

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Programa de formação de profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências (Nepres): relato de uma experiência formativa

Mônica Tessaro^IMaria Teresa Ceron Trevisol^{II}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6120>

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de um programa de formação construído *com* e *entre* profissionais que atuam nos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências (Nepres) de 24 escolas localizadas na região do meio-oeste catarinense, visando ao enfrentamento e à prevenção da violência do tipo *bullying*. O embasamento empírico do texto consiste em uma investigação de abordagem qualitativa. O processo formativo desenvolvido na pesquisa possui sustentação teórico-metodológica na perspectiva da práxis de Paulo Freire, da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner e do método da inserção ecológica. A coleta de dados envolveu quatro etapas: i) organização e planejamento do programa de formação; ii) aplicação e análise de um questionário de diagnóstico aos participantes; iii) execução do programa de formação; iv) avaliação interativa, aplicação de questionário de avaliação final e diários de campo. Na análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Foram evidenciadas quatro ações teórico-práticas, mobilizadas pelos profissionais, a partir do programa de formação: i) reestruturação das equipes dos Nepres; ii) planejamento de projetos interdisciplinares; iii) reorganização de espaços físicos da escola;

^I Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <monica.tessaro@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-4784-3606>>. Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

^{II} Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9289-4627>>. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP).

e iv) constituição de grupos de estudos, reflexão e planejamento na escola, envolvendo o coletivo de profissionais. O programa, no formato desenvolvido, constitui alternativa para o enfrentamento e a prevenção do *bullying* nas instituições.

Palavras-chave: *bullying*; programa de formação docente; políticas públicas; Teoria Bioecológica; perspectiva de Paulo Freire.

Abstract

Training program for professionals working in the Education and Violence Prevention Centers (NEPREs): a report of a training experience

This study seeks to report the experience of a training program developed with and between professionals working in the Education and Violence Prevention Centers (NEPREs) of 24 schools located in the midwest region of the state of Santa Catarina, aiming to confront and prevent bullying. The empirical basis of the text is an investigation of a qualitative nature. The training process developed in the research has theoretical and methodological support from the perspectives of Paulo Freire's praxis, Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the ecological insertion method. Data collection involved four stages: 1) organization and planning of the training program; 2) application and analysis of a diagnostic questionnaire to the participants; 3) execution of the training program; 4) interactive assessment, application of a final assessment questionnaire and field diaries. In data analysis, we employed the content analysis technique. Four theoretical and practical actions were mobilized by the professionals, based on the training program: 1) restructuring of the NEPREs teams; 2) planning interdisciplinary projects; 3) reorganization of the school's physical spaces and, 4) creation of study, reflection and planning groups at the school, involving the collective of professionals. The program, as it was developed, constitutes an alternative for confronting and preventing bullying in schools.

Keywords: *bullying*; teacher training program; public policy; bioecological theory; Paulo Freire's perspective.

Resumen

Programa de Capacitación para profesionales que trabajan en los NEPRE (sigla de Centros de Educación y Prevención de la Violencia) en las escuelas públicas brasileñas: relato de una experiencia de capacitación

Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia de un Programa de Capacitación construido con y entre profesionales que actúan en los Centros de Educación y Prevención de la Violencia (NEPRE) de 24 escuelas ubicadas en la región centro-oeste de Santa Catarina, con el objetivo de enfrentar y prevenir la violencia del tipo bullying. La base empírica del texto es una investigación con enfoque cualitativa. El proceso de formación desarrollado en la investigación tiene sustento teórico y metodológico desde la perspectiva de la praxis de Paulo Freire, la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner y el método de inserción ecológica.

La recolección de datos se llevó a cabo en cuatro etapas: i) organización y planificación del programa de capacitación; ii) aplicación y análisis de un cuestionario de diagnóstico a los participantes; iii) ejecución del programa de capacitación; iv) evaluación interactiva, aplicación de un cuestionario de evaluación final y diarios de campo. En el análisis de los datos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido. Se destacaron 4 acciones teórico-prácticas, puestas en actividad por profesionales, como resultado del Programa de Capacitación: i) reestructuración de los equipos de NEPRE; ii) planificar proyectos interdisciplinarios; iii) reorganización de los espacios físicos de la escuela y, iv) creación de grupos de estudio, reflexión y planificación en la escuela, involucrando al colectivo de profesionales. Según el formato desarrollado, el Programa constituye una alternativa para enfrentar y prevenir el acoso escolar.

Palabras clave: bullying; programa de capacitación docente; políticas públicas; teoría bioecológica; la perspectiva de Paulo Freire.

Introdução

A problemática da violência escolar é um desafio tanto para a pesquisa quanto para as políticas públicas, pois configura um fenômeno multicausal e complexo, que se manifesta de diversas formas, atingindo de diferentes maneiras pessoas e instituições (Oliveira; Dutra; Ludgero, 2023), uma vez que a violência pode ser de muitos tipos, destacando-se: física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, institucional, de gênero. Há, ainda, a violência na escola, da escola e contra a escola (Charlot, 2002).

Considerando esses aspectos, os processos de formação – inicial e continuada – de profissionais para atuarem com esse cenário de problemas constitui medida que precisa ser compreendida como prioritária pelos diferentes sistemas, nacionais, estaduais e municipais, os quais devem se responsabilizar pelos processos educativos escolares. Entretanto, paralelamente ao comprometimento dessas instâncias, permanecem questões abertas, a respeito de que e de como esses processos formativos podem ser implementados, como os planejar, com que embasamento teórico e metodológico, como conseguir a aderência e a mobilização dos participantes.

Pensando nessas questões e respaldadas pelos resultados de pesquisas, pela produção de conhecimento da área da Educação, como também pelo relato de um processo formativo planejado e desenvolvido, que constituiu uma Tese de Doutorado em Educação (Tessaro, 2022), objetivamos neste artigo relatar uma experiência formativa realizada *com* e *entre* profissionais da educação, tendo como foco um tipo de violência específico que se manifesta na escola, o *bullying*. Trata-se de um fenômeno de caráter violento, que inviabiliza a convivência, definido por seis características: “agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e simetria do poder instituído (pares)” (Tognetta, 2020, p. 33).

Por se manifestar prioritariamente na escola, o *bullying* envolve relações paritárias e pode ser expresso por dezenas de atos que causam danos físicos, morais, psicológicos e emocionais. Considerando o contexto das instituições educativas, as pessoas envolvidas e o problema das violências, compreendemos a educação como um fator de proteção desse tipo de violência, tendo na formação dos professores (inicial e continuada) um dos recursos

necessários para sua prevenção e mediação. Contudo, a instituição escola (envolvendo todos os seus atores), as políticas públicas de educação e a sociedade como um todo têm o compromisso de trabalhar com os problemas de convivência, uma vez que o pluralismo social é refletido na escola por meio das diferenças pessoais, étnico/raciais, culturais, sociais e econômicas.

No cenário contemporâneo, identifica-se a centralidade que o tema *bullying* logrou, particularmente após a aprovação da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, demonstrando preocupação com os conflitos entre pares presentes nas instituições de ensino (Brasil, 2015). Nessa mesma linha, depois da aprovação da Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, definindo que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas. X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Brasil, 2018, p. 1).

Alinhada aos ordenamentos nacionais acerca das ações de prevenção e mediação do *bullying*, destacamos a iniciativa do estado de Santa Catarina (SC), que, desde 2011, pautado no conjunto de ordenamento legal que estabelece os princípios orientadores dos direitos humanos, criou a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola e instituiu, em todas as escolas estaduais, aquilo que a Lei Estadual nº 14.651/2009 previu, isto é, a criação dos Núcleos de Educação e Prevenção às Violências na Escola (Nepres). Dentre as atribuições dos Nepres, destaca-se a formação continuada dos profissionais sobre as temáticas das violências na escola, tendo como objetivo central promover educação, prevenção, atenção e atendimento das situações envolvendo os sujeitos que integram o contexto escolar (Santa Catarina. SED, 2018).

Contudo, tanto a efetivação dessa política quanto a implementação dos Nepres ainda se encontram em processo de concretização em muitas das instituições públicas de ensino catarinenses. Pesquisas de Trevisol e Campos (2016) e Trevisol *et al.* (2018a, 2019, 2020a, 2021), como também, a partir destas, a investigação de Tessaro (2022), evidenciaram fragilidades e desafios de diferentes naturezas no contexto de instituições localizadas na região meio-oeste do estado, de ordem sociopolítica, estrutural, pessoal e formativa, que têm implicado o alcance de resultados perspectivados pelos Nepres.

Nesse sentido, considerando os dados produzidos nas pesquisas, aproximamo-nos da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joaçaba-SC, das escolas e de profissionais que atuam na gestão, na coordenação pedagógica e na docência, como também são integrantes das equipes dos Nepres, e identificamos a necessidade da proposição de um programa de formação. Cabe destacar que esse programa foi planejado e desenvolvido de forma colaborativa entre as pesquisadoras, os responsáveis pela CRE de Joaçaba-SC e os participantes. A base teórico-metodológica que sustentou o percurso do trabalho desenvolvido foi a perspectiva da práxis de Freire (2014, 2015) e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (1996, 2011).

Tendo em vista o embasamento epistemológico desses autores – interacionista, sistêmico e dialético –, o programa de formação primou por um sistema de trocas de conhecimentos, compreensões, ressignificação de ações e atitudes *com* e *entre* os participantes. De modo algum se pensou em uma dinâmica formativa instituída por meio de palestras, em que alguém ou alguns centralizam o conhecimento e há os ouvintes. Ao contrário, houve organização de

estudos individuais e em grupos, nas instituições, discussões, análise de casos e proposição de intervenções com base no movimento formativo ação-reflexão-ação, implementado nos encontros coletivos e em pequenos grupos.

As contribuições da TBDH (Bronfenbrenner, 1996, 2011) para o programa de formação estão centradas, prioritariamente, em alguns dos seus conceitos, dentre os quais destacamos: o modelo pessoa-processo-contexto-tempo (PPCT) e os processos proximais que implicam a compreensão do fenômeno *bullying*. Em consonância, o referencial freiriano nos auxiliou no desenvolvimento e na execução do programa de formação, uma vez que suas obras (Freire, 2014, 2015) tratam da formação docente como uma ação que deve contemplar as necessidades reais do cotidiano escolar, oportunizando a observação, o estudo, a atividade conjunta e a relação afetiva entre os *quefazeres* pedagógicos.

Em diálogo com Bronfenbrenner e Freire, no trabalho desenvolvido, também houve a interlocução com a Psicologia Genética de Jean Piaget, que possui aderência epistemológica às perspectivas dos autores selecionados, como também potencial para amparar o planejamento e a implementação de um percurso formativo e da discussão acerca do fenômeno *bullying*, especialmente mediante os estudos de Zechi (2014), Tognetta (2020) e Vivaldi (2020).

Caminho metodológico da pesquisa

A proposta metodológica adotada foi o método da inserção ecológica, que, segundo Prati *et al* (2008, p. 161) “tem como objetivo avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo”.

Trata-se de uma metodologia qualitativa, que valoriza os diferentes contextos com que as pessoas estão em contato ao longo do ciclo vital, por isso, auxilia-nos na compreensão de que o fenômeno do *bullying* não pode ser reduzido às características pessoais e contextuais imediatas, ignorando a diversidade de sistemas envolvidos e as relações implicadas na sua manifestação e manutenção (Schultz *et al.*, 2012). Portanto, a metodologia adotada nos auxilia na compreensão sistêmica, complexa e intersubjetiva do *bullying* e considera a necessidade do engajamento de toda a comunidade escolar na sua compreensão e intervenção.

Amostra e contexto da pesquisa

A amostra foi constituída por um coletivo de 46 profissionais vinculados a 24 escolas que fazem parte da CRE de Joaçaba-SC, os quais atuam como membros das equipes dos Nepres há mais de dois anos, o que implica compreensão, vivência e ação dessas equipes e que foi elemento de análise e mobilização de processos de construção e reconstrução de conhecimentos por meio do programa de formação.

Optamos pela intervenção com os profissionais da educação em razão de a escola constituir o microsistema dos alunos, tendo o poder de influenciar o curso do desenvolvimento destes; por esse motivo, o trabalho do coletivo de profissionais é primordial nesse processo. Ressaltamos, ainda, a importância de não perder de vista o compromisso do microsistema familiar, do mesossistema (relação família e escola), do exossistema (que compõe as demais redes de proteção de crianças e adolescentes, incluindo a Secretaria de Estado de Educação) e do macrossistema, que abrange a cultura social.

Coleta de dados

A coleta de dados foi constituída em três etapas:

- a) A primeira etapa foi planejada considerando os procedimentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa. Portanto, utilizamos os seguintes passos: i) submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP); ii) participação em reuniões com os sujeitos de pesquisa; iii) elaboração do instrumento de diagnóstico – um questionário; iv) aplicação do questionário por meio do Google Forms.
- b) Na segunda etapa, utilizamos os seguintes instrumentos: i) planejamento do programa de formação, o qual foi constituído tendo como base a análise dos dados coletados por meio do instrumento de diagnóstico aplicado aos profissionais, embasamento dos pressupostos da práxis (Freire, 2014, 2015); do modelo PPCT e dos processos proximais (Bronfenbrenner, 1996, 2011); e dos protocolos de mediação e manejo das situações de *bullying*, desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Gepem (Tognetta, 2020). O programa de formação foi ofertado como um curso de extensão universitária, com carga horária de 40 horas, as quais foram divididas em dez encontros síncronos e dez assíncronos, com duração de 2h cada. A opção por essa modalidade de processo formativo se deveu ao período da pandemia de covid-19 e à impossibilidade de encontros presenciais, como também à oportunidade da representação e da participação de profissionais oriundos das 24 escolas vinculadas à CRE de Joaçaba-SC (Tessaro, 2022). O programa de formação foi desenvolvido por meio da plataforma do Google Meet; ii) criação de pastas no Google Drive, nas quais disponibilizamos semanalmente a organização de cada encontro, com a indicação de textos, vídeos, roteiros para orientar as reuniões dos grupos de estudo e de discussão dos profissionais nas escolas e demais recursos que foram utilizados no programa formativo; iii) criação de um grupo no aplicativo WhatsApp para troca de mensagens e compartilhamento de atividades *entre* e *com* os participantes; e iv) diários de campo (Tessaro, 2022).
- c) Na terceira etapa, utilizamos os seguintes recursos: i) avaliação interativa sobre o programa de formação com os participantes, com o objetivo de verificar a apreciação destes em relação ao processo formativo vivenciado. Reiteramos a importância desse momento de avaliação participante, como de explicitação “[...] pela palavra e o sentido a ela atribuído [...]” (Koller; Moraes; Paludo, 2016, p. 31); ii) aplicação de um instrumento de avaliação final que teve por objetivo analisar a trajetória teórico-metodológica do programa de formação; e iii) diários de campo (Tessaro, 2022).

Considerando os princípios éticos da pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), recebendo parecer favorável para sua execução, sob o nº 4.363.634.

Procedimentos de análise dos dados

A organização e a análise dos dados produzidos no decorrer do programa de formação seguiram as orientações da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), em razão das

possibilidades de organização e interpretação que essa metodologia possibilita, mediante o uso da análise temática, a qual consiste na definição das unidades de registro que compuseram as categorias.

Para a discussão dos dados, empregamos as abordagens teórico-metodológicas da TBDH (Bronfenbrenner, 1996, 2011) e da práxis (Freire, 2014, 2015), pois compreendemos, com apoio em Triviños (2008), que a coleta e a análise dos dados são duas etapas que se retroalimentam.

Trajетória teórico-metodológica do programa de formação

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

Por meio da valorização das rodas de diálogo, *entre* e *com* os participantes, como um processo da ação-reflexão-ação, isto é, um espaço da práxis, com disponibilidade de tempo e espaço para analisar situações-problema expostas no decorrer dos encontros e planejar diferentes possibilidades de intervenção indicadas pelos participantes, no instrumento de coleta de dados inicial, aplicado com a finalidade de diagnóstico, o programa de formação considerou os seguintes princípios indicados na pedagogia freiriana e na TBDH, segundo a pesquisa de Tessaro (2022):

- a) a valorização do estudo e das leituras a serem realizadas individualmente como uma forma de (re)pensar a prática docente;
- b) a valorização do trabalho coletivo e cooperativo entre os profissionais que atuam nos Nepres, considerando os papéis que desempenham;
- c) a inclusão de situações-problema do cotidiano escolar nas reflexões e discussões promovidas pelo programa formativo, por meio de experiências lúdicas e dinâmicas, potencializando reflexões acerca da práxis;
- d) a promoção de interações e interconexões (processos proximais) entre os profissionais, no que diz respeito à criação de estratégias de prevenção, enfrentamento e atendimento ao *bullying*.

A estrutura do programa de formação foi organizada a partir de três módulos. No primeiro módulo, o foco se voltou às questões relacionadas à Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola que sustenta as equipes dos Nepres

nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. No segundo, reflexões teóricas acerca das violências, especificamente, do *bullying* na escola, sua caracterização, sua diferença em relação à transgressão às regras e às incivildades e o perfil de vítimas, agressores e espectadores constituíram o direcionamento dos estudos e das discussões. No terceiro módulo, houve a socialização de casos e demandas emergentes do *bullying*, formas de prevenção e mediação, função das equipes dos Nepres e dos profissionais na escola, como também a apresentação de modelos de protocolos (Tognetta, 2020) orientadores de manejo do *bullying* (Tessaro, 2022).

Resultados e discussões

Compreensão acerca do papel e da atuação do Nepre

O objetivo do Módulo I foi refletir, juntamente com os participantes do programa de formação, sobre a atuação das equipes dos Nepres. Nesses termos, os dados desse módulo nos permitiram verificar os seguintes aspectos: atuação das equipes dos Nepres e ações desenvolvidas no contexto das escolas visando à prevenção, à mediação e ao atendimento das situações-problema; formação dos profissionais para atuação nessas equipes; e principais desafios enfrentados. Além disso, promovemos reflexões acerca das possibilidades de atuação dessas equipes.

No Quadro 1, apresentamos os movimentos reflexivos que emergiram do processo de coleta de dados que abrange a etapa 1, questionário de diagnóstico, e a etapa 2, execução do programa de formação.

Quadro 1 – Conhecimento e institucionalização do Nepre pelo coletivo das escolas participantes da pesquisa

Categorias	Unidades de registro
i) Ações desenvolvidas pela equipe do Nepre antes do programa de formação	- palestras; - construção de murais motivacionais; - encaminhamento dos alunos que apresentam mau comportamento para a secretaria; - notificação à família dos alunos que apresentam mau comportamento; - anotações no livro de registros; - expulsões.
ii) O Nepre não tem alcançado seus objetivos	- falta formação teórico-prática aos profissionais; - falta estrutura de pessoal e física; - falta engajamento com a rede de apoio (meso, exo e macrosistema).
iii) Formação disponibilizada aos profissionais que integram as equipes do Nepre	- palestras com parceria CRE/SED; - cursos <i>on-line</i> de curta duração oferecidos pela SED; - distribuição de apostilas e outros materiais; - interesse pessoal dos membros da equipe do Nepre pelo tema das violências.
iv) Ações pensadas pelas equipes do Nepre durante o programa de formação	- Planejamento e execução de um plano de ação das equipes; - Por meio do plano de ação, estruturar e fortalecer a equipe do Nepre.

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que os dados contidos nas três primeiras categorias dizem respeito às ações desenvolvidas pelas equipes dos Nepres antes da participação no programa de formação, ou seja, foram organizadas com base nos dados coletados por meio do instrumento de diagnóstico.

Considerando as indicações apresentadas na cartilha da política que sustenta o Nepre, acerca das atribuições dos profissionais que integram esse núcleo, destacamos a primeira: “Implementar e avaliar sistematicamente a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola” (Santa Catarina. SED, 2018, p. 20). Nos materiais e registros disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), verificamos que o exossistema que compreende a política da rede estadual de educação que sustenta os Nepres tem promovido ações fragmentadas e pontuais: palestras; construção de murais motivacionais; encaminhamento de alunos que apresentam mau comportamento para a secretaria; notificação à família desses alunos; anotações no livro de registros; e aplicação de expulsões.

No primeiro módulo do programa de formação, o tema *bullying* não foi apresentado como um fenômeno que se manifesta nas escolas, o que se levantou foi o mau comportamento dos alunos. A compreensão acerca das unidades de registro que evidenciam o “mau comportamento dos alunos” envolve as seguintes ações: não realizar as tarefas propostas pelo professor em sala, fazer bagunça, falar alto, brigar com os colegas (agressões verbais e físicas), desrespeitar o professor, usar boné, usar celular em sala de aula (Tessaro, 2022).

Situando-nos na abordagem bioecológica da sala de aula, compreendemos que esse ambiente traduz os processos proximais vivenciados por alunos e professores em um determinado espaço de tempo histórico-geográfico. Nesse contexto, a compreensão dos profissionais acerca do que é mau comportamento e de como traçar medidas preventivas e de manejo é resultado de uma construção histórica ancorada numa perspectiva tradicional sobre o processo de ensinar e aprender, no qual o professor fala e o aluno obedece.

Esse tipo de ação, que é reflexo de uma cultura educacional (macrossistema), resultou na segunda categoria: o Nepre não tem alcançado os seus objetivos de educar, prevenir e atender as situações de violências que ocorrem no contexto das escolas. Ou seja, a segunda categoria demonstra a falta de engajamento de todos os ambientes ecológicos que também interferem na educação. Para que o Nepre possa dar conta do seu objetivo, é preciso a organização de um trabalho colaborativo, sistemático e contínuo, que se inicia no microssistema familiar e se estende para o macrossistema, envolvendo instituições e políticas públicas.

No que se refere à terceira categoria, formação disponibilizada aos profissionais que integram as equipes dos Nepres, observamos o modelo fragmentado das formações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação, ficando a cargo dos próprios profissionais a busca por instrução teórico-metodológica. Mesmo considerando que a formação docente envolve processos de autoformação, possibilitada pelo protagonismo docente por meio da ação-reflexão-ação que decorre da tomada de consciência (Freire, 2015), não podemos perder de vista a necessidade dos processos formativos oferecidos e construídos de modo intencional, os quais são relevantes, especialmente, quando partem de situações-problema presentes no ambiente escolar, com a finalidade de colaborar com o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, comportamental e moral) das pessoas que compõem essa comunidade (Bronfenbrenner, 1996; Freire, 2015).

Por isso, acreditamos no potencial do programa de formação que foi planejado e desenvolvido, seguindo os preceitos da TBDH (Bronfenbrenner, 1996, 2011) e da práxis de Freire (2014, 2015), que possibilitou a construção da quarta categoria: ações pensadas pelas equipes dos Nepres durante o programa de formação. Nas discussões formativas, por meio das interconexões *entre* e *com* os participantes e da ação-reflexão-ação, foi possível traçarmos um plano de ação visando à atuação e ao fortalecimento das equipes dos Nepres, o qual incluiu a reestruturação das equipes e a organização de um espaço físico para que os profissionais pudessem atender e se reunir para discutir as demandas do cotidiano escolar.

Essa iniciativa nos levou a refletir sobre a importância de tomada de consciência e conscientização dos profissionais da educação acerca de seus contextos, visando à sua transformação, que, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996, p. 5), devem ser contínuas, especialmente “[...] na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. “Em Freire (1979), a tomada de consciência ainda não é a conscientização, a expressão corresponde à primeira etapa de aproximação à realidade concreta, trata-se de uma ação que ainda não se tornou crítica, isto é, ainda não é a práxis.

Nesse sentido, à medida que os profissionais que integram as equipes dos Nepres tomaram consciência acerca da importância da atuação desses núcleos na escola, teve início um movimento de engajamento e pertencimento à equipe. Compreendemos o caráter embrionário desse programa de formação, contudo, enfatizamos a relevância de pensar a formação docente em serviço numa perspectiva sistêmica, valorizando a escola como um microsistema de interações dialógicas (Machado; Yunes; Silva, 2014). Entretanto, para que esse tipo de formação tenha continuidade, é preciso compromisso da política estadual e dos incentivos federais, da gestão escolar, dos profissionais, dos alunos e das famílias.

Compreensões teóricas acerca do fenômeno bullying: possibilidades construídas por meio do programa de formação

No Módulo II, trabalhamos com questões teórico-conceituais em relação ao *bullying* e às formas de manejo dessa problemática. No Quadro 2, apresentamos as categorias que emergiram do processo de análise dos dados. As informações expostas nesse quadro são oriundas das três etapas de coleta de dados: a primeira categoria foi organizada a partir do questionário de diagnóstico; a segunda foi organizada a partir da execução do programa de formação; e a terceira teve dados tanto do processo do programa de formação quanto da avaliação final: questionário, diários de campo das pesquisadoras e avaliação interativa com os participantes.

Quadro 2 – Avanços teórico-práticos acerca da temática do *bullying* na escola

(continua)

Categorias	Unidades de registro
i) Compreensões teóricas acerca do bullying e de outras formas de violências antes do programa de formação	- confusão teórica entre os conceitos de violências, incivildades e transgressões às regras; - compreensão de que a violência é reflexo da organização familiar dos alunos.

Quadro 2 – Avanços teórico-práticos acerca da temática do *bullying* na escola

(conclusão)

Categorias	Unidades de registro
ii) Compreensões teóricas acerca do <i>bullying</i> e de outras formas de violências durante o programa de formação	- compreensões acerca das diferentes manifestações de violências presentes no contexto escolar; - diferenciação entre o conceito de <i>bullying</i>, incivildades e transgressões às regras; - compreensão de que o fenômeno <i>bullying</i> está presente também na escola.
iii) Reflexões teórico-práticas apresentadas pelos profissionais durante e após o programa de formação sobre como agir diante dos casos de <i>bullying</i>	- escutar os alunos antes de tomar decisões individuais; - valorizar as trocas coletivas entre e com a equipe do Nepre, professores e corpo pedagógico da escola; - trabalhar a educação e a prevenção do <i>bullying</i> na escola de forma inter e transdisciplinar por meio da valorização da política do Nepre.

Fonte: Tessaro (2022).

Com base no instrumento de diagnóstico aplicado anteriormente à realização do programa de formação, construímos a primeira categoria de análise: i) compreensões teóricas acerca do *bullying* e de outras formas de violências antes do programa de formação. Essa categoria é formada por unidades de registro as quais indicam que os profissionais possuíam confusões teóricas acerca de violências, incivildades e transgressões às regras e, ainda, compreendiam que as agressões manifestadas na escola eram reflexo do ambiente familiar dos alunos.

Entre as justificativas que exemplificam essa confusão teórica, destacamos a pesquisa de Gonçalves e Andrade (2020), que, ao analisarem as políticas públicas que constituem os currículos dos cursos de Pedagogia (formação inicial) no Brasil, localizaram o silenciamento do tema das violências na escola, de modo geral, e, particularmente, do *bullying*. Essa confusão teórica interfere diretamente nos modos de agir dos profissionais, ou seja, o manejo desses diferentes fenômenos acaba sendo o mesmo e o resultado disso, segundo Vinha e Nunes (2018, p. 70), é que, “ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, a escola perde a oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora”.

Ao analisarem esses dados na perspectiva bioecológica, Monteiro, Lima e Asinelli-Luz (2019, p. 67) nos provocam com a seguinte indagação: “que espaço educativo é esse que permite que as violências se instaurem entre os estudantes, nas relações professor(a)-estudante e escola-família?”. Se compreendemos a escola como um microssistema promotor da convivência e da transformação social, é preciso auxiliar na mudança de atitudes, não só dos profissionais da educação, mas de todos os adultos comprometidos com a educação, visando à prevenção do *bullying*. Na concepção de Bronfenbrenner (1996), para mudar os comportamentos, é necessário mudar a organização dos ambientes; nessa afirmativa, é possível compreender a complexidade e o desafio da instituição escola, tanto em relação ao *bullying* quanto em relação às demais manifestações violentas.

Além disso, destacamos, pelo menos, outros dois fatores que dificultam a formação permanente dos profissionais da educação, considerando os dados que constituem a base empírica deste artigo: a carga horária de atuação em sala de aula e o acúmulo de funções na escola. No caso dessa amostra, 93,49% dos profissionais trabalham 40 horas semanais e todos os integrantes das equipes dos Nepres que responderam nosso instrumento de

diagnóstico desempenhavam, pelo menos, duas funções ao mesmo tempo na escola, por exemplo: professor e integrante da equipe do Nepre; coordenador pedagógico e integrante da equipe do Nepre; diretor e integrante da equipe do Nepre (Tessaro, 2022).

O acúmulo de funções e a carga horária de trabalho, bem como a falta de apoio da gestão (Monteiro; Lima; Asinelli-Luz, 2019) são fatores que dificultam a atuação dos profissionais; contudo, ainda há outras limitações, dentre as quais destacamos a formação inicial e continuada desses profissionais, que não abrange temas transversais ao currículo escolar, como é o caso da convivência. O estudo de Gonçalves e Andrade (2020), de um lado, indica-nos o esvaziamento do tema *bullying* nos currículos de formação inicial de professores e, de outro lado, chama-nos a atenção para o desengajamento moral dos docentes, o que resulta no baixo envolvimento desses profissionais em ações de prevenção a esse problema na escola.

A fragilidade teórico-metodológica acerca dessa temática denota a necessidade de estudos e investimento em programas de formação, pois os profissionais revelam fragilidade conceitual em relação ao *bullying*, o que repercute na tomada de decisão em relação a possíveis intervenções e tem ocasionado, de um lado, a reincidência dessas situações-problema no contexto escolar e, de outro, o sofrimento dos profissionais diante dos casos que não conseguem resolver (Tognetta, 2020; Tessaro; Trevisol, 2020).

Seguindo as reflexões do processo de análise e discussão dos dados, nas categorias ii) compreensões teóricas acerca do bullying e de outras formas de violências durante o programa de formação e iii) reflexões teórico-práticas apresentadas pelos profissionais durante o programa de formação sobre como agir diante dos casos de *bullying* e outras formas de violências, foi possível visualizarmos os movimentos da práxis (perspectiva freiriana) e dos processos proximais (perspectiva TBDH), por meio das seguintes ações realizadas: leituras e discussões dos textos; aprendizagem de novas habilidades comunicacionais; nova visão para a resolução dos problemas; elaboração dos planos de ação; execução de tarefas antes não executadas; (re)construção do conhecimento. Ou seja, pelas lentes da práxis, evidenciamos a atividade cognitiva que desencadeou mobilizações comportamentais nos participantes da pesquisa para transformarem o contexto em que estão inseridos. Pelas lentes de Bronfenbrenner (1996), via processos proximais, identificamos a motivação dos profissionais em exercerem as ações citadas, tanto em nível individual quanto coletivo, por meio da constituição das díades e tríades.

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

Essas mobilizações promovidas pelo programa de formação foram possíveis por intermédio da valorização dos seguintes elementos: i) interação entre pesquisadoras e participantes; ii) garantia de um período temporal para a formação na esfera individual e coletiva; iii) os encontros formativos foram exigindo níveis mais altos de complexidade; e iv) os temas trabalhados com os professores eram do interesse deles.

Estratégias de prevenção ao bullying elaboradas por meio do programa de formação (Módulo III)

Nesta seção, são apresentadas as construções teórico-práticas dos participantes do programa de formação a respeito das suas possibilidades de atuação perante o fenômeno *bullying*. Essa categoria reúne dados do último instrumento de coleta: dos diários de campo das pesquisadoras, da avaliação interativa com os participantes e do instrumento de avaliação final, questionário.

A primeira estratégia executada pelos participantes foi a reestruturação das equipes dos Nepres, ou seja, cada escola promoveu uma eleição para escolha de um novo coordenador, um representante docente, um representante discente, um representante dos pais e um representante da comunidade que integra a rede de proteção da escola.

Essa ação está em consonância com as indicações de Avilés Martínez (2020), pois, segundo o autor, as políticas de convivência devem integrar um conjunto de atividades e todos os sujeitos que se constituem partícipes do contexto educacional, caso contrário, são estratégias falhas. Reconhecemos que a construção e manutenção das equipes dos Nepres devem estar baseadas nos princípios da democracia, a fim de promover a ampliação das relações *eu-tu*, fundada na dialética do escutar-dialogar (Freire, 2004).

Contudo, é preciso destacar a importância de continuidade formativa dessa nova equipe que se compôs a partir do programa de formação. Nessa linha, a segunda ação perspectivada foi o planejamento de projetos interdisciplinares visando à inserção da temática do *bullying* em diferentes componentes curriculares. Trata-se de práticas que demandaram alterações na cultura das unidades educacionais, ou seja, os projetos elaborados tiveram como foco a valorização do protagonismo dos alunos.

Por essa via, os alunos experienciaram a oportunidade de se reconhecerem enquanto agentes responsáveis pela construção de ações coletivas, assumindo o papel de difusores “[...] de condutas e atitudes mais assertivas, agregadoras de respeito, solidariedade, fortalecimento da cidadania e de relações interpessoais mais empáticas e harmônicas” (Brandão Neto *et al.*, 2020, p. 5).

A constituição de projetos na área da Educação, especialmente quando abordam temas transversais ao currículo, como é o caso da temática do *bullying*, deve ser aliada ao processo de desenvolvimento humano; por isso, endossamos a necessidade de as equipes dos Nepres continuarem explorando o potencial de protagonismo dos alunos por meio do aprofundamento teórico-metodológico, de modo a aprimorarem seus projetos interdisciplinares de prevenção ao *bullying* e a outras formas de conflitos que dificultam a convivência escolar.

Da mesma maneira, Zechi (2014) endossa a importância do papel da gestão escolar na articulação interna da escola para o enfrentamento das situações envolvendo o *bullying*. Essas articulações são chamadas “de redes de proteção, as quais são ações articuladas e integradas por diferentes profissionais [...] essa rede inclui escola, família, saúde, assistência social, conselho tutelar, promotoria e demais serviços públicos” (Elias, 2013, p. 65), ou seja, envolve todos os contextos bioecológicos de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996).

A terceira ação organizada pelas escolas foi a (re)organização de espaços físicos; nesse sentido, três iniciativas ganharam destaque: i) a organização de uma sala de atuação da equipe do Nepre; ii) a distribuição de urnas em espaços comuns das escolas, servindo como canais de denúncias e/ou pedidos de ajuda em relação a casos de violências que os alunos

vivenciam ou presenciam; e iii) a disponibilização de materiais informativos na biblioteca acerca do assunto *bullying* (Tessaro, 2022).

Difundir entre a comunidade escolar, prioritariamente, entre os alunos, canais de solicitação de ajuda, para que todos tenham acesso, é um importante passo, conforme nos indica Tognetta (2020). Esse tipo de ação torna o espaço escolar um *locus* de proteção e denúncia e contribui para o diagnóstico dos problemas de convivência, pois, segundo Oliveira, Silva e Maio (2020, p. 13), é dever da escola proteger as crianças e os adolescentes, “sobretudo pelo considerável tempo durante o qual, diariamente, esse público permanece em tal ambiente”.

Freire (2014) considera que, para romper com o isolamento e com as injustiças, é preciso que haja denúncia. Ao denunciar uma situação de violência, o objetivo não é excluir esse fenômeno da escola, mas chamar a atenção dos profissionais da educação, para que, comprometidos com a dimensão humanizadora e com a transformação social, contribuam com a constituição do “ser mais”. Nessa direção, torna-se primordial a garantia de espaço privado de discussão e estudo dos casos de *bullying* que se manifestam na escola com todos os envolvidos nesse contexto. A esperança encontra-se na tomada de consciência das situações-limite, a fim de impulsionar, por meio da ação-reflexão-ação, processos proximais cada vez mais recíprocos e comprometidos com a humanização.

No processo de transitividade crítica, o contexto é um dos elementos essenciais, o qual deve ser caracterizado pela transformação dos padrões rígidos e autoritários em autênticos regimes da democracia e da dialogicidade (Freire, 1967). Segundo Bronfenbrenner (2011), o ambiente deve proporcionar processos interativos de trocas, condição mínima para a constituição das díades, tríades, tétrades e assim sucessivamente.

Por fim, a quarta ação consistiu na organização de grupos de estudos pelas equipes dos Nepres, visando ampliarem suas compreensões teórico-práticas no tocante aos problemas presentes no cotidiano escolar. Essa mobilização é marcada pelo movimento de tomada de consciência acerca da importância das funções intelectuais na resolução dos problemas de convivência no cotidiano escolar.

Além disso, essa ação caracteriza a motivação dos profissionais da educação para continuarem o processo de ensino e aprendizagem acerca da compreensão do *bullying*. Segundo Bronfenbrenner (1996), para explicar a motivação, é preciso compreender como uma pessoa percebe e lida com os fenômenos que acontecem ao seu redor; essa percepção impacta na motivação e na vontade de se envolver em atividades, porém, é importante salientar que a motivação não existe na mesma intensidade para todas as pessoas. A motivação é gerada pela reciprocidade, ou seja, a influência dos pares leva os indivíduos a se engajarem em atividades cada vez mais complexas.

Pigozi *et al.* (2023), ao desenvolverem uma pesquisa envolvendo a temática do *bullying*, propuseram rodas de conversa como um instrumento educativo de percepção desse fenômeno entre escolares. Essa metodologia se aproxima dos grupos de estudos organizados pelos profissionais da educação participantes da investigação realizada (Tessaro, 2022). Entre os resultados, os autores enfatizam que as rodas de conversa não resolvem o problema do *bullying*, mas contribuem para desnaturalizar atos de violência existentes no convívio escolar.

Marques (2022), igualmente, reforça a importância de desnaturalizar atos de violências que se manifestam na escola, não apenas aqueles em que se emprega a força física, mas, também, as expressões sutis de violência, cujas forças morais e psicológicas se fazem

presentes. Para a referida autora, é preciso atentar-se para marcadores sociais presentes nas situações de violências entre pares, como gênero, raça/etnia e classe social, por isso, destaca a importância de o projeto pedagógico da escola incorporar o ideal de uma educação humanizadora comprometida com os valores democráticos.

Partindo dessas indicações, compreendemos que os profissionais participantes do programa de formação se sentiram provocados a assumirem-se enquanto corresponsáveis na organização de estratégias de enfrentamento do *bullying*, quiçá para a promoção da convivência escolar. No entanto, trata-se de práticas que demandam alterações na cultura das unidades educacionais, consequentemente, os resultados não são imediatos, pois, segundo Gonçalves e Sposito (2002, p. 115),

[...] o grau de adesão do corpo de profissionais e o modo como novas propostas chegam na base do sistema de ensino são extremamente díspares. Assim, iniciativas que poderiam provocar reversão de práticas não chegam a se enraizar diante da instabilidade administrativa.

Destarte, destacamos as contribuições de Bronfenbrenner (2011) a respeito da necessidade de articulação entre as políticas públicas de Educação e as instituições escolares. A constituição de projetos nessa área, especialmente quando tratam de temas transversais ao currículo, como é o caso da temática das violências, deve ser aliada ao processo de desenvolvimento humano; por isso, endossamos a necessidade de as equipes dos Nepres/escolas continuarem o aprofundamento teórico-metodológico, de modo a aprimorarem seus projetos interdisciplinares de prevenção ao *bullying* e a outras formas de conflitos que dificultam a convivência escolar.

Algumas considerações

O *bullying*, por ser um fenômeno complexo e multicausal, carece de estratégias de enfrentamento planejadas de maneira intencional e sistemática, o que implica a corresponsabilidade de diferentes contextos sociais na organização dessas iniciativas, especialmente, dos microssistemas família e escola, estendendo-se às demais instituições sociais que fazem parte da rede de proteção de crianças e adolescentes. Neste artigo, especificamente, abordamos a necessidade de instrumentalizar de modo teórico-prático os *quefazer*s dos profissionais da educação que atuam no contexto escolar, para que busquem, de forma responsável, manejar os casos de *bullying*.

Para isso, organizamos o programa de formação em três módulos. Entre as contribuições destes, enfatizamos, no primeiro módulo, a necessidade de os formuladores das políticas educacionais, particularmente os formuladores da política que sustenta o Nepre, reconhecerem, acompanharem e avaliarem as demandas escolares no que se refere à dinâmica das violências, prioritariamente, da violência do tipo *bullying*. E, para além disso, que considerem articulações intersetoriais com outras políticas públicas, como as da assistência social, da saúde, da segurança pública e do lazer e cultura, a fim de que o sistema de garantia de direitos às crianças e aos adolescentes seja de fato cumprido, uma vez que a educação sozinha não consegue enfrentar a complexidade dos problemas de convivência escolar e em diferentes espaços educativos.

As possibilidades teórico-conceituais e teórico-práticas, construídas no decorrer do programa de formação, especialmente, a partir do segundo e do terceiro módulo, indicam que, quando planejamos uma formação tendo como premissa a intencionalidade, valorizando a inserção ecológica no contexto concreto da intervenção, oportunizando espaços coletivos e individuais de estudo e reflexão e abrindo caminho para a práxis, é possível constataremos mudanças, tanto de concepção quanto de ação, dos profissionais.

Contudo, permanece a necessidade de manutenção do espaço-tempo da formação em serviço e, igualmente, a necessidade de aproximar as pesquisas educacionais dos dois ambientes que a compõem: o da universidade e o da escola.

No entanto, acreditamos que a formação docente em serviço que propusemos é um caminho viável, na medida em que, entre os muitos aspectos que podemos enaltecer e que comprovam o movimento positivo mobilizado por meio de sua implementação, possibilitou a ação-reflexão do coletivo; permitiu o exercício de se colocar no lugar do outro; abriu espaço para a tomada de consciência e a compreensão de que as violências que se manifestam na escola podem ser decorrentes de formas de violência *dos* e *nos* diversos contextos ecológicos de que crianças e adolescentes participam ao longo do ciclo vital. Reconhecer a combinatória multicausal que está na base do problema das violências, entre elas o *bullying*, é o primeiro passo para o seu enfrentamento.

Referências

- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Prefácio. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). *Passo a passo da implementação de um sistema de apoio entre iguais: as equipes de ajuda*. Americana: Adonis, 2020. p. 15-26. (Coleção Retratos da Convivência na Escola).
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos, 38).
- BRANDÃO NETO, W. et al. Formação de adolescentes protagonistas para a prevenção do bullying no contexto escolar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 73, supl. 1, p. 1-8, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio. 2018. Seção 1, p. 1.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano*: tornando os humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

ELIAS, M. E. L. *A violência na escola*: suas manifestações e ações para minimizá-la em uma escola estadual de Pelotas/RS. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. Currículos da formação docente inicial e o manejo do bullying na escola. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 241-252, 2020.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

KOLLER, S. H.; MORAIS, N. A.; PALUDO, S. S. *Inserção ecológica*: um método de estudo do desenvolvimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

MACHADO, J. A.; YUNES, M. A. M.; SILVA, G. F. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 512-526, set./dez. 2014.

MARQUES, F. T. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 21, n. 46, p. 171-189, ago. 2022.

MONTEIRO, M. P. G.; LIMA, T. D.; ASINELLI-LUZ, A. A escola como expressão da violência ou lócus da cultura da paz? *Dialogia*, São Paulo, n. 32, p. 65-80, maio/ago. 2019.

OLIVEIRA, M.; SILVA, F. G. O.; MAIO, E. R. Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2020.

OLIVEIRA, V. C.; DUTRA, N. M.; LUDGERO, L. F. Temos projetos e temos polícia: a visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 104, e5342, 2023.

PIGOZI, P. L. et al. A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar. *Interface*, Botucatu, v. 27, e220681, 2023.

PRATI, L. E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

SANTA CATARINA. *Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009*. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14651_2009_Lei.html. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação (SED). *Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola/Nepre online*. Brusque: SED, 2018.

SCHULTZ, N. C. W. et al. A compreensão sistêmica do bullying. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr./jun. 2012.

TESSARO, M. *Enfrentamento e prevenção do bullying e outras violências: construção de um programa de formação de profissionais que atuam na escola*. 2022. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C. Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: o que as pesquisas têm indicado? *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 17, n. 3, p. 44-67, set./dez. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. *Quando a preocupação é compartilhada: intervenções em casos de bullying*. Americana: Adonis, 2020. (Coleção Retratos da Convivência na Escola).

TREVISOL, M. T. C.; CAMPOS, C. A. Bullying: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 275-284, maio/ago. 2016.

TREVISOL, M. T. C. et al. Ações de prevenção e enfrentamento do bullying: investigando iniciativas escolares. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24., 2018, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: Unoesc, 2018a.

TREVISOL, M. T. C. et al. Ações de prevenção e enfrentamento do bullying: investigando iniciativas escolares. In: TREVISOL, M. T. C.; FELDKERCHER, N.; PENSIN, D. P. (Org.). *Diálogos sobre a formação docente e práticas de ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2018b. p. 195-225.

TREVISOL, M. T. C. et al. Núcleos de Educação, Atenção e Atendimento às Violências na Escola – Nepres – vinculadas as escolas estaduais da 7ª Gered de Joaçaba: investigando seu papel e atuação no enfrentamento do bullying. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25., 2019, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: Unoesc, 2019.

TREVISOL, M. T. C. et al. Núcleos de educação, atenção e atendimento às violências na escola – Nepres – vinculados as escolas estaduais da 7ª Gered de Joaçaba: analisando o potencial das ações propostas. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2020, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: Unoesc, 2020a.

TREVISOL, M. T. C. et al. Ações de prevenção e enfrentamento do bullying na escola: mapeando possibilidades. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2020, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: Unoesc, 2020b. p. 1-2.

TREVISOL, M. T. C. et al. O bullying e outras formas de violência: análise de ações de prevenção e enfrentamento. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 27., 2021, Joaçaba. *Anais...* Joaçaba: Unoesc, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. *Cadernos Globo*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 70-79, nov. 2018. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

VIVALDI, F. M. C. *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ZECHI, J. A. M. *Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?* 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

Recebido em 5 de abril de 2024.

Aprovado em 10 de fevereiro de 2025.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).