialogada 1	X
			Atividade 6	----
Intervir junto ao aluno alvo após a ocorrência de uma situação de bullying (Grau 3)	4	3	Atividade 7	----
			Exposição dialogada 3	X
			Atividade 8	X
			Atividade 9	X
Intervir junto ao aluno autor após a ocorrência de uma situação de bullying (Grau 3)	6	3	Exposição dialogada 4	X
			Atividade 10	----
			Exposição dialogada 5	X
			Atividade 11	----
			Atividade 12	X
			Atividade 13	----
Intervir junto ao aluno espectador após a ocorrência de uma situação de bullying (Grau 3)	2	0	Exposição dialogada 6	----
			Atividade 14	----
Comunicar os pais sobre a ocorrência de uma situação de bullying envolvendo seu filho (Grau 3)	1	0	Exposição dialogada 7	----
Orientar os alunos da turma sobre as estratégias para lidar com situações de bullying (Grau 3)	1	0	idem	----
Supervisionar os alunos nos ambientes escolares (Grau 3)	1	1	Exposição dialogada 2 (tópico G- Unidade 2)	X
<b>TOTAL DA UNIDADE 3</b>	<b>22</b>	<b>12</b>		

## APÊNDICE L

### Exemplo de protocolo de registro e avaliação das respostas no fornecidas nos Pré-teste e Pós-teste

Conceito de bullying  
(GD\*: 0-7)

Tipos/modalidades de bullying e comportamentos característicos  
(GD: 0-5)

		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
<b>P1</b>	<u>Resposta:</u>		<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>
	<u>Foco da resposta.</u> <u>GD:</u>		<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
<b>P2</b>	<u>Resposta:</u>		<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>
	<u>Foco da resposta.</u> <u>GD:</u>		<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
<b>P3</b>	<u>Resposta:</u>		<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>
	<u>Foco da resposta.</u> <u>GD:</u>		<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
<b>P4</b>	<u>Resposta:</u>		<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>
	<u>Foco da resposta.</u> <u>GD:</u>		<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
<b>P5</b>	<u>Resposta:</u>		<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>	<u>Resposta:</u>
	<u>Foco da resposta.</u> <u>GD:</u>		<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>

\*GD: Graus de desempenhos mínimo e máximo na escala de avaliação

## APÊNDICE M

### Escala de avaliação sobre o desempenho dos participantes no Questionário das Avaliações (Medidas de desempenho dos aprendizes)

#### a) Conceito de Bullying

Identifica o case com uma situação de bullying

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

#### Graus de Desempenho

0= Não responde à questão, ou seja, deixa de mencionar que o bullying é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) que pressupõe desequilíbrio de poder, é intencional e frequente/repetitivo e nem cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying.

1= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e nem descreve os critérios da conceituação

2= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) mas não descreve os critérios da conceituação

3=Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece apenas um critério da conceituação ou apenas fornece um critério da conceituação

4= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece um critério da conceituação

5= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação ou apenas fornece dois critérios da conceituação

6= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece dois critérios da conceituação

7= Cita exemplos de comportamentos, consequências ou aspectos relevantes relacionados ao bullying, porém não cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece três critérios da conceituação ou apenas fornece três critérios da conceituação

8= Cita que é um tipo de violência (ou comportamento agressivo/agressão) e fornece os 3 dos critérios da conceituação

#### b) Estratégias para o manejo do comportamento do aluno Alvo

0= Não cita aspectos relacionados a:

- a) *acolher a alvo: valorizando o seu relato;*
- b) *Ao conversar com o aluno forneça um modelo de respeito e habilidades sociais*
- c) *orientar o aluno sobre como lidar com o incidente: solicitar que o autor pare com o comportamento inadequado; deixar a situação/sair do ambiente; e se os anteriores não funcionarem, comunicar a um adulto (Piotrowisk, 2008; Ross e Horner, 2009;2014)*
- d) *escola comunicar os pais (Ross e Horner, 2009;2014)*
- e) *Retirar o aluno alvo do local, caso presencie o bullying (Pearce, 1998)*
- f) *Após o incidente propor estratégias de intervenção para a classe relacionadas à prevenção: por exemplo: estabelecer ou lembrar regras (Anderson e Kincaid, 2005) e suas consequências (Alsaker, 2012); ensino de comportamentos pró-sociais (Felix, Green e Sharkey); aumentar as conexões sociais (Brown et.al, 2011); reconhecer as próprias emoções e a dos colegas (Strohmeier, 2012)*
- g) *supervisionar o aluno alvo posteriormente ao incidente (Pearce, 1998)*

1= Apresenta aspectos relevantes à questão (ex. melhorar a baixa auto-estima, autoconfiança do aluno, ressaltaria as suas qualidades, etc) porém não cita aspectos gerais (exemplo: orientar o aluno a como lidar com o incidente; estratégias de intervenção para a classe ou entre alunos) e nem nucleares da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à f)

2= Apresenta aspectos relevantes à questão sobre as suas estratégias de intervenção com o aluno alvo porém de forma bem geral (exemplo: orientar o aluno a como lidar com o incidente; estratégias de intervenção para a classe ou entre alunos) mas não cita componentes nucleares da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à f)

3= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à f)

4=Apresenta dois componentes nucleares da resposta adequada

5=Apresenta três componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta quatro componentes nucleares da resposta adequada

7=Apresenta cinco componentes nucleares da resposta adequada

8=Apresenta seis componentes nucleares da resposta adequada

c) Estratégias para o manejo do comportamento do (s) aluno (s) Autor (s)

0= Não cita aspectos relacionados a:

- a) *acolher o autor, sem criar um clima aversivo*
- b) *ao presenciar: interromper imediatamente qualquer comportamento agressivo (Pearce, 1998)*
- c) *Ao conversar com o aluno forneça um modelo de respeito e habilidades sociais*
- d) *ensinar que agressão é inaceitável(Pearce, 1998)*
- e) *Instruir/ensinar o autor sobre comportamentos alternativos ao bullying (comportamentos pró-sociais, habilidades sociais) ( Pietrowisky, 2008; Ross e Horner, 2014)*
- f) *Se houver, lembrar as regras escolares quanto a este tipo de comportamento (Ross e Horner, 2014)*
- g) *Citar as consequências previstas para autor*
- h) *Citar as consequências do seu comportamento para o aluno alvo (se colocar no lugar dele) (Pearce, 1998)*

- i) *Reparar o dano causado (por ex. pedir desculpas) ( Pearce, 1998; Rigby, 2011)*
- j) *Após o incidente propor estratégias de intervenção para a classe relacionadas à prevenção: por exemplo: estabelecer ou lembrar regras (Anderson e Kincaid, 2005) e suas consequências (Alsaker, 2012); ensino de comportamentos pró-sociais (Felix, Green e Sharkey); aumentar as conexões sociais (Brown et.al, 2011); reconhecer as próprias emoções e a dos colegas (Strohmeier, 2012)*
- k) *supervisionar os alunos posteriormente ao incidente ( Pearce, 1998)*
- l) *Comunicar os pais ( Strohmeier, 2012)*

1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes nucleares da resposta adequada

2= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à k)

3=Apresenta dois componentes nuclear da resposta adequada

4=Apresenta três componentes nuclear da resposta adequada

5=Apresenta quatro componentes nuclear da resposta adequada

6=Apresenta cinco componentes nuclear da resposta adequada

7=Apresenta seis componentes nuclear da resposta adequada

8=Apresenta sete ou mais componentes nuclear da resposta adequada

d) Estratégias para o manejo do comportamento do (s) aluno (s) espectador (s)

- a) *Ao conversar com o aluno forneça um modelo de respeito e habilidades sociais*
- b) *Receba o aluno para uma conversa criando um ambiente de acolhimento demonstrando interesse no que o aluno tem a dizer*
- c) *garanta a sua proteção em relação às agressões a fim de minimizar o receio deste aluno em intervir em situações de bullying*
- d) *solicite ao aluno o relato da situação de bullying descrevendo a situação: o comportamento de quem apresentou o comportamento de bullying, o comportamento do aluno alvo e o seu comportamento enquanto espectador*
- e) *Ao identificar que o aluno usou estratégias adequadas para lidar com a situação, valorize o seu relato e pontue quais estratégias foram adequadas.*
- f) *Alerte o aluno ou faça-o refletir sobre a responsabilidade de todos da escola impedir que o bullying ocorra. Descreva a ele como o seu comportamento, enquanto espectador, contribui para manter a continuidade do bullying*
- g) *Ao identificar que o aluno não usou estratégias adequadas para lidar com o bullying, elenque com o mesmo formas alternativas de se comportar diante dos comportamentos agressivos, orientando-o:*  
(Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2014; Ross & Horner, 2009; Strohmeier & Noam, 2012)

0-Não indicou estratégias relevantes e nem as indicadas pela bibliografia de referência.

1-indicou estratégias relevantes porém nenhuma daquelas indicadas pela bibliografia de referência.

2-Indicou de 1 estratégia adequada

3-Indicou 2 estratégias adequadas

4-Indicou de 3 estratégias adequadas

5- Indicou de 4 estratégias adequadas

6-Indicou de 5 ou mais estratégias adequadas

e) Estratégias de Prevenção ao Bullying

0= Não responde a questão, ou seja, deixa de citar a importância de

- i) *Estabelecer regras escolares que protegem e não punem;*
- j) *Ensinar de comportamentos pró-sociais/habilidades sociais aos alunos, alternativos ao bullying (ex. diálogo como resolução de conflitos, envolvendo cooperação, solidariedade, tolerância, respeito às características individuais, empatia, amizade);*
- k) *Valorizar (reforço) dos comportamentos citados em B;*
- l) *Instruir os alunos sobre bullying (o que é, consequências, como lidar com as situações que se apresentam)*
- m) *Funcionários da escola atuarem como modelo de comportamento pró-social;*
- n) *Professores e demais funcionários supervisionarem os alunos;*
- o) *Manejar situações de violência adequadamente;*
- p) *Envolver os pais nas atividades escolares;*  
(Anderson, 2005; Baum 2005; Cross, Pintabona, Hall, Hamilton, & Erceg, 2014; Del Prette & Del Prette, 2005; 2013; 2017; Perarce, 1998; Skinner 1957)

1=Apresenta aspectos relevantes à questão porém não cita componentes gerais (exemplo: capacitar professores, capacitar pais, capacitar alunos) e nem nucleares da resposta adequada (de A à H)

2= Apresenta um ou todos os componentes gerais relevantes à questão que podem minimizar o envolvimento do aluno em situações de bullying (exemplo: capacitar professores, capacitar/palestras pais, capacitar alunos)

3= Apresenta um componente nuclear da resposta adequada.(algum dos itens listados de a à h)

4=Apresenta dois componentes nucleares da resposta adequada

5=Apresenta três componentes nucleares da resposta adequada

6=Apresenta quatro componentes nucleares da resposta adequada

7=Apresenta os cinco componentes nucleares da resposta adequada

8=Apresenta os seis componentes nucleares da resposta adequada

9=Apresenta os sete componentes nucleares da resposta adequada

10=Apresenta os oito componentes nucleares da resposta adequada



## APÊNDICE N

### Exemplo de protocolo de registro e avaliação das respostas dos participantes fornecidas às avaliações

Participante 1

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Conceito Bullying GD (0-8)	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
Manejo do comportamento do autor GD (0-8)	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
Manejo do Comportamento do espectador GD (0-5)	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>
Prevenção GD (0-10)	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> “Promover políticas <u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>	<u>Resposta:</u> <u>Foco da resposta:</u> <u>GD:</u>

\*GD: Graus de desempenhos mínimo e máximo na escala de avaliação

## APÊNDICE O

### Exemplo de protocolo de registro das respostas fornecidas à Avaliação do nível de satisfação de participação no programa

<b>Questão 1</b>	<b>Nota (0-5)</b>
Quantidade de encontros	
Duração	
Local dos encontros	
Adequação das atividades	
Objetividade das instruções	
Relevância das informações apresentadas	
Novidade das informações apresentadas	
Aprendizagem decorrente da participação no programa.	
<b>Questão 2.</b> Comentários extra	
<b>Questão 3</b> Aspectos positivos do programa, em ordem decrescente de importância	
<b>Questão 4</b> Aspectos negativos do programa, em ordem decrescente de importância	
<b>Questão 5</b> As mudanças que poderão ocorrer em sua atuação enquanto docente	
<b>Questão 6</b> Sugestões para o aperfeiçoamento do programa.	

## APÊNDICE P

### Avaliação sobre os graus de desempenho dos participantes nas questões abertas dos questionários Pré-teste e Pós-teste

Tabela 1.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes acerca das variáveis relacionadas à caracterização do bullying escolar

Participante	Questão 1		Questão 2		Questão 3A		Questão 3B		Questão 3C		Questão 5		Questão 6		Questão 7	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
	Conceito de bullying (GD: 0-7)*		Tipos de bullying (GD: 0-5)		Comportamentos do autor do bullying (GD: 0-12)		Comportamentos do alvo do bullying (GD: 0-5)		Comportamentos do espectador do bullying (GD: 0-5)		Consequências ao alvo do bullying (GD: 0-7)		Consequências ao autor do bullying (GD: 0-5)		Consequências ao espectador do bullying (GD: 0-5)	
1	2	6	3	5	1	1	3	3	4	2	6	6	3	2	4	5
2	1	6	0	3	1	2	2	4	2	2	2	5	0	0	0	2
3	2	5	0	4	1	1	1	2	2	2	3	4	1	2	0	4
4	1	3	0	3	1	1	2	1	1	2	3	5	0	2	0	1
5	1	1	0	3	1	5	3	3	4	4	6	6	2	2	2	3

\*GD: indicação dos graus mínimo e máximo de desempenho possíveis correspondentes à questão

Tabela 2.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes acerca das variáveis protetivas e variáveis de risco internas e externas à escola que favorecem ou minimizam a ocorrência do bullying escolar

Participante	Questão 8		Questão 9		Questão 10		Questão 11	
	Variáveis protetivas externas à escola		Variáveis protetivas internas à escola		Variáveis de risco externas à escola		Variáveis de risco internas à escola	
	(GD: 0-4)*		(GD: 0-10)		(GD: 0-10)		(GD: 0-7)	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	2	2	3	6	3	5	2	2
2	2	2	3	5	2	7	0	3
3	2	0	0	0	2	0	2	0
4	0	2	0	3	2	1	0	3
5	2	2	0	4	5	5	2	3

\*GD: indicação dos graus mínimo e máximo de desempenho possíveis correspondentes à questão

Tabela 3.

Avaliação do grau de desempenho dos participantes acerca das estratégias de prevenção e manejo relacionadas ao bullying escolar

Participantes	Questão 14		Questão 16		Questão 17	
	Estratégias de Prevenção no ambiente escolar		Estratégias de manejo com o aluno alvo		Estratégias de manejo com o aluno autor	
	(GD: 0-10)*		(GD: 0-8)		(GD: 0-8)	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	2	5	1	4	3	4
2	0	4	3	4	1	3
3	1	5	3	3	2	4
4	0	6	0	4	2	3
5	0	4	4	4	2	4

\*GD: indicação dos graus mínimo e máximo de desempenho possíveis correspondentes à questão

## APÊNDICE Q

### Descrição e Avaliação das respostas dos participantes no Pré-teste e Pós-teste

	Conceito de bullying (GD: 0-8)		Tipos/modalidades de bullying e comportamentos característicos (GD: 0-5)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
<b>P1</b>	<p><u>Resposta:</u> “Agressões verbais, físicas ou comportamentais a outra pessoa, devido a diferenças comportamentais, físicas, culturais, ou de gênero, não aceitas pelo agressor, que acabam refletindo o que o próprio agressor vivencia ou já vivenciou”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita agressão, tipos de bullying e razões para a sua ocorrência.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “São agressões, verbais ou físicas, intencionais (de um autor ou mais) para um alvo, em uma situação de desequilíbrio de poder, entre pares, causando exclusão da vítima e sofrimento”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita agressão, intencionalidade, desequilíbrio de poder e consequências do comportamento de bullying.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “Existe agressões devido à aparência física, devido à cultura diferente, devido à religião diferente, orientação sexual, comportamento, etc. A violência pode se dar verbalmente, fisicamente ou por comportamento excludente”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita razões para a ocorrência de bullying e cita dois tipos de bullying e apenas exemplo de bullying relacional</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> “Modalidade direta= agredir verbalmente, fisicamente (xingar, bater). Modalidade indireta= excluir, ignorar, difamar, mentir”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita as modalidades e tipos de bullying, mostrando compreensão da diferença entre eles e, cita exemplos de três tipos de bullying</p> <p><u>GD:</u> 3</p>
<b>P2</b>	<p><u>Resposta:</u> “Eu entendo como falta de respeito, perseguição, humilhação e invasão de privacidade”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> descreve topografias de respostas de bullying</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “É uma violência que acontece entre os alunos, que causa dor e sofrimento. Tem uma intencionalidade, acontece por repetidas vezes, pode ser de diversas formas”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita violência, intencionalidade, frequência e consequências do comportamento de bullying.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “Não sei”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> nenhum</p> <p><u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “Físico, verbal, relacional. Modalidade direta: físico, verbal-agressão, xingamentos, apelidos. Relacional: exclusão, danos materiais”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita as modalidades e tipos de bullying, mostrando compreensão da diferença entre eles e, cita exemplos de três tipos de bullying</p> <p><u>GD:</u> 3</p>

P3	<p><u>Resposta:</u> “Agressão verbal ou não verbal sobre algum aspecto físico ou comportamental que ‘não agrada’ o seu ‘amigo’”  <u>Foco da resposta:</u> cita agressão e algumas razões para a ocorrência de bullying  <u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Atitudes ou ações de perseguição para com a vítima que ocorre repetidas vezes com o intuito de humilhar, excluir, ofender”  <u>Foco da resposta:</u> cita a frequência e a intencionalidade do comportamento de bullying  <u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> “Não sei”  <u>Foco da resposta:</u> nenhum  <u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “Cyberbullying, verbal, não verbal, dano material”  <u>Foco da resposta:</u> cita três tipos de bullying e um exemplo de bullying relacional  <u>GD:</u> 4</p>
P4	<p><u>Resposta:</u> “Bullying é quando uma pessoa ou grupo ofende com palavras, ações outra pessoa”  <u>Foco da resposta:</u> cita topografias de respostas  <u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Bullying é uma sequência de ações inadequadas que determinada pessoa (autor) realiza com a vítima deixando-a constrangida como: agressões físicas, verbais, relacionais, causando danos morais e materiais”  <u>Foco da resposta:</u> faz referência à frequência, cita tipos de bullying e algumas consequências  <u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> “Não sei”  <u>Foco da resposta:</u> nenhum  <u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “Bullying: físico, verbal, relacional, material”  <u>Foco da resposta:</u> Cita três tipos de bullying e um exemplo de um dos tipos  <u>GD:</u> 3</p>
P5	<p><u>Resposta:</u> “Situação que provoca sentimentos de vergonha, tristeza podendo acarretar problemas emocionais ou agressões físicas.”  <u>Foco da resposta:</u> Cita consequências produzidas pelo comportamento de bullying  <u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “situações que causam dano emocional, físico, materiais, relacionais, etc.  <u>Foco da resposta:</u> Cita consequências produzidas pelo comportamento de bullying  <u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “em detrimento: do físico, dos comportamentos, características financeiras.  <u>Foco da resposta:</u> cita razões para a ocorrência de bullying  <u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “Verbal, físico, relacional, material”  <u>Foco da resposta:</u> Cita três tipos de bullying e um exemplo de um dos tipos  <u>GD:</u> 3</p>

Comportamentos mais comuns  
Autor: GD (0-12) / Alvo e espectador: (0-5)

Consequências aos envolvidos  
Autor e espectador: (0-5)/ Alvo: GD (0-8)

	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
P1	<p><u>Respostas:</u> <b>Autor:</b> “Perseguição, perversidade, liderança, violência” GD: 1 <b>Alvo:</b> “Isolamento, tristeza, depressão, violência” GD:3 <b>Espectador:</b> “defensor, Cúmplice, indiferença” GD: 4</p>	<p><u>Respostas:</u> <b>Autor:</b> “chamar a atenção para si, perseguir o alvo frágil, liderança” GD: 1 <b>Alvo:</b> “timidez, auto-exclusão, depressão, solidão” GD: 3 <b>Espectador:</b> “se divertir com o bullying, ignorar essas situações ou sair de perto” GD: 2</p>	<p><u>Respostas:</u> <b>Autor:</b> “ podem ter sensação de superioridade momentânea, podem perder amizades futuramente, podem ter problemas com a justiça futuramente (em caso de adultos). GD: 3 <b>Alvo:</b> “podem desenvolver depressão, podem sofrer com baixa autoestima, podem ser agressores futuramente, podem perder amizades, desenvolver ódio pelo agressor, pelo grupo ou pelo local onde ocorreu o bullying” GD: 6 <b>Espectador:</b> “ansiedade, estresse, insegurança, ódio” GD: 4</p>	<p><u>Respostas:</u> <b>Autor:</b> “atenção dos demais (espectadores)”. GD: 2 <b>Alvo:</b> “solidão (isolamento), estresse, ansiedade, insegurança, depressão, baixa autoestima, medo”. GD: 6 <b>Espectador:</b> “ansiedade, estresse, insegurança, medo (tornar-se autor ou vítima)”. GD: 5</p>



P2

Respostas:**Autor:** “Falta de respeito e agressividade”

GD: 1

**Alvo:** “baixa autoestima, baixo rendimento escolar, revolta”.

GD: 2

**Espectador:** “estimulam a situação, contribuem apoiando”

GD: 2

Respostas:**Autor:** “agressividade, perseguição, ameaçador”

GD: 2

**Alvo:** “ansiedade, tímido, baixa autoestima”

GD: 4

**Espectador:** “incentivador, plateia ‘combustível’ do autor para que apareça e chame a atenção”

GD: 2

Respostas:**Autor:** “os autores podem estar cometendo bullying com alguém que ele considere mais fraco, já que não pode devolver a quem realmente deveria cometê-lo por ser mais forte, ter mais amigos, etc”.

GD: 0

**Alvo:** “na minha opinião a vítima acaba tornando-se uma pessoa de mal com o mundo, não acredita nas pessoas, para essa pessoa alguém sempre vai cometer bullying”.

GD: 2

**Espectador:** “acredito que sim, pois ele pode reproduzir o comportamento com outra pessoa, que considere vulnerável”.

GD: 0

Respostas:**Autor:** “os autores podem estar reproduzindo situações vivenciadas fora da escola e na escola desabafar tudo aquilo que passa ou já passou em um alvo considerado vulnerável, frágil”.

GD: 0

**Alvo:** “os alunos alvos muitas vezes podem desanimar de ir para a escola, terem uma baixa autoestima, tornarem-se autores futuramente.”

GD: 5

**Espectador:** “o espectador pode vir a se tornar um autor ou mesmo um alvo. Pode causar crises de ansiedade, depressão dependendo do que presenciar”.

GD: 2

P3

Respostas:**Autor:** “pessoas frustradas, desrespeitosas”

GD: 1

**Alvo:** “pessoas que se sentem intimidadas e que não conseguem expor suas ideias”.

GD: 1

**Espectador:** “pessoas que apoiam o autor do bullying”.

GD: 2

Respostas:**Autor:** “agressão”

GD: 1

**Alvo:** “se sente intimidado, triste”

GD: 2

**Espectador:** “dá audiência para o autor”

GD: 2

Respostas:**Autor:** “vingança, satisfação/realização”.

GD: 1

**Alvo:** “baixa autoestima, vergonha, insegurança, fragilidade, impotência”.

GD: 3

**Espectador:** “não sei”

GD: 0

Respostas:**Autor:** “desvios de conduta, agressividade, intolerância”.

GD: 2

**Alvo:** “medo, ansiedade, depressão, suicídio”.

GD: 4

**Espectador:** “ansiedade, pânico, insegurança, estresse”.

GD: 4

P4

Respostas:**Autor:** “autoritário, agressivo”

GD: 1

**Alvo:** “tímido, retraído”

GD: 2

**Espectador:** “tímido”

GD: 1

Respostas:**Autor:** “agressivo”

GD: 1

**Alvo:** “intimidado”

GD: 1

**Espectador:** “assiste, dá audiência”

GD: 2

Respostas:**Autor:** “não sei”

GD: 0

**Alvo:** “pode acarretar problemas emocionais, afetivos e sociais por toda a vida”

GD: 3

**Espectador:** “não sei”

GD: 0

Respostas:**Autor:** “se tornam pessoas agressivas”.

GD: 2

**Alvo:** “se afastam da escola, dos amigos, ou seja, se isolam; cai o rendimento escolar; traz consequências psicológicas”.

GD: 5

**Espectador:** “tem probabilidade de se tornarem autores ou de se tornarem vítimas”.

GD: 1

P5

Respostas:**Autor:** “agressividade, covardia, ressalta falas impróprias aprendidas no contexto familiar ou social”

GD: 1

**Alvo:** “Timidez, retraimento, raiva, rompantes de choro e agressividade, depressão.

GD: 3

**Espectador:** “medo, ajudar com o bullying, permissividade, enfrentamento (solicitar ajuda) sendo o último não tão comum.

GD: 4

Respostas:**Autor:** “ofensas verbais, agressão física, provoca medo/insegurança, ameaças”

GD: 5

**Alvo:** “timidez, tristeza, retraimento, agressão”.

GD: 3

**Espectador:** “permanecer quieto, ajudar a parar o bullying retirando a criança do meio ou procurando a ajuda de um adulto”.

GD: 4

Respostas:**Autor:** “punição de acordo com o regimento escolar (quando descobertos), encaminhamento para tratamento como psicólogo, chamada a família para informar a situação (perda de direitos, objetos de apreço) ”.

GD: 2

**Alvo:** “quadros depressivos, comportamentos violentos (defesa), abandono escolar, aumento de peso ou perda, timidez, imitação com outra pessoa (alvo) que considera ‘mais fraco’ que ele”.

GD: 6

**Espectador:** “emocionais, de mudança de valores sociais”.

GD: 2

Respostas:**Autor:** “geralmente: punição, valorização por pares, encaminhamentos para psicólogos, perda de direitos”.

GD: 2

**Alvo:** “tristeza, retraimento, insegurança, ansiedade, desânimo em vir para a escola, agressão (quando esgotado)”.

GD: 6

**Espectador:** “emocionais, relacionais, etc”.

GD: 3

Fatores de risco		Fatores Protetivos	
Internos: GD (0-6)/ Externos (0-10)		Internos: GD (0-10)/ Externos (0-4)	
Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
<p><b>P1</b></p> <p><u>Internos:</u> “Indiferença dos funcionários e alunos diante de situações de bullying; rejeitar propostas de trabalho que tratem dos temas ‘bullying’, ‘respeito’, ‘autoestima’, ‘diferenças’”.</p> <p><u>Foco da resposta</u></p> <p><u>GD: 2</u></p> <p><u>Externos:</u> “agressões por parte de familiares, amigos ou demais pessoas da convivência do aluno”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> violência intrafamiliar</p> <p><u>GD: 3</u></p>	<p><u>Internos:</u> “a ausência de políticas anti-bullying e de práticas de prevenção e manejo”.</p> <p><u>Foco da resposta</u></p> <p><u>GD: 2</u></p> <p><u>Externos:</u> “a ausência de habilidades sociais, o envolvimento em situações de bullying como alvo”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Variável individual: habilidades sociais/variável da comunidade: violência urbana</p> <p><u>GD: 5</u></p>	<p><u>Internos:</u> “conversas, diálogos, tratamento de situações de bullying de maneira interdisciplinar, aulas e trabalhos escolares que envolvam o tema, gerando noções de respeito e autoestima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita metodologias e um comportamento pró-social</p> <p><u>GD: 3</u></p> <p><u>Externos:</u> “relações de confiança e de afeto, principalmente no núcleo familiar com diálogos e educação embasadas no respeito e na autoestima”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar</p> <p><u>GD: 2</u></p>	<p><u>Internos:</u> “desenvolvimento de política anti-bullying e práticas de manejo e prevenção, ensino de habilidades sociais, envolvimento dos pais”.</p> <p><u>Foco da resposta</u></p> <p><u>GD: 6</u></p> <p><u>Externos:</u> “desenvolvimento de habilidades sociais nos ambientes de convivência”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita variáveis individuais</p> <p><u>GD: 2</u></p>
<p><b>P2</b></p> <p><u>Internos:</u> “sim, pode acontecer pela própria dinâmica da escola na questão da aprendizagem, tem aluno que não consegue aprender, que faz ou sofre bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ----</p> <p><u>GD: 0</u></p> <p><u>Externos:</u> “a ausência das famílias nas vidas de seus filhos, não ensina o respeito ao outro”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita variável familiar</p> <p><u>GD: 2</u></p>	<p><u>Internos:</u> “há pois a falta de regras, de atenção, de comunicação, instruções pode favorecer para o bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ausência de regras (claras), fraco suporte dos professores e problemas de relacionamento interpessoal</p> <p><u>GD: 3</u></p> <p><u>Externos:</u> “as situações de etnia, financeiro, religioso, familiar, comunidade”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Cita variáveis familiares, da sociedade e sociodemográficas</p> <p><u>GD: 7</u></p>	<p><u>Internos:</u> “a escola orientar a família e o aluno a ter respeito com o outro”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> instruir aluno sobre bullying</p> <p><u>GD: 3</u></p> <p><u>Externos:</u> “acredito que sim, pois as famílias devem educar seus filhos a terem respeito pelo próximo, ensinar o amor, valores morais de cidadania”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar</p> <p><u>GD: 2</u></p>	<p><u>Internos:</u> “a escola pode criar situações onde os alunos estabeleçam regras sociais, aprendam a conviver com respeito ao outro, a aprender comportamentos de respeito ao outro, oferecer instruções”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> regras escolares, cita comportamento pró-social e instruções</p> <p><u>GD: 5</u></p> <p><u>Externos:</u> “os alunos que vem de lares de classe de renda alta tem menos chance de bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita variáveis relacionadas à comunidade</p> <p><u>GD: 2</u></p>

P3	<p><u>Internos</u>: “negligência e falta de atitudes de professores e equipe gestora”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: fraco suporte dos professores</p> <p><u>GD</u>: 2</p> <p><u>Externos</u>: “falta de diálogo familiar e suporte emocional/psicológico dos pais e familiares”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: cita variável familiar</p> <p><u>GD</u>: 2</p>	<p><u>Internos</u>: “não lembro”</p> <p><u>Foco da resposta</u></p> <p><u>GD</u>: 0</p> <p><u>Externos</u>: “não lembro”</p> <p><u>Foco da resposta</u></p> <p><u>GD</u>: 0</p>	<p><u>Internos</u>: “mediação dessas situações pelos professores e equipe gestora e demais funcionários”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: cita uma metodologia</p> <p><u>GD</u>: 0</p> <p><u>Externos</u>: “apoio familiar, dando condições psicológicas e afetivas para enfrentar essas situações”.</p> <p><u>Foco da resposta</u> cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar</p> <p><u>GD</u>: 2</p>	<p><u>Internos</u>: “não lembro”</p> <p><u>Foco da resposta</u>: ----</p> <p><u>GD</u>: 0</p> <p><u>Externos</u>: “não lembro”</p> <p><u>Foco da resposta</u>: ----</p> <p><u>GD</u>: 0</p>
P4	<p><u>Internos</u>: “alunos que estão em desequilíbrio emocional”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: variável relacionada ao aluno</p> <p><u>GD</u>: 0</p> <p><u>Externos</u>: “meio social que vive. Influência da mídia, desajustes familiares”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: Variáveis da sociedade e familiares</p> <p><u>GD</u>: 2</p>	<p><u>Internos</u>: “ambiente agressivo (entre alunos e alunos; professores e professores); ambiente violento”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: Relações interpessoais conflituosas, Clima escolar conturbado</p> <p><u>GD</u>: 3</p> <p><u>Externos</u>: “convívio com maus exemplos de conduta”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: ----</p> <p><u>GD</u>: 1</p>	<p><u>Internos</u>: “mediação dos professores e toda a equipe gestora”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: cita uma metodologia</p> <p><u>GD</u>: 0</p> <p><u>Externos</u>: “não sei”</p> <p><u>Foco da resposta</u>: ----</p> <p><u>GD</u>: 0</p>	<p><u>Internos</u>: “prevenção ao bullying e realizar regras de convivência”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: Estabelecer regras escolares</p> <p><u>GD</u>: 3</p> <p><u>Externos</u>: “relacionamento com a família (educação moral) e cultural”.</p> <p><u>Foco da resposta</u>: cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar</p> <p><u>GD</u>: 2</p>

P5

Internos: “comparação entre os pares, tratamento recebido dos professores e funcionários”.

Foco da resposta: Fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência,

GD: 2

Externos: “abusos (físicos, emocionais, sexuais); canais do youtube (normalização do comportamento inadequado); facebook; brigas entre familiares/vizinhos”.

Foco da resposta: Variáveis familiares e da comunidade

GD: 5

Internos: “negligência, má conduta dos profissionais; valorização de alguns indivíduos em detrimento de outros”.

Foco da resposta: Fraco suporte dos professores aos alunos ou inabilidade dos professores em lidar com a violência, Relações interpessoais conflituosas

GD: 3

Externos: “maus exemplos ambientais (família, bairro, sociedade); situações de violência”.

Foco da resposta: Variáveis familiares e da comunidade

GD: 5

Internos: “trabalho com as crianças sobre Inteligência emocional”.

Foco da resposta: ----

GD: 0

Externos: “família, participação em projetos esportivos (ambos ensinam regras e condutas sociais)”.

Foco da resposta: cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar

GD: 2

Internos: “diálogo, regras do ambiente claras e que tenham contribuído, etc”.

Foco da resposta: Estabelecer regras escolares e diálogo

GD: 4

Externos: “educação familiar, convivência em ambientes saudáveis, tendo bons exemplos observáveis”.

Foco da resposta: cita variáveis relacionadas ao ambiente familiar

GD: 2

## Estratégias de prevenção ao bullying

	Pré-teste	Pós-teste
P1	<p><u>Resposta:</u> “com aulas/atividades que aproximam todo o grupo, valorizando diferenças e o respeito mútuo, desde a educação infantil”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> capacitar alunos</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Desenvolvimento de políticas antibullying, práticas de prevenção e manejo de situações de bullying, ensinar habilidades sociais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras escolares; ensino de Habilidades sociais e manejar situações de violência adequadamente</p> <p><u>GD:</u> 5</p>
P2	<p><u>Resposta:</u> “Acredito que não seja fácil, mas também não é impossível, deve chamar o autor ou autores em potencial, de sensibilizarem-se com os colegas”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ---</p> <p><u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “Sim, com o estabelecimento de regras sociais, instruções, valorização do outro, respeito, agradecer, saber que o respeito é a base”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras escolares, comportamentos pró-sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
P3	<p><u>Resposta:</u> “promover o respeito entre as pessoas, fazendo com que os alunos se coloque no lugar do outro”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ensino de habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “estabelecer regras, o professor ser exemplo com atitudes respeitadas, a presença da família na escola”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras escolares; professor como modelo; envolver a família na escola</p> <p><u>GD:</u> 5</p>
P4	<p><u>Resposta:</u> “Não sei”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ----</p> <p><u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “modelo de comportamento, apresentar a definição de bullying, construir regras antibullying, envolver a família, desenvolver habilidades sociais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> professor como modelo; instruir os alunos sobre bullying; estabelecer regras escolares; ensino de habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 6</p>

---

Resposta: “conversa, palestras, trabalhos educativos, correções imediatas do mau comportamento”.

Foco da resposta: cita diferentes metodologias

GD: 0

Resposta: “Todo o início de ano definir regras claras e o comportamento moral esperado. Utilização de técnicas elencadas no curso como: acolher os 3 envolvidos (autor, alvo, espectador), reflexão da cena, tomada de consciência, tomada de atitude para reparar o dano, cursos de formação docente, grupos de apoio escolar (trabalho a ser desenvolvido)”.

Foco da resposta: estabelecer regras e cita estratégias para o manejo do comportamento de bullying

GD: 4

---

Estratégias de intervenção com o aluno alvo GD (0-7)		Estratégias de intervenção com o aluno autor GD (0-8)		
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
P1	<p><u>Resposta:</u> "Um diálogo para reforçar suas qualidades e manifestar o meu apoio para ganhar sua confiança".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo e apoio</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> "Demonstrar confiança, empatia e habilidade de resolução de problemas".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher e orientar sobre como lidar com o incidente</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> "Um diálogo para que ele perceba o problema que está causando, as consequências dos seus atos para ele e para a vítima e para que perceba o quanto é desnecessário tal ato, também reforçaria suas boas qualidades".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> comunicar as consequências para o autor e para o alvo (empatia)</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> "Faria sentir empatia, se auto criticar, sentir culpa, mostraria bons exemplos de comportamento, faria se redimir com o alvo".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> refletir sobre as consequências para o alvo (empatia), reparar o dano, fornecer modelo de comportamento adequado</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
P2	<p><u>Resposta:</u> "Eu tentaria me aproximar desse aluno e demonstrar todo o meu acolhimento, para que ele se sentisse mais aceito".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> "Conversaria para saber o que aconteceu, quanto vezes ocorreu e que é para pedir que não gostou e para que saia de perto e procure um adulto caso seja necessário".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher e orientar sobre como lidar com o incidente</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> "Eu gostaria de saber o porquê de tal comportamento, procuraria entender como tudo começou".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> "Conversaria para entender o que aconteceu e ofereceria uma chance de arrependimento, caso contrário chamaria a família".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> reparar o dano e comunicar os pais</p> <p><u>GD:</u> 3</p>
P3	<p><u>Resposta:</u> "Primeiramente conversa em particular com o aluno e num segundo momento confrontar os dois e comunicar os pais".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo com o aluno alvo, com os envolvidos e com os pais</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> "Pediria para ele dizer como está se sentindo e prestaria meu apoio para ajudá-lo a enfrentar e superar a situação".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> "Conversar em particular e num segundo momento confrontar os dois e comunicar os pais do fato".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo com o aluno autor e com os pais</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> "Relembraria as regras de convivência e deixaria claro que a atitude dele não é tolerável, fazendo com que ele se coloque no lugar do outro".</p> <p><u>Foco da resposta:</u> relembrar as regras escolares, ensinar que agressão não é aceitável, empatia</p> <p><u>GD:</u> 4</p>



P4

Resposta: "Tentaria convencer o aluno a não se importar com o comportamento do autor".

Foco da resposta: ----

GD: 0

Resposta: "conversaria com a vítima orientando como se comportar diante da situação, ajudando a ter autocontrole, segurança e dizer o que sente".

Foco da resposta: acolher e orientar sobre como lidar com o incidente

GD: 4

Resposta: "conversaria com o autor, tentando fazer com que ele perceba suas atitudes que estão prejudicando o outro".

Foco da resposta: diálogo e comunicar as consequências para o aluno alvo

GD: 2

Resposta: "Faria com que ele se arrependa do que fez, que perceba o mal que está fazendo com a vítima e de alguma forma reparar os danos".

Foco da resposta: comunicar as consequências para o aluno alvo e reparar o dano

GD: 3

P5

Resposta: "Fortalecimento de sua autoestima, solicitaria ajuda das crianças para acolhe-lo, conversaria isoladamente ajudando-o a pensar em estratégias de solução".

Foco da resposta: estratégias de intervenção com a classe e orientar sobre como lidar com o incidente

GD: 4

Resposta: "Acolhida, diálogo, ouvir como se sente, pensar junto sobre estratégias (stop/walk/talk), pedir permissão para diálogo com autor".

Foco da resposta: acolher, orientar sobre como lidar com o incidente

GD: 4

Resposta: "Conversa franca (primeiro com o aluno, segundo com a família), Disciplinaria ensinando-o a rever o seu comportamento, utilizaria o material "prevenção de violência na escola (UEL- desenhos animados)".

Foco da resposta: diálogo, comunicar a família, cita metodologia

GD: 2

Resposta: "as mesmas em relação ao alvo, porém questionando se ele ouviu o colega pedir para parar e mediaria a reflexão sobre estratégias de reparação. Diria o quanto me importo com ele"

Foco da resposta: acolher, empatia e reparar o dano

GD: 4

## APÊNDICE R

### Descrição e Avaliação das respostas dos participantes nas Avaliações

#### Participante 1

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
Conceito Bullying GD (0-8)	<p><u>Resposta:</u> “tem perseguição recorrente, tem violência (agressão) física e verbal, desequilíbrio de poder, intencionalidade (para se divertir e roubar/tomar o dinheiro)”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> frequência do comportamento, bullying como violência, desequilíbrio de poder e intencionalidade.</p> <p><u>GD:</u> 8</p>	<p><u>Resposta:</u> “Porque há agressão verbal, exclusão, intencionalidade dos agressores em causar dano à vítima, há desequilíbrio de poder por ser um grupo de agressores (autores do bullying), há sofrimento e alteração no comportamento do alvo”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> bullying como violência, desequilíbrio de poder e intencionalidade.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “Há exclusão do alvo, há agressão entre pares, há desequilíbrio de poder, há violência com agressão verbal e psicológica/ameaça; há intencionalidade de provocar o sofrimento da vítima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> bullying como violência, desequilíbrio de poder e intencionalidade.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> Porque há agressões contra uma vítima por parte de um grupo, em situação de desequilíbrio de poder, repetidas vezes, na presença de demais colegas (espectadores).</p> <p><u>Foco da resposta:</u> agressão, desequilíbrio de poder, frequência</p> <p><u>GD:</u> 6</p>

<p>Manejo do comportamento do autor</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Longe dos espectadores eu iria conversar sobre o erro dos agressores de maneira que se coloquem no lugar da vítima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> empatia</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Daria exemplos para que se coloquem no lugar do alvo e sintam empatia, daria sugestões para repararem o dano e as cobraria, solicitaria o pedido de desculpas à vítima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> empatia e reparar o dano; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “primeiramente iria mostrar que suas atitudes foram contra as regras da escola; iria encaminhá-las para o sentimento de autocrítica, de culpa em relação à vítima. Solicitaria um pedido de perdão e aproximação à vítima para sintam-se verdadeiramente acolhida”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> relembrar as regras escolares; Citar as consequências do seu comportamento para o aluno alvo (se colocar no lugar dele); Reparar o dano causado; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> Conversaria, primeiramente, com os espectadores, frisando o erro da atitude deles, repudiando o fato de terem presenciado atos de violência contra um colega e não o terem ajudado nem pedido ajuda a um adulto (professoras). Tentaria fazer com eles se colocassem no lugar da vítima para que desenvolvam empatia pelos demais. Deixaria bem claro que não deveriam ficar assistindo às agressões, mas sim deveriam sair de perto, não darem atenção ao agressor e chamar um adulto para resolver o problema. Depois, eu chamaria o líder agressor e, da mesma forma, teria uma conversa com ele, deixando bem claro o repúdio de todos sobre suas atitudes de violência, fazendo com que se coloque no lugar da vítima. Solicitaria um pedido de</p>
---	---	---	--	--

				<p>desculpas do agressor ao Toni, frente a frente, e uma conversa para que eles saibam como cada um se sentia antes e depois da reconciliação.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ensinar que agressão é inaceitável, empatia, reparar o dano</p> <p><u>GD: 4</u></p>
--	--	--	--	--

<p>Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Iria exaltar suas qualidades de maneira a aumentar sua autoestima e iria tranquiliza-lo mostrando que poderia contar com meu apoio para protege-lo e orientar o agressores”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Iria exaltar suas boas qualidades para que se sinta confiante, para que possa participar do que achar melhor, para que se sinta acolhido e respeitado pelas suas escolhas, sabendo que pode confiar em mim”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “ Eu a elogiaria pelo fato de ter me contado o caso, iria demonstrar empatia, confiança e amizade e garantiria ajuda na resolução do problema. Iria ensiná-la a estratégia stop/walk/talk, onde ela deverá, nos momentos de agressões, dizer ‘pare’ às agressoras, não concordando. Se não resolver, ela deverá vir a mim ou até outra professora e contar o que está acontecendo”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher o alvo valorizando o seu relato; descreveu a orientação ao aluno sobre como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> Eu iria demonstrar todo o meu apoio para acabar com os atos de violência, reconhecendo sua postura correta em conversar comigo sobre o caso. Comprometeria-me em conversar com os agressores, imediatamente. Iria solicitar ao Toni que sempre que algo assim acontecesse ele deveria deixar o local dos agressores, tentando não dar atenção a eles, e procurar algum adulto, imediatamente, para pedir ajuda.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher o alvo valorizando o seu relato; descreveu a orientação ao aluno sobre como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>
---	--	--	--	--

<p>Manejo do Comportamento do espectador</p> <p>GD (0-5)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Iria mostrar o erro das agressões e as consequências de tais atos, incentivando-os a nunca agir de tal forma. E orientá-los denunciar as atitudes de bullying, fazendo com que se coloquem no lugar da vítima</p> <p><u>Foco da resposta:</u> indica a responsabilidade do aluno enquanto espectador; empatia.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Daria exemplos para que se coloquem no lugar do alvo e sintam empatia, daria o comando para que ignorem as provocações dos autores, que saiam de perto todas as vezes que essas provocações acontecerem e que não deixem de relatar os casos à professora”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> empatia, indica a responsabilidade do aluno enquanto espectador.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “iria encaminhá-las para o sentimento de autocrítica, de culpa e de empatia em relação `a vítima. Solicitaria que, diante de situações como esta, elas deverão sair de perto dos agressores e procurar uma professora para avisar. Deverão desculparem –se com a vítima, ajudando a aproximá-las das demais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> refletir sobre o seu comportamento enquanto espectador; orientar sobre como lidar com os incidentes</p> <p><u>GD:</u>3</p>	<p><u>Resposta:</u> Conversaria, repudiando o fato de ter presenciado atos de violência contra um colega e não o ter ajudado a sair de perto dos agressores e nem pedido ajuda a um adulto (professoras). Deixaria bem claro que não deveria ficar assistindo às agressões, mas sim deveria sair de perto e ajudar o Toni a sair também, não dar atenção ao agressor e chamar um adulto para resolver o problema.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> orientou o espectador</p> <p><u>GD:</u> 2</p>
--	---	---	--	---

<p>Prevenção GD (0-10)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Expor situações reais para que sintam empatia. Aproximar-se da família com temas do tipo, atividades/aulas que remetam ao respeito, as diferenças e à amizade”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Ensinar de comportamentos pró-sociais/habilidades sociais e envolver os pais nas atividades escolares.</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “estabelecer um contrato de convivência, ensinar habilidades sociais, envolver a família nas regras combinadas, ser modelo de comportamento</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Estabelecer regras escolares, Ensinar de comportamentos pró-sociais/habilidades sociais, Envolver dos pais nas atividades escolares, atuarem como modelo de comportamento pró-social;</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “Promover políticas antibullying, dar bons exemplos de comportamento, valorizar bons comportamentos, envolver as famílias nas regras de convivência em parceria com os alunos, supervisionar o comportamento dos alunos, instruir os alunos sobre bullying; ensinar aos alunos habilidades sociais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> pontuados acima</p> <p><u>GD:</u> 9</p>	<p><u>Resposta:</u> Trabalho constante com o tema, durante todo o ano, com diversas atividades voltadas para a conscientização e prevenção do bullying; Participação da família em atividades domiciliares e no ambiente escolar para conscientização e prevenção do bullying;</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ensinar comportamentos sociais/habilidades sociais; instruir sobre bullying; envolver os pais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>
----------------------------	---	---	--	--

**Participante 2**

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
<p>Conceito Bullying</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “porque sofreu violência intencional, repetitiva, aconteceu entre pares, com características de violência relacional, de intimidação, ameaças”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> intencionalidade, frequência do comportamento, bullying como violência, tipo de violência”.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “apresenta-se com várias características do bullying, existe uma violência, ou seja, uma intencionalidade, repetição de comportamento que faz mal para o alvo, causa sofrimento.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> intencionalidade, frequência do comportamento, bullying como violência</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “Sim, pois Antônia passou por violência verbal, com repetição, recebeu apelidos, ameaças e exclusão, com toda certeza caracteriza situação de bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> identificou o tipo e comportamentos de bullying, frequência do comportamento, bullying como violência</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> -----</p> <p><u>Foco da resposta:</u> -----</p> <p><u>GD:</u> -----</p>



<p>Manejo do comportamento do autor</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “o que o seu colega te fez para você trata-lo dessa forma? Você acha certo o que você está fazendo com ele? Gostaria que fosse com você?”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> questiona o aluno para que o mesmo possa avaliar o seu comportamento.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “as estratégias seriam de criar combinados, regras, passar filmes, histórias que caracterizasse, valorizasse o respeito ao próximo. Será que o colega não está sofrendo? Você gostaria que fosse com você?”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> instruir sobre as regras, Instruir sobre comportamentos alternativos ao bullying, questiona o aluno para que o mesmo possa avaliar o seu comportamento; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “ ‘A aluna Antônia tem passado por situação de exclusão, peço que não continue com isso e a acolha com respeito’, as estratégias seriam de criar combinados, regras”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> instruir sobre regras, orienta que agressão não é aceitável; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> -----</p> <p><u>Foco da resposta:</u> -----</p> <p><u>GD:</u> -----</p>
---	---	---	--	---

<p>Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “o que aconteceu? Porque estão fazendo isso com você? Você sabe? O que você gostaria que eu fizesse para te ajudar?”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> questiona o aluno para entender o motivo da ocorrência do incidente.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “eu apresentaria algumas ideias de como relacionar-se melhor com os colegas, ensinaria algumas habilidades sociais para usá-las em sua defesa”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> orienta o aluno sobre como relacionar-se de forma mais adequada, ensinando habilidades sociais; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Em primeiro lugar conversaria com a própria Antônia, aconselhando a ignorar. Não sendo possível, comunicar a direção ou um adulto próximo. Depois seria necessário chamar os autores para saber o que está acontecendo e se não pararem, mais providências serão tomadas (ex. chamar a família, justiça) depende da situação alcançada. Como Antônia relatou, não é possível que isso continue então peço que as autoras parem com o que estão fazendo, caso contrário teremos que chamar os pais para conversarem”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher o alvo; orientar a aluna alvo sobre como lidar com o incidente, alertar os autores sobre as possíveis consequências do seu comportamento, comunicar os pais.</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> -----</p> <p><u>Foco da resposta:</u> -----</p> <p><u>GD:</u> -----</p>
---	---	---	--	---

<p>Manejo do Comportamento do espectador GD (0-5)</p>	<p><u>Resposta:</u> “você acham interessante o sofrimento do ‘amigo’? Você acham que o colega fica bem com a situação? Se coloca no lugar dele, como deve estar se sentindo?”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> tenta promover a habilidade social de empatia</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Explicaria que o colega só fez o bullying por causa do espectador (plateia) vocês não podem apoiar o mal o que os colegas fazem causando dor e sofrimento”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Orienta como o comportamento do espectador contribui para manter a continuidade do bullying</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “como já devem imaginar vocês foram chamadas devido ao comportamento em relação à Antônia peço que não compactue assistindo, dando atenção como plateia e pelo contrário, peça ajuda, comunique a um adulto para que impeça tal situação”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Orienta como o comportamento do espectador contribui para manter a continuidade do bullying, orienta sobre como lidar com a situação auxiliando o aluno alvo.</p> <p>GD: 3</p>	<p><u>Resposta:</u> -----</p> <p><u>Foco da resposta:</u> -----</p> <p><u>GD:</u> -----</p>
---	---	--	---	---

<p>Prevenção GD (0-10)</p>	<p><u>Resposta:</u> “É difícil mas não impossível. Podemos conversar com todos ,valorizar o colega que está sofrendo bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ---</p> <p><u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “criar regras com a turma, ensinar habilidades sociais trabalhando os valores morais, procurando ter empatia e ensinar formas de se defender, saber conversar, interagir com os colegas”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras, ensinar comportamentos pró-sociais/habilidades sociais;</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “criar regras com a turma, ensinar habilidades sociais, trabalhar em sala de aula o tema bullying, dar exemplo de comportamento correto”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras, ensinar comportamentos pró-sociais/habilidades sociais, fornecer modelo de comportamento adequado, instruir os alunos sobre bullying.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> -----</p> <p><u>Foco da resposta:</u> -----</p> <p><u>GD:</u> -----</p>
--------------------------------	---	---	---	---

**Participante 3**

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
<p>Conceito Bullying</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Porque houve a intencionalidade, agressões, xingamentos e era feito por vários companheiros da classe (agressores) contra um alvo”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> descrição de respostas, intencionalidade e desequilíbrio de poder</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> “Porque o menino estava sendo perseguido, humilhado, excluído, recebeu apelidos pejorativos e todo esse contexto era recorrente”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> descrição de respostas, frequência.</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> “Porque o alvo sofreu gozações, levou apelidos e ameaças e isso foi recorrente durante o semestre tendo como consequência o ódio pela escola”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> descrição de respostas, frequência.</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> Pois a vítima era sempre a mesma, e ele recebia agressões verbais com reincidência (toda semana).</p> <p><u>Foco da resposta:</u> agressão e repetição</p> <p><u>GD:</u> 4</p>

<p>Manejo do comportamento do autor</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Mediação, onde cada parte falaria o ocorrido e o sentimento que o ato despertou”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> mediação e expressão de sentimentos.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Propor a ele a refletirem sobre suas ações, relembrar que para conviver em ambientes escolares existem regras e cobrar o cumprimento das mesmas, além de fazê-los se colocarem no lugar da vítima”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> propor reflexão sobre o comportamento, relembrar as regras escolares, promover empatia; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Faria uma conversa onde cada aluna irá expor sobre ações/attitudes que as incomodam ou as deixam tristes no ambiente escolar. Em seguida expor a situação e fazer elas se colocarem no lugar do alvo e, juntas, encontrarmos uma solução e estabelecer novas regras de convivência escolar”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, empatia, relembrar/estabelecer regras escolares; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u>Primeiramente,deixaria eles relatarem sobre suas attitudes tentando entender os motivos que os levaram a realizar esses atos. Em seguida, faria eles refletirem, colocando-se no lugar da pessoas agredida.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher sem criar um clima aversivo e empatia</p> <p><u>GD:</u> 3</p>
---	---	---	---	--

<p>Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Promover a exposição de seus sentimentos, oferecer ajuda e passar segurança e confiança para fortalecê-lo a superar esta situação”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> expressão de sentimentos e acolher; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “promover debates e apresentar situações (vídeos) de bullying e propor a análise, discussão e a solução além de fazer os alunos se colocarem no lugar do outro durante as diversas situações de bullying”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> propõe estratégias de intervenção para a classe; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “ouviria a vítima, prestaria o meu total apoio e ajuda e também iria chamar as agressoras para conversar para relembrar as regras da escola, fazendo-as se colocar no lugar do outro. Acolheria a vítima, ouvindo-a e a tranquilizaria prometendo acabar com tal situação. Prestaria meu total apoio em caso de reincidência”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, relembrar os autores sobre as regras escolares, fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais empatia.</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> Ouviria toda a história da vítima proporcionando um acolhimento e transmitindo segurança para que se houvessem outras situações semelhantes e pudesse confiar em mim e que estaria disposta a ajuda-lo nessa situação. Propor uma conversa com a vítima e, em seguida com os agressores, proporcionando a reflexão sobre suas atitudes, fazendo-os a se colocar no lugar do outro. Após, confrontar ambas as partes e incentivar o Toni a expor seus sentimentos perante os agressores.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, propor uma mediação, fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais empatia.</p>
---	--	---	--	--

				<u>GD: 4</u>
Manejo do Comportamento do espectador GD (0-3)	<p><u>Resposta:</u> “conversar e acordar uma punição para que aquele comportamento não se repita”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> punição</p> <p><u>GD:</u> 0</p>	<p><u>Resposta:</u> “reforçar o comportamento adequado para o ambiente escolar e propor um contrato didático, reafirmando as regras de convivência”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> reforçar o comportamento adequado e lembrar as regras escolares.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Faria uma conversa onde cada aluna irá expor sobre ações/attitudes que as incomodam ou as deixam tristes no ambiente escolar. Em seguida expor a situação e fazer elas se colocarem no lugar do alvo e, juntas, encontrarmos uma solução e estabelecer novas regras de convivência escolar”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, empatia, lembrar/estabelecer regras escolares</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> Encorajá-lo a denunciar essas attitudes ou pedir ajuda a alguém.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> orientar o aluno</p> <p><u>GD:</u> 2</p>



<p>Prevenção GD (0-10)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Propor uma assembleia onde durante a semana ou no mês os alunos anotavam os problemas da turma. No dia da assembleia promover o debate onde cada um irá expor e também propor soluções”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Cita metodologia; conversa sobre os problemas da classe</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Elaborar regras, reforçar o comportamento adequado, ensinar habilidades sociais, ser modelo, envolver a família no cotidiano escolar”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Elaborar regras, reforçar o comportamento adequado, ensinar habilidades sociais, ser modelo, envolver a família no cotidiano escolar.</p> <p><u>GD:</u> 7</p>	<p><u>Resposta:</u> “conversar sobre o que incomodam (comportamentos e atitudes) na escola. E a partir dos relatos elaborar novas regras de convivência”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> roda de conversa e estabelecer regras.</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> criar e estabelecer as regras de convivência juntamente com os alunos (contrato pedagógico); identificar as lideranças positivas no grupo e torna-los multiplicadores; reunir as alunos para uma conversa, onde cada um terá a oportunidade de dizer a respeito de uma atitude que o outro fez para com ele e que ele não gostou; - valorizar o respeito entre as pessoas; respeitar as diferenças de cada indivíduo</p> <p><u>Foco da resposta:</u> estabelecer regras escolares; roda de conversa; ensino de comportamentos pró-sociais e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
----------------------------	---	---	--	---

**Participante 4**

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
<p>Conceito Bullying</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Os adolescentes importunavam Johnny frequentemente causando danos materiais, insultando, usando agressividade verbal e física”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita tipos/comportamentos de bullying, frequência, bullying como agressão/violência.</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Estava sofrendo perseguição, sendo humilhado, recebendo apelido, ou seja, estava sendo agredido verbalmente e psicologicamente pelos autores”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita tipos/comportamentos e bullying como agressão/violência, expõe, implicitamente, a frequência.</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Apresenta ações de agressões verbais, psicológicas com frequência. Além de excluí-lo. Causando danos morais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> : cita tipos/comportamentos de bullying, frequência, bullying como agressão/violência;</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> Caracteriza uma situação de bullying porque, apresenta perseguição, humilhação e xingamentos. Além de que a vítima demonstra medo e apreensão ao frequentar a escola.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita tipos/comportamentos de bullying e consequências</p> <p><u>GD:</u> 1</p>

<p>Manejo do comportamento do autor</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “explicaria ou tentaria fazer com que eles percebessem as consequências dos seus comportamentos, prejudicando a todos”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Citar as consequências do comportamento do autor.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “conversaria com todos tentando fazer com que eles sintam o que João estava sentindo. Fazendo com que eles se coloquem no lugar da vítima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> promover empatia; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> “Acolhendo todos com respeito, ouviria os relatos demonstrando respeito. Faria com que refletisse suas ações, pensar em como a amiga está se sentindo, ou seja, tentar despertar o sentimento de empatia. Explicar o que é o bullying e suas consequências e orientá-los a reparar o mal”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, promover empatia, instruções sobre o bullying/consequências, reparar o dano; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> Primeiro gostaria de ouvi-los com carinho ,porém demonstrando a seriedade da situação para que se explicassem. Relatassem o motivo pelo qual estão realizando estas atitudes. Em seguida a conversa seria voltada para que eles percebessem o mal que estão causando ao Toni. Para que ele se colocassem no lugar do outro, sentir o que o colega está passando. Enfim, fazer com que eles refletissem suas ações e o dano morais que estão causando.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher sem criar um clima aversivo, empatia, refletir sobre as consequências do seu comportamento o alvo</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
---	---	---	--	---

<p>Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Incentivar Johnny a aumentar a autoconfiança”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> promover a autoconfiança.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Na conversa com João tentaria ajudá-lo a ter mais segurança, auto controle, confiança em si. Ajudá-lo a encontrar formas de resolver, conversando e mostrando ao agressor os seus sentimentos”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher e orientar o aluno sobre como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> “Acolheria o aluno dando-lhe segurança, ouviria o episódio e orientaria mostrando como lidar com o bullying. Explicaria como ele poderia agir quando acontecesse, usando o stop/walk/talk. Ajudando a aprimorar suas habilidades sociais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, orientar sobre como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> Ouviria o Toni com atenção, carinho e demonstraria segurança. Acalmaria o deixando a certeza que tudo seria resolvida da melhor maneira. Primeiro explicaria ao Toni que iremos conversar de maneira amigável com os colegas. Em seguida a conversa seguiria com objetivo de deixá-lo seguro e confiante.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
---	---	---	--	--

<p>Manejo do Comportamento do espectador GD (0-3)</p>	<p><u>Resposta:</u> “conversaria explicando que aquele comportamento não está de acordo com atitudes elevadas moralmente e que traz prejuízos emocionais a todos os envolvidos”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> explicaria sobre a inadequação do comportamento (do autor?).</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Mostrar aos espectadores quais são as consequências da ação e como seria importante que todos ajudassem a vítima”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Alertar o aluno ou fazê-lo refletir sobre a responsabilidade de todos da escola impedir que o bullying ocorra.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “acolheria com respeito, ouviria os relatos. Conversaria sobre bullying e suas consequências. Orientaria sobre habilidades sociais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, solicitar o relato do ocorrido, orientar formas de lidar com a situação (habilidades sociais), forneceu modelo de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> Conversaria com o João de maneira carinhosa, porém explicando a complexidade do problema. Demonstrando a importância de ajudar o colega e pedir ajuda ao um adulto.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, orientação; forneceu modelo de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 4</p>
---	---	--	--	--

<p>Prevenção GD (0-10)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Não sei. Apresentar vídeos retratando os prejuízos da prática de bullying. Estabelecer diálogos frequentemente.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita metodologia e instruir alunos sobre bullying.</p> <p><u>GD:</u> 3</p>	<p><u>Resposta:</u> “construir regras de convivência; apresentar o que é o bullying; desenvolver habilidades sociais; envolver a família nos assuntos acadêmicos; supervisionar os alunos”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> regras, instruir sobre bullying, ensinar habilidades sociais, envolver a família e supervisionar os alunos.</p> <p><u>GD:</u> 7</p>	<p><u>Resposta:</u> “construir regras de boa convivência, ensinar habilidades sociais, ser modelo de comportamento, apresentar o significado de bullying, envolver a família”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> regras, instruir sobre bullying, ensinar habilidades sociais, envolver a família e apresentar modelo de comportamento adequado.</p> <p><u>GD:</u> 7</p>	<p><u>Resposta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar vídeos a respeito de bullying;</li> <li>• Apresentar vídeos que despertam sentimentos de amor ,respeito ,compreensão, fraternidade e etc;</li> <li>• Realizar dinâmicas para despertar o respeito ao outro , a empatia e etc ;</li> <li>• Realizar reuniões com familiares explicando a importância do respeito aos colegas</li> <li>• Envolver toda a escola em projetos que apresentam o tema e quanto causa danos morais e físicos a todos que estão envolvidos .</li> <li>• Desenvolver projetos que despertem o respeito, compreensão, solidariedade, fraternidade e amor.</li> </ul>
----------------------------	---	---	--	--

				<p><u>Foco da resposta:</u> instruir sobre bullying; ensinar comportamentos pró-sociais e habilidades sociais; envolver os pais nas atividades</p> <p><u>GD: 5</u></p>
--	--	--	--	--

**Participante 5**

	Avaliação 1	Avaliação 2	Avaliação 3	Avaliação 4
<p>Conceito Bullying</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “porque tem violência verbal, física, ocorre com intencionalidade e constantemente, provoca intimidação, retraimento e xingamento”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita bullying como violência, cita intencionalidades, frequência e respostas relacionadas ao bullying.</p> <p><u>GD:</u> 6</p>	<p><u>Resposta:</u> “porque provocou na criança sentimentos de rejeição, isolamento, apelidos desagradáveis, ansiedade medo, assim como o desejo de mudar-se de escola”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Cita exemplos de respostas.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “porque tem ameaça verbal, física e psicológica”</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita os tipos de bullying</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> Porque as crianças estão praticando atos violentos, intencionais e repetidos contra Toni, assim como todos os envolvidos possuem a mesma idade. Ao final do caso observa-se que Toni apresenta danos psicológicos, o que também caracteriza situações de bullying.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> cita bullying como violência, intencionalidade, frequência e consequências</p> <p><u>GD:</u> 6</p>



<p>Manejo do comportamento do autor</p> <p>GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Fazê-los refletir sobre as suas reações, digo, sobre os sentimentos e como o alvo se sente. Solicitaria que pesquisassem (com orientação de um adulto) sobre as consequências do bullying proferindo uma palestra para os seus pares”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> empatia e pesquisa sobre o assunto</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “reflexão sobre as consequências de seus atos, solicitação de retratarem-se, organização de diálogo sobre possibilidades de novas posturas”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> reflexão sobre consequências do comportamento, reparar o dano, instruir sobre comportamentos alternativos.</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u> “Fazê-las se colocarem no lugar da colega, assim como as envolveria num projeto sobre valores morais e práticas escolares, no qual pudesse promover com a ajuda de um adulto reflexões sobre situações desagradáveis na escola”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ensino de habilidades sociais, valores morais.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> Primeiro questionaria o porquê de estarem sendo convocados. Depois pedia que narrassem o motivo pelo qual estão realizando estas atividades. Levaria os a perceber que suas atitudes estão em discordância com práticas de respeito, amizade e empatia para com o próximo. Incentivaria os a pensar como se sentiriam se estivessem no lugar de Toni. Assim como os ajudaria a pensar como poderiam se redimir com o mesmo, assim como evitar que esta postura se repetisse.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher sem criar um clima aversivo, instruir sobre comportamentos alternativos, reparar o dano.</p>
---	--	---	---	---

				<u>GD: 4</u>
--	--	--	--	--------------

<p>Manejo do Comportamento do alvo GD (0-8)</p>	<p><u>Resposta:</u> “Realizaria encaminhamento para atendimento psicológico, assim como o ajudaria a perceber como solicitar ajuda”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> encaminhamento e reflexão sobre como solicitar ajuda.</p> <p><u>GD:</u> 1</p>	<p><u>Resposta:</u> “Trabalho com suas habilidades sociais, incentivo a descobrir junto aos colegas pontos de interesse, acolhimento e pensamento estratégico para solucionar o que lhe deixa inseguro”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher e orientar como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>	<p><u>Resposta:</u> “Primeiro questionaria se ela permitisse que eu conversasse com as colegas. Em seguida chamaria os pais de ambas (em separado) para solicitar ajuda quanto ao comportamento de suas filhas. Iria demonstrar acolhida, para que se sentisse segura, conversaria com um tom brando , perguntaria como ela se sente diante das situações vividas, assim como questionaria se a mesma gostaria de expor alguma forma para solucionar o ocorrido para depois oferecer novas estratégias. Solicitaria ainda que se afastasse quando percebesse que a situação se repetiria e fosse pedir ajuda a um adulto”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> comunicar os pais, acolher, orientar o aluno sobre como lidar com o incidente; fornece modelo de comportamento de respeito e habilidades sociais</p>	<p><u>Resposta:</u> Primeiro perguntaria como a criança esta se sentindo, assim como em quais ocasiões ocorrem estas ações. Perguntaria se a criança já tomou alguma providência e como deseja que eu o ajude. Informaria que devido ao acontecido necessitaria chamar os envolvidos para mediar a situação, entre as crianças e Toni. Deixaria o tranquilo por meio de falas acolhedoras, assim como apresentando diferentes estratégias para solucionar a situação, demonstrando ao mesmo que poderá confiar em mim (enquanto adulto).</p> <p><u>Foco da resposta:</u> acolher, mediação, orientar o aluno sobre como lidar com o incidente</p>
---	--	---	---	---

			<u>GD: 6</u>	<u>GD: 4</u>
<p>Manejo do Comportamento do espectador</p> <p>GD (0-6)</p>	<p><u>Resposta:</u> “levaria-os a entender a consequência do bullying e da omissão de ação, assim como elaboraria cartaz, sobre comportamentos adequados ao observarem situações de bullying na escola”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> Alertar/refletir sobre a responsabilidade de todos da escola para impedir que o bullying ocorra. Descreva a ele como o seu comportamento, enquanto espectador, contribui para manter a continuidade do bullying; elencar formas alternativas de se comportar diante dos comportamentos agressivos.</p> <p><u>GD: 3</u></p>	<p><u>Resposta:</u> “Diálogo sobre a diversidade de interesses, discussão dos comportamentos de ambos os lados para promoverem a definição de suas estratégias para a mudança de conduta”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo e reflexão sobre o comportamento dos colegas.</p> <p><u>GD: 1</u></p>	<p><u>Resposta:</u> “As mesmas adotadas com as meninas do 5º ano A, visto que quem assiste ou auxilia é tão responsável quanto. Caso o comportamento não modificasse chamaria seus pais”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> ensino de habilidades sociais, valores morais</p> <p><u>GD: 2</u></p>	<p><u>Resposta:</u> Mostraria ou narraria casos em que pessoas que observaram e informaram a adultos responsáveis ajuda a criança que sofria Bullying, informando que o mesmo não precisa se expor e sobre a necessidade de sempre avisar a algum responsável.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> orientação, garantir a proteção do aluno</p> <p><u>GD: 3</u></p>

<p>Prevenção GD (0-10)</p>	<p><u>Resposta:</u> “diálogo, tratamento de situações de bullying por meio de grupos de apoio, Formação de educadores”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> diálogo, grupos de apoio e capacitação docente.</p> <p><u>GD:</u> 2</p>	<p><u>Resposta:</u> “Desenvolvimento de habilidades sociais, instrução sobre bullying, estabelecer modelos de conduta, envolvimento da família, estabelecer contrato de regras de convivência, valorização de condutas positivas”.</p> <p><u>Foco da resposta:</u> habilidades sociais, instrução sobre bullying, fornecer modelo de comportamento adequado, envolver a família, estabelecer regras, reforço dos comportamentos adequados.</p> <p><u>GD:</u> 8</p>	<p><u>Resposta:</u> “Utilizaria a técnica Stop, talk, walk. Aulas sobre o tema. Organização de um projeto social para envolver crianças. Promoveria atividades que pudessem ensinar habilidades sociais aos alunos”.</p> <p><u>Foco da resposta</u> ensino de manejo adequado de situações de violência e ensino de habilidades sociais.</p> <p><u>GD:</u> 4</p>	<p><u>Resposta:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação dos comportamentos dos alunos nos momentos de recreio</li> <li>• Programas de formação contra o Bullying</li> <li>• Orientações sobre ações a serem tomadas quando observamos uma cena de Bullying, ou quando somos vítimas ou convidados a praticar.</li> <li>• Inserir no contexto de aula, reflexões a cerca de valores como: respeito, ética, etc.</li> <li>• Promover situações de diálogo, para que as crianças possam procurar um adulto de confiança</li> <li>• Formação de docentes.</li> </ul>
----------------------------	---	--	--	--

				<p><u>Foco da resposta:</u> supervisão; instruir sobre bullying; ensinar comportamentos pró-sociais e habilidades sociais</p> <p><u>GD:</u> 5</p>
--	--	--	--	---

## APÊNDICE S

### Desempenho dos participantes relacionados às afirmações sobre Mitos e Verdades acerca do bullying

Tabela 1.

Respostas dos participantes às afirmações sobre mitos e verdades acerca do bullying escolar (Questão 4 do questionário)

Afirmações	P1		P2		P3		P4		P5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
O bullying escolar é considerado um tipo de violência	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
O papel desempenhado pelo aluno nas situações de bullying escolar é o mesmo	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Crianças de 1o a 3o ano envolvem-se em situações de bullying	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Geralmente aos alunos alvos de bullying na infância tornam-se violentas quando adolescentes	NS	NS	S	S	NS	S	NS	---	N	S
Os professores sempre podem ajudar seus alunos em situações de bullying escolar	S	S	NS	S	S	S	S	S	S	S
Os autores de bullying geralmente são rejeitados pelos seus pares e não tem amigos	N	N	NS	N	N	N	NS	N	N	N
Os autores em geral são indivíduos ansiosos e inseguros que usam o bullying como forma de compensar a baixa autoestima	S	N	NS	S	S	S	NS	S	S	N
Os alunos que assistem a ocorrência de situação de bullying podem ter consequências emocionais e sociais em decorrência de terem presenciado o fato	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	S
Se os alunos que assistem um episódio de bullying resolverem intervir na situação é mais provável que eles sofram bullying por aquele aluno autor	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N
Os alunos que assistem a episódios de bullying podem desenvolver ansiedade, estresse, insegurança, por exemplo.	S	S	S	S	NS	S	S	S	S	S
<b>QUANTIDADE DE ACERTOS</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

S=SIM N=NÃO NS= NÃO SEI

Tabela 2.

Respostas relacionadas às estratégias de manejo de um caso de bullying (Questão 15 do questionário)

Estratégias de intervenção em uma situação de bullying	P1		P2		P3		P4		P5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Eu diria ao aluno alvo para enfrentar o autor do bullying	PF	NF	NF	NF	NTC	NF	NF	NF	PF	NF
Deixaria claro para o autor do bullying que seu comportamento não é tolerado	F	F	F	F	F	F	PF	F	F	F
Deixaria os alunos resolverem a situação pois interferir nestes casos, poderia piorar	NF	NF	PF	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
Colocaria os alunos frente a frente para resolverem a situação	F	NF	NF	NF	NF	PNF	NF	NF	F	PNF
Deixaria a coordenação cuidar do caso e não interferiria	NF	NF	NF	NF	PNF	PNF	NF	NF	NF	NF
Entraria em contato com os responsáveis pelo aluno alvo para manifestar a minha preocupação	F	NTC	PF	F	F	F	FP	NF	F	PF
Sugeriria a suspensão do aluno autor da escola por alguns dias	NF	NF	NF	NTC	NF	NF	PNF	NF	NF	NF
Entraria em contato com os responsáveis pelo aluno autor para manifestar a minha preocupação	F	NTC	F	F	F	F	FP	NF	F	F

F= Faria PF= Provavelmente faria NTC= não tenho certeza PN= Provavelmente não NF= não faria



**APÊNDICE T**  
**Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino**

Participante 1

Data da entrevista: 29/4/19

Transcrição da resposta do P1
<p><b>1) Você observa comportamentos que não apresentava antes da capacitação e que agora passou a apresentar, estando em contato com os alunos no ambiente escolar? Se sim, quais?</b></p>
<p>“sim, mais cuidado para chamar a atenção de certos comportamentos, alguns conflitos entre os alunos eu tomo mais cuidado. As orientações em casos que percebo que há ofensas, alguma violência, eu tomo mais cuidado na hora de conversar, chamo separadamente os dois e converso sobre isso só com os dois ou com o grupo separadamente. Antes eu chamava a atenção na frente de todo mundo e acabava constrangendo. Agora eu tomo este cuidado. Primeiro chamo um, depois o outro, depois os dois e percebo que o resultado tem sido melhor. Acabou, em um dos casos que tive em sala, não tive mais reclamação do mesmo caso. Eu acho que quando chamamos a atenção direto para o aluno do que chamar a atenção em frente de todo mundo, porque aí eles estão tendo a atenção que eles querem. No individual eles ficam até com uma certa vergonha da professora”.</p>
<p><b>2) Você percebeu contribuições da capacitação no que se refere à identificar situações de bullying no dia a dia? Se sim, quais?</b></p>
<p>“sim, percebi. Coisas que antes a gente não considerava como bullying. Antes a gente achava que só colocar apelido era bullying e não é. Violência física também pode ser, perseguição, casos que a gente vê no dia a dia e antes não considerava e agora estou tratando de uma maneira mais especial.”</p>
<p><b>3) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à prevenir situações de bullying no dia a dia? Quais?</b></p>
<p>“Sim, melhorou também neste aspecto. Em todas as atividades eu tô procurando trabalhar estes valores de respeito, respeitar as diferenças. Eu já trabalhava isso antes mas agora tô pegando mais nesses pontos para ter respeito no geral como não ficar colocando apelido, se eu percebo alguma situação já tento resolver na hora e não deixo passar muito tempo. Para eles, assim colocarem o respeito em primeiro lugar em qualquer situação.”</p>
<p><b>4) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à lidar com situações de bullying no seu dia a dia? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Estou sentindo mais segurança para lidar com isso. Antes a gente ficava até com medo de chamar a atenção e a família achar ruim, mas agora eu sei que isso também é responsabilidade minha e eu não posso deixar para depois, tem que ser ali na hora. Quando a gente percebe as situações que tem trabalhar ali naquela hora.”</p>

<p><b>5) Você percebeu modificação de comportamento de seus alunos após a sua participação na capacitação? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Sim, como estou priorizando não deixar para depois, trabalhar o respeito, chamar no individual quando percebo alguma situação. Tudo isso acaba refletindo no dia a dia, a criança pensa mais antes de tomar alguma atitude que vai desrespeitar o amigo. Então eles tomam mais cuidado. A minha turma até tem sido elogiada, eles não são agressivos, muito raro acontecer ofensas, agressividade.”</p>
<p><b>6) Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como comentários de colegas? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?</b></p>
<p>“Na outra escola, como eu passei mais tempo com eles, eles perceberam melhor. As crianças acho que perceberam a mudança de como passei a tratar e a gente percebe no comportamento deles no dia a dia”.</p>
<p><b>7) Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa? Quais são essas contribuições?</b></p>
<p>“Eu acho que dá pra aplicar em todos os ambiente que a gente frequenta, a questão do respeito, intervir em casos que a gente percebe de situações de bullying. É claro que na escola é o principal e a gente consegue aplicar isso no dia a dia de maneira geral”</p>
<p><b>8) Você sentiu dificuldade de implementar em sua rotina na escola alguma aprendizagem do programa de ensino? Se sim, quais seriam, na sua opinião, as dificuldades para tal implementação?</b></p>
<p>“A gente não vai lembrar de todos os detalhes que a gente aprendeu lá e nomenclaturas, termos mas do nosso jeito a gente consegue ir lidando das situações do dia a dia na sala de aula. Mas a essência a gente consegue pegar e aplicar então foi muito bom”.</p>
<p><b>9) Quais foram as implicações que a sua participação na capacitação “Identificar e Intervir em situações de bullying escolar” produziu, de forma geral, em sua vida?</b></p>
<p></p>

### Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino

Participante 3

Data da entrevista: 8/5/19

Transcrição da resposta do P3
<b>1) Você observa comportamentos que não apresentava antes da capacitação e que agora passou a apresentar, estando em contato com os alunos no ambiente escolar? Se sim, quais?</b>
“Sim, porque a gente passa a ter um olhar diferenciado sobre as situações. Você passa a verificar e a interpretar as situações com um olhar diferente baseado no conhecimento que a gente teve. Então fica mais fácil de detectar as situações de bullying. Igual esse do menino que eu te contei. Percebi que é sempre ele a vítima. Ficam denegrindo ele, tirando sarrinho, essas coisas.”
<b>2) Você percebeu contribuições da capacitação no que se refere à identificar situações de bullying no dia a dia? Se sim, quais?</b>
“Então foi isso, dei o exemplo. Igual isso, um comentário de um menino pequeno: “cabelo de Bombril”. Quando eu comuniquei à família que ele tava tendo este tipo de comportamento e a família disse assim que ele fica na casa da vó e os tios ficam chamando ele assim..tipo ‘brincadeira’. Lá na família pode ser uma brincadeira mas aqui na escola eu já vejo um outro contexto que já caracteriza o bullying porque a criança se ofende, fica magoada, vem reclamar.”
<b>3) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à prevenir situações de bullying no dia a dia? Quais?</b>
“Por exemplo, o alvo, é o diferente então daí a gente tem que mostrar que todas as pessoas são diferentes como cabelo e cor de pele. Aí você tem que trabalhar através de história para mostrar para esta criança que tem padrões diferentes de pessoas.”
<b>4) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à lidar com situações de bullying no seu dia a dia? Se sim, quais?</b>
“Oh, a prevenção, porque geralmente essas situações que ocorrem, como eu falei, com base nisso eu já fico mais esperta com ele (o menino citado na história relatada), eu falo que ele tem que ter mais respeito com as pessoas, não praticar isso porque o outro não vai gostar do que ele vai estar falando, então eu orientei ele que ele tem que tomar cuidado com o que fala.”
<b>5) Você percebeu modificação de comportamento de seus alunos após a sua participação na capacitação? Se sim, quais?</b>
“Eles se sentem mais seguros, tem mais confiança, qualquer coisa que acontece eles vem me procurar para fazer alguma mediação. Eles vem que alguma atitude tem sido tomada. Antes a procura era menor.”

**6) Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como comentários de colegas? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?**

“Não identifiquei porque essas coisas do dia a dia quando acontece eu já resolvo na sala de aula. Dependendo do caso a eu nem passo adiante a gente mesmo resolve, aí se tiver reincidência lógico, a gente passa para frente mas enquanto tá resolvendo...”

**7) Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa? Quais são essas contribuições?**

“Eu acho que a gente se sente mais seguro para detectar e estar mediando as situações. E isso acontece em qualquer lugar seja com os mais novos ou com os adolescentes. Na outra escola já teve caso de um menino chegar em mim e contar sobre o negócio de um livro que o menino só ia devolver o livro se ele desse dinheiro. Então eu resolvi a situação sem expor ele e sem expor o outro. Ele pediu para eu não contar para outra pessoa com medo de fazer alguma coisa com ele. Aí ele passou a contar mais as coisas pra mim. O Mateus, deixa os livros no armário e guardou o livro (roubado) junto com os livros dele. Aí um dia eu cheguei e disse: “Matheus vamos organizar esse armário aqui pois estão muito bagunçados, vou te ajudar a organizar. Nossa mas tem tantos livros aqui e dois livros de geografia, vamos verificar de quem são esses livros. Nossa mas você pegou o livro do outro. Como veio parar no seu armário. Então eu não expus o outro e descobri que foi ele que pegou”.

**8) Você sentiu dificuldade de implementar em sua rotina na escola alguma aprendizagem do programa de ensino? Se sim, quais seriam, na sua opinião, as dificuldades para tal implementação?**

“Não, não tem uma receita né. São situações diversas e variadas que você tem que ter um jogo de cintura para você mediar. Tem dado certo.”

**9) Quais foram as implicações que a sua participação na capacitação “Identificar e Intervir em situações de bullying escolar” produziu, de forma geral, em sua vida?**

“A gente fica mais, até as vezes a gente inconscientemente acaba cometendo algum tipo de quando você vê alguma coisa diferente, você observa.....se policia mais nas atitudes e se coloca mais no lugar do outro”.

### Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino

Participante 4

Data da entrevista: 7/5/19

Transcrição da resposta do P4
<p><b>1) Você observa comportamentos que não apresentava antes da capacitação e que agora passou a apresentar, estando em contato com os alunos no ambiente escolar? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Ah com certeza, é outra vivência agora, um outro olhar. Eu acredito que eu queria muito mais do que foi apresentado, que a gente precisa muito mais do que isso mas já deu para sinalizar algumas coisas sobre que tipo de comportamento eu estava tendo em determinada situação e que hoje eu começo a ver de uma outra forma, entender o aluno de uma outra forma. Entender o porquê que ele tá daquele jeito e como eu vou lidar com ele. Por exemplo: no quarto ano eu tinha um aluno, ano passado que arrumava confusão com todo mundo, provocava todos os alunos, bullying com apelidos. Eu tentava conversar com ele mas eu ainda não tinha sentado com ele para fazer ele pensar no que estava fazendo e sentir o que o amigo estava sentido, teve aluno que chorou. Em outra ocasião eu ia brigar com ele, dizer que isso não se faz, chamar a mãe, etc. Eu o chamei e disse como a colega tinha se sentido, triste, e tentei fazer ele se colocar no lugar dela, eu acho que é uma das coisas que mais ficou presente no curso pra mim foi isso. Foram muitas conversas. E ele melhorou. Hoje ele não briga. Vou atribuir isso ao curso porque antigamente teria outra postura.”</p>
<p><b>2) Você percebeu contribuições da capacitação no que se refere à identificar situações de bullying no dia a dia? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Acho que sim. A gente já tem outro olhar pra isso. A gente começa a analisar se a criança está se magoando com a brincadeira. Se está machucando já não é mais brincadeira. É o que eu coloco para os alunos: ‘ele tá brincando junto, tá se divertindo junto? Então não é mais brincadeira!’</p>
<p><b>3) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à prevenir situações de bullying no dia a dia? Quais?</b></p>
<p>“Pois é, eu acho que eu tô falhando aí. Acho que ainda tá superficial. Principalmente agora eu estou na biblioteca eu venho buscando livros, a gente faz a leitura e tento raciocinar em cima daquela leitura. Desta forma. Mas eu lembro que no curso você trouxe algumas atividades que eu poderia acrescentar mais eu preciso entrar mais. Eu coloquei a questão de compreender o outro, por meio da leitura. Em uma sala que tem muito atrito entre eles. Tem um livro que fala de virtudes e eu li com eles e refleti eles sobre tolerar as diferenças. A virtude era a compreensão de ideias diferentes. Os alunos estavam brigando no intervalo um queria jogar bola e o outro figurinha. Por causa dessa situação eu fui buscar esse livro.</p>
<p><b>4) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à lidar com situações de bullying no seu dia a dia? Se sim, quais?</b></p>
<p>“eu percebi que eu tô pensando diferente. No caso daquele menino que eu citei, em outra situação eu teria outro comportamento, eu teria sido mais enérgica. Uma das coisas que mudou foi o meu tom de voz, geralmente eu gritava, berrava. Hoje eu respiro, e não grito.</p>

<p><b>5) Você percebeu modificação de comportamento de seus alunos após a sua participação na capacitação? Se sim, quais?</b></p>
<p>“citei exemplo de um aluno da quinta série. Parece outro aluno”.</p>
<p><b>6) Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como comentários de colegas? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?</b></p>
<p>“Não tive”</p>
<p><b>7) Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa? Quais são essas contribuições?</b></p>
<p>“eu acho que ajudou até planejar uma aula. A forma como você vai aplicar determinado conteúdo você pensa de que forma vou abordar esse assunto”</p>
<p><b>8) Você sentiu dificuldade de implementar em sua rotina na escola alguma aprendizagem do programa de ensino? Se sim, quais seriam, na sua opinião, as dificuldades para tal implementação?</b></p>
<p>“Não senti. Eu só quero mais!”</p>
<p><b>9) Quais foram as implicações que a sua participação na capacitação “Identificar e Intervir em situações de bullying escolar” produziu, de forma geral, em sua vida?</b></p>
<p>“Até com os filhos a gente acaba mudando. A gente fica naquele dia corrido e chega em casa e não tem muita paciência com o filho. E também orientar os filhos sobre como vai lidar na escola com as situações. Minha filha as vezes chega com reclamação de que a menina não gostou dela, ou vez isso, fez aquilo. Peço para ela ter paciência, observar e se não resolver e tiver demais peço para ela conversar com a professora e se não resolver nada eu digo que irei até a escola mas por enquanto...aí depois a gente vê que foi algo pontual e que depois já estão amigas de novo então já não é bullying, era só uma briguinha, intriguinha”.</p>

### Entrevista de Avaliação da Eficácia do Programa de Ensino

Participante 5

Data da entrevista: 29/4/19

Transcrição da resposta do P5
<p><b>1) Você observa comportamentos que não apresentava antes da capacitação e que agora passou a apresentar, estando em contato com os alunos no ambiente escolar? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Eu parei para pensar mais nas estratégias que eu usava quando eu ia fazer a intervenção nas situações mais aparentes. Eu reagia mais de acordo com o que eu tinha de conhecimento ou o que eu achava que era o certo e aí como eu vi durante o curso algumas ações que reforçavam ou expunham o agressor ou o agredido daí eu comecei a repensar então na hora que aconteciam as coisas como me posicionar. O que eu mais fazia: eu achava que estava corrigindo (o agressor) mas na verdade eu estava reforçando.”</p>
<p><b>2) Você percebeu contribuições da capacitação no que se refere à identificar situações de bullying no dia a dia? Se sim, quais?</b></p>
<p>“Na verdade eu já vinha percebendo várias situações, mas aquelas coisas que a gente achava que era só uma brincadeira e que até as próprias crianças achavam e no que aquilo ia refletir no emocional da criança. Por exemplo, uma criança que tinha orelhinha de abano ela falava sobre a orelha dela com todo mundo mas ela não prendia o cabelinho. Aí um dia ela prendeu e uma criança falou da orelha dela e ela chorou muito. Então eu fiz uma roda e conversei sobre as características físicas das pessoas que são diferentes e que a gente não pode falar porque a gente não sabe se as pessoas gostam, que tem que ter respeito ou não e era uma ação que eu não tinha antes porque como era uma coisa que era normal para a criança, ela mesma falava, eu não achava que aquilo chateasse ela. Mas com a reação do choro eu achei que naquele momento precisava.”</p>
<p><b>3) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à prevenir situações de bullying no dia a dia? Quais?</b></p>
<p>“Quando eu fiz o curso eu comecei a ver em que contextos eu poderia contribuir com a prevenção mesmo, mas aí foi mais no fundamental, no infantil a gente acaba não tendo essas situações né. Mas o que eu vejo de prevenção que eu pude contribuir foi no questionamento mesmo das crianças, de levar situações como a gente leva, questões de natureza pra discutir, sobre meio ambiente. As vezes não acontece dentro da sala mas numa sala vizinha, ou trazem relatos de coisas vividas em casa e aí eu trabalhei nesse sentido de trazer essa informação pra refletir mesmo, não deixar passar sabe, antes que começasse na escola aquele comportamento. O que eles mais trazem são questões de xingamento: ‘ah o meu vizinho xingou de tal coisa, ou a mãe do fulano brigou com a minha mãe e aí aconteceu isso. Teve um caso bem importante que duas mães brigaram mesmo fisicamente na rua e aí como era uma criança que já tinha um comportamento violento aí eu pensei em trazer essa discussão para a sala pra ver que não precisa repetir comportamento então naquele momento eu achei que foi válido porque ele passou a não agredir naquela semana e nas próximas. Ele levou estas situações para discutir na sala. Eu faço rida todo começo de aula. Então coisas que eles antes não falavam, passavam a falar. Pra eles avaliarem o comportamento é mais ou menos, joinha ou ruim.</p>
<p><b>4) Você percebeu contribuição do que você aprendeu na capacitação em relação à lidar com situações de bullying no seu dia a dia? Se sim, quais?</b></p>

<p>“Eu penso que contribuí até para eu dividir com as minhas colegas porque como as vezes a criança vai para a diretoria ou as vezes a gente tá na hora do lanche e chega alguma criança com uma professora que não tá na hora do lanche para discutir sobre aquilo com a diretora eu percebia algumas ações que eu fazia errado. Então eu comecei a conversar com algumas colegas: “olha lá no curso eu aprendi tal coisa, com relação aos reforços mesmo e a exposição né, de você não expor para a criança conseguir não ter medo de contar e também para a criança que fez ter a reflexão, pra gente não ficar brigando né. Porque quando eles fazem coisas erradas a gente só briga. Até algumas não concordaram muito porque ah tem que dar limite mas é a forma de né, porque aí vai ajudar ele a refletir ao invés de ficar só incomodado. Então acho que contribuiu bastante.”</p>
<p><b>5) Você percebeu modificação de comportamento de seus alunos após a sua participação na capacitação? Se sim, quais?</b></p>
<p>“A maior mudança de comportamento foi tanto essa questão deles trazerem situações que incomodavam a eles emocionalmente, que não traziam antes, traziam situações mais simples, eu percebi que eles ampliaram os questionamentos, as ideias do que era certo e errado e também na questão do recreio pois eles faziam escondido e não contavam porque iam levar bronca e aí eles começaram a trazer as situações para a discussão em sala. Por exemplo tinha uma criança lá que ameaçava : ‘se contar eu vou bater em você fora da escola, ou eu moro perto de você e meu pai vai lá bater na sua mãe e no seu pai’ e eles começara a entender que não era esse o movimento. É óbvio que não é mágica, é uma construção. Você via que eles estavam construindo essa consciência sabe, de que eu posso sim me defender, eu posso sim falar o que eu tô sentindo, tem lugar certo, momento certo, forma de reagir certa, então ao invés de brigar e bater no recreio, eles procuravam a professora para falar, ‘olha professora eu tô nervoso porque aconteceu tal coisa com fulano, na sala a gente vai resolver aí eu dizia, tá bom na sala a gente resolve.”</p>
<p><b>6) Houve ocasiões em que outras pessoas sinalizaram eventuais mudanças que elas perceberam em você em relação a aprendizagens desenvolvidas no programa, tais como comentários de colegas? Que ocasiões foram essas? E quais foram essas sinalizações?</b></p>
<p>“Acho que elas perceberam e comentaram, não. Por que eu sempre fui meio entrona assim, de dar dicas, olha tem tal material. Mas o que a professora falou, que foi a sala que eu fiz intervenção, ela falou assim que tava contribuindo. A professora me chamava para ajudar.”</p>
<p><b>7) Há outras situações em que você percebe algum tipo de contribuição de aprendizagens desenvolvidas no programa? Quais são essas contribuições?</b></p>
<p>“Na verdade, eu comecei a perceber, agora que eu tô mais numa parte administrativa que não existe só o bullying escolar, até a gente estudou lá que não é bullying quando é entre adultos né, mas eu comecei a perceber até essas brincadeira que a gente faz no ambiente de trabalho então por exemplo: a primeira brincadeira que elas fizeram quando eu cheguei aqui foi...avatar agora a gente tem como pendurar. Eu comecei a perceber como o universo adulto age e as crianças reproduzem isso. Então eu tenho começado a modificar as minhas brincadeiras pra não gerar mais, pois quando você brinca você dá abertura. Então eu comecei a mudar a minha forma de lidar com as pessoas da minha idade, seja na família seja no ambiente de trabalho porque assim eu tenho visto muito essa questão de mudança social e não dá pra gente mudar se a gente continuar com os mesmos comportamentos. Então coisas que eu percebi lá no curso e falei poxa preciso melhorar na minha vida pessoal. Aí muda a conduta, né?”</p>
<p><b>8) Você sentiu dificuldade de implementar em sua rotina na escola alguma aprendizagem do programa de ensino? Se sim, quais seriam, na sua opinião, as dificuldades para tal implementação?</b></p>
<p>“Não, a dificuldade maior é em relação às famílias mesmo mas não com relação ao que a gente aprendeu. Na abertura. Porque é aquela contexto social, o próprio racismo, as próprias coisas que acontecem no dia a dia é uma construção das famílias que falam isso há muito tempo, que consideram isso natural e não acham ofensivo então essa mudança de percepção do que é certo, do que é errado, do que ofende do que não ofende, é difícil nos adultos mas nas crianças eles pegam muito rápido. Até essas terminologias que a gente usa, tipo: ah é dia de branco e hoje você vê que tem como mudar para mudar uma cultura.”</p>



**9) Quais foram as implicações que a sua participação na capacitação “Identificar e Intervir em situações de bullying escolar” produziu, de forma geral, em sua vida?**

“a minha conduta, forma de disciplinar e orientar modificando aquilo que não estava contribuindo e sim fechando a criança no universo dela na recusa de dividir aquele sentimento, e com a implementação das ideias na roda foi o mais significativo. Contribuiu tanto em sala de aula ena própria vida porque eu fui começando a repensa algumas posturas.”

## APÊNDICE U

Tabela X. Variáveis relacionadas à percepção do professor sobre o quanto ele se sente preparado para lidar com situações de bullying.

Conhecimento sobre o tema	P1		P2		P3		P4		P5	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
<b>Conhecimento</b>										
Conheço o suficiente sobre os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos do autor (autor) do bullying escolar	MD	M	UP	UP	UP	MD	N	M	MD	M
Conheço o suficiente sobre os fatores protetivos do bullying escolar	MD	M	N	MD	N	MD	N	MD	MD	M
<b>Auto-Confiança</b>										
Sinto-me capaz de prevenir situações de bullying escolar	MD	M	UP	MD	UP	MD	N	MD	MD	M
Sinto-me capaz de intervir adequadamente em uma situação de bullying escolar no momento de sua ocorrência	M	M	UP	MD	UP	MD	MD	MD	M	T
Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi AUTORA (agressor) de bullying escolar após uma ocorrência	M	M	UP	MD	UP	MD	UP	MD	M	T
Sinto-me capaz de abordar adequadamente uma criança que foi VÍTIMA de uma situação de bullying escolar após uma ocorrência	M	M	UP	MD	UP	MD	MD	MD	M	T
Sinto-me capaz de orientar apropriadamente os alunos sobre bullying escolar	M	M	UP	MD	UP	MD	MD	M	M	T
<b>Capacitação para o professor</b>										
A minha formação educacional sobre a temática bullying escolar foi adequada	MD	M	UP	UP	N	M	N	N	MD	M
São necessárias mais capacitações relacionadas à temática	T	T	M	MD	M	T	T	T	T	T
<b>Capacitar alunos</b>										
Considero importante abordar os alunos que presenciaram uma situação de bullying escolar para orientá-los	M	T	UP	MD	UP	T	MD	T	T	T
É importante o professor saber como contribuir para que as crianças relatem quando são vítimas de bullying escolar	T	T	M	MD	M	T	T	T	T	T
As crianças deveriam ser educadas pela escola sobre bullying escolar	T	T	M	MD	MD	T	T	T	T	T

N=nada UP=um pouco MD=moderadamente M=muito T=totalmente

## APÊNDICE V

### Respostas dos participantes do programa ao questionário de avaliação do nível de satisfação em relação ao programa

Questão 1	Nota (1-5)				
Participantes	P1	P2	P3*	P4	P5
Quantidade de encontros	5	5	---	2	4
Duração de cada encontro	5	5	---	5	5
Local dos encontros	5	5	---	5	5
Adequação das atividades	5	5	---	5	5
Objetividade das instruções	5	5	---	5	5
Relevância das informações apresentadas	5	5	---	5	5
Novidade das informações apresentadas	5	5	---	5	5
Aprendizagem decorrente da participação no programa.	4	5	---	4	4
<b>Questão A- Comentários sobre os aspectos listados na questão 1 ou a outros aspectos do programa</b>					
P2- “o curso foi muito bom para a minha capacitação profissional gostaria que acontecesse mais vezes”					
P4- “seria interessante e mais proveitoso se a quantidade de encontros fosse maior pois assim conseguiríamos aprofundar as análises dos casos, conseqüentemente contribuiria para a intensidade da nossa capacitação”.					
<b>Questão B- destacar os aspectos positivos do programa e enumerá-los em ordem decrescente de importância (sendo 1- mais importante)</b>					
P1- (1) novidade das informações; (2) relevância das informações; (3) adequação das atividades; (4) minha aprendizagem; (5) objetividade das instruções; (6) local dos encontros; (7) quantidade de encontros; (8) duração de cada encontro.					
P2- (1) objetividade das instruções; (2) relevância das informações apresentadas nos encontros; (3) aprendizagem decorrente da minha participação					
P4- (1) Atividades de acordo com a nossa realidade; (2)Atividades práticas; (3) análise dos conteúdos; (4) excelente conteúdo; (5) excelente didática/metodologia					
P5- (1) aplicabilidade do programa; (2) clareza das informações					

<b>Questão C- destacar os aspectos negativos do programa e enumerá-los em ordem decrescente de importância (sendo 1- mais importante)</b>
P1- (1) Não recebemos a apostila para ler em casa e compartilhar
P2- (1) Não tenho aspectos negativos, gostei muito
P4- (1) pouco tempo para as análises
P5- (1) ficar sem o material no final do curso
<b>Questão D- Você acredita que ocorrerão mudanças em sua prática como professor a curto, médio e longo prazo? Quais?</b>
P1- “Com certeza, sim! Estarei mais atenta e preparada desde já para identificar indícios de bullying na escola. Irei dar mais atenção às queixas dos alunos referentes a conflitos entre eles e remediar com mais pontualidade. Acima de tudo irei trabalhar com a prevenção do bullying.”
P2- “Sim, acredito que pelo fato de muitas coisas ficarem mais claras para mim , me esclareceu muitas dúvidas.”
P4- “Curto prazo, postura como modelo de comportamento adequado; bom acolhimento do aluno agressor, observar os comportamentos dos alunos, ou seja, analisa-los antes da ação, e a consequências para identificar o que potencializa as más atitudes para saber como modifica-las. Aplicar a prevenção frequentemente”.
P5- “Sim. A curto prazo uma mudança de abordagem; a médio prazo estudar mais sobre o tema e promover o repasse de informações para colegas e alunos e, a longo prazo segurança e conhecimento absorvido para aplicar no dia a dia.”
<b>Questão E- Explícite por meio de comentários e sugestões, o que, em sua opinião, pode auxiliar no aperfeiçoamento do programa</b>
P1- “Sugiro a aplicação do programa em práticas pedagógicas (reuniões) de professores nas escolas”
P2- “Poderia abrir diversas turmas e uma divulgação para que todos interessados pudessem participar da capacitação”
P4- “Persisto na sugestão da capacitação com maior frequência para aprofundar no assunto. Permissão da posse do material usado na capacitação”
P5- “Aumento da carga horária. Material disponível ao final (mesmo que fosse outro mais resumido ou que não comprometesse a pesquisa)”

\*Não retornou o questionário de avaliação do curso.