



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica



Dianna Amorim Piloupas

**A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno
bullying nas aulas de Educação Física Escolar**

**Rio de Janeiro
2026**

Dianna Amorim Piloupas

**A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno
bullying nas aulas de Educação Física Escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

Rio de Janeiro
2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

P643	Piloupas, Dianna Amorim A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno bullying nas aulas de Educação Física Escolar. / Dianna Amorim Piloupas - 2026. 109 f. Orientador: José Antonio Vianna. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. 1. Anos iniciais - Teses. 2. Educação física - Teses. 3. Bullying - Teses. I. Vianna, José Antonio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título. CDU 37
------	---

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Dianna Amorim Piloupas

A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Antonio Vianna (Orientador)
Instituto de Educação Física e Desportos - IEFD UERJ

Prof. Dr. Jomilto Praxedes dos Santos (Avaliador Interno)
Instituto de Educação Física e Desportos - IEFD UERJ

Prof. Dr. José Henrique dos Santos (Avaliador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC UFRRJ

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

Dedico esse mestrado à Dianna do passado que muito almejou esse título e não precisou sobrepujar os próprios princípios para consegui-lo.

AGRADECIMENTOS

Em meio muitas pessoas, agradeço primeiro a Deus, pela oportunidade concedida em estar realizando o que eu tanto almejava. Em segundo lugar, agradeço aos meus pais, pois sem eles eu não teria condições de realizar minhas graduações e, conseqüentemente, minhas especializações e esse tão desejado mestrado.

Agradeço ao meu irmão por toda parceria ao longo da minha vida e a todos os meus amigos também; aos que chegaram antes mesmo da faculdade e permaneceram nela até hoje e aos que fiz a partir do meu processo de formação acadêmica, seja dentro ou fora dele. Dentre meus amigos, agradeço especialmente as minhas duas melhores amigas, Morgana e Rayná, por toda parceria ao longo desses muitos anos.

Agradeço ao meu Grupo de Pesquisa em Percepções do Cotidiano Escolar (GPPCE - UERJ) e às três amigas da minha linha de pesquisa do mestrado: Stéfany, Thaiane e Yeda pelo suporte ao longo de todo o mestrado.

Agradeço a todos os sujeitos dessa pesquisa, que dedicaram seu tempo e conhecimento para agregarem meu estudo. E, por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Antonio Vianna, pelo apoio, confiança e aprendizado ao longo desses últimos anos.

Muito obrigada a todos, sem vocês isso não seria possível.

Quando a educação não  libertadora, o sonho do oprimido  ser o opressor.

Paulo Freire

RESUMO

PILOUPAS, Dianna Amorim. *A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno bullying nas aulas de Educação Física Escolar*. 2025, 109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

O *bullying* caracteriza-se por ser um problema mundial detectado em escolas, privadas ou públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. Seus efeitos requerem intervenções com a finalidade de reduzi-lo ou preveni-lo no ambiente escolar. Esse estudo traz a problematização da formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar. O estudo teve como objetivo analisar a compreensão dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade da cidade do Rio de Janeiro, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física escolar. Um questionário semiestruturado foi enviado, através da plataforma do *Google Forms*, para 86 alunos habilitados para avaliação teórica do ENADE das Licenciaturas de 2024, tendo o retorno de 31 deles (18 mulheres e 13 homens, com faixa etária entre 23 e 30 anos). O estudo teve abordagem quantitativa, com objetivo exploratório e descritivo. Os dados coletados foram tratados por meio da estatística descritiva e passaram pela triangulação de métodos. Foi possível observar que a insuficiência da formação inicial sobre o fenômeno *bullying* é expressiva, havendo lacunas significativas quanto à abordagem, estratégias de intervenção e articulação entre teoria e prática, evidenciando que o combate ao *bullying* nas aulas de Educação Física depende não apenas do conhecimento teórico, mas da vivência prática, do apoio institucional e da formação crítica do professor. Com a finalidade de melhoria no processo de reconhecimento, prevenção e intervenção dos professores de Educação Física escolar diante do fenômeno *bullying*, foi elaborado como Produto Educacional um *ebook*, com propostas que os auxiliem na criação de um ambiente escolar que favoreça a melhor convivência entre todos os alunos, reduzindo os casos de violência que resultam em consequências graves. A publicação desse estudo vai colaborar na ampliação da compreensão sobre o fenômeno, acrescentando ainda mais a relevância científica sobre o tema.

Palavras-chave: Educação física escolar. *Bullying* escolar. Formação inicial.

ABSTRACT

PILOUPAS, Dianna Amorim. *The initial training of Physical Education teachers presented bullying in school physical education classes*. 2025, 109 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

Bullying is a global problem detected in both private and public schools, and it has increased in recent years. Its effects require interventions aimed at reducing or preventing it in the school environment. This study addresses the issue of the initial training of Physical Education teachers in relation to the phenomenon of bullying in school Physical Education classes. The study aimed to analyze the understanding of graduating students from a Physical Education degree program at a university in Rio de Janeiro regarding the phenomenon of bullying in school Physical Education classes. A semi-structured questionnaire was sent, via the Google Forms platform, to 86 students eligible for the 2024 ENADE theoretical assessment for undergraduate programs, with 31 responses received (18 women and 13 men, aged between 23 and 30 years). This study employed a quantitative approach with exploratory and descriptive objectives. The collected data were analyzed through descriptive statistics and subjected to methodological triangulation. The findings revealed a significant deficiency in initial training on the phenomenon of bullying, with substantial gaps in approach, intervention strategies, and the articulation between theory and practice. This highlights that combating bullying in Physical Education classes depends not only on theoretical knowledge but also on practical experience, institutional support, and the critical training of teachers. With the aim of improving the process of recognizing, preventing, and intervening in bullying by physical education teachers, an *ebook* was developed as an educational product, offering suggestions to help them create a school environment that fosters better coexistence among all students, reducing cases of violence that result in serious consequences. The publication of this study will contribute to a broader understanding of the phenomenon, further enhancing the scientific relevance of the topic.

Keywords: School physical education. School *bullying*. Initial formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma da seleção dos artigos	22
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos estudos encontrados	23
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de identificação dos sujeitos investigados	55
Tabela 2 – Formação dos sujeitos investigados	56
Tabela 3 - Como conheceram o <i>bullying</i>	58
Tabela 4 - Percepção do estágio ser aplicação da teoria	60
Tabela 5 - Frequência dos casos de <i>bullying</i> durante os estágios na Educação Básica	61
Tabela 6 - Reação ao observarem casos de <i>bullying</i> durante os estágios na Educação Básica	62
Tabela 7 - Segmento de ensino na Educação Básica no qual o <i>bullying</i> teve maior ocorrência	64
Tabela 8 - Atividades nas aulas de Educação Física em que o <i>bullying</i> ocorre com maior frequência	65
Tabela 9 - Perfil do praticante de <i>bullying</i> nas aulas de Educação Física	67
Tabela 10 - A ação do professor de Educação Física ao observar um caso de <i>bullying</i> em sua aula	68
Tabela 11 - Percepção sobre a habilidade emocional do professor para lidar com o <i>bullying</i>	69
Tabela 12 - Percepção sobre a inclusão da afetividade no currículo	70
Tabela 13 - O efeito das atitudes do professor para evitar a recorrência do <i>bullying</i>	71
Tabela 14 - O efeito das medidas coercitivas	72
Tabela 15 - A capacitação sobre <i>bullying</i> na formação inicial	74
Tabela 16 - Formações continuadas para a capacitação do professor sobre o <i>bullying</i>	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
Art. – Artigo
cap. – Capítulo
CEAF – Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional
DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais
DES – Desenho e Resultados
DF – Distrito Federal
DOI – *Digital Object Identifier*
ed – Edição
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES – Instituição de Ensino Superior
FACEVV – Faculdade Cenecista de Vila Velha
Forms – Formulário
KIVA - *Kiusaamista Vastaan*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
nº/n. – Número
p. – Página
PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SMAR – Síndrome dos Maus Tratos Repetitivos
TAI - Termo de Autorização Institucional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UK – Reino Unido
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USF – Universidade São Francisco
v. - Volume

LISTA DE SÍMBOLOS

§ - Parágrafo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação	15
1.2 Problematização	16
1.3 Objetivos	17
1.3.1 <u>Objetivo geral</u>	17
1.3.2 <u>Objetivo específico</u>	17
1.4 Relevância	18
1.4.1 <u>Relevância social</u>	18
1.4.2 <u>Relevância científica</u>	18
2. REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1 Definição do <i>bullying</i>	25
2.2 Histórico dos estudos sobre <i>bullying</i> no Brasil	26
2.3 Legislação Brasileira para a prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i>	27
2.4 Saberes docentes e formação inicial	31
2.5 Formação continuada	33
2.6 Características do <i>bullying</i> e seus tipos	35
2.7 Cyberbullying	38
2.8 Causas associadas ao <i>bullying</i>	40
2.9 Consequências do <i>bullying</i>	41
2.10 O <i>bullying</i> na perspectiva docente e discente	42
2.11 O <i>bullying</i> no contexto escolar	43
2.12 A rotulação/estereótipo do <i>bullying</i>	44
2.13 Marcadores sociais e o baixo diálogo na graduação	46
2.14 Intervenções do <i>bullying</i>	47
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 Tipo de Estudo	50
3.2 Instrumento	51
3.3 Sujeitos do Estudo	52
3.4 Análise de Dados	54
3.5 Avaliação dos Riscos e Benefícios	55
3.6 Ética na pesquisa	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	56

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional (TAI)	95
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	96
APÊNDICE C – Questionário Estruturado	99
ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	105

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

O tema *bullying* foi inserido, ainda, ao cursar a Educação Básica, quando aluna, porém mais como espectadora/testemunha na escola do que assistindo aos noticiários na televisão. Entretanto, no meu último ano escolar, em 2011, também foi o ano do massacre ocorrido em Realengo. Este fato trouxe bastante espanto para o ambiente escolar que, apesar de lidar com diversos casos de *bullying*, nunca havia vivenciado algo tão drástico anteriormente.

Ao concluir a Educação Básica e entrar para o ensino superior em licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), percebi que o *bullying* e diversas outras vertentes do cotidiano escolar não eram muito debatidos nas disciplinas. De certo modo, saí da graduação ainda despreparada para lidar com diversos conflitos do cotidiano escolar.

Foi então que a formação continuada fez sentido para mim. Ela supre uma parte que a formação inicial não dá conta. Fiz inúmeros cursos de capacitações, extensões, aperfeiçoamentos, até que passei para uma especialização de Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e nela pude aprimorar o aprendizado nos cursos que fiz e em outras formas de como lidar com muitas vertentes que permeiam o cotidiano escolar.

No início de 2022, fui convocada para ser professora de Educação Física de um município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Dentre diversos conflitos que transpassam violências escolares, o *bullying* era um deles e voltou a ser presenciado por mim na Educação Básica, mas agora na posição de professora, de modo que revisitei toda a minha trajetória pessoal e profissional e, com isso, despertei o meu interesse pelo tema.

Para além do conhecimento, do combate e da prevenção, meu interesse sobre o tema veio na “raiz” do problema, a formação inicial, e no que a carência atribuída a ela causa na Educação Física Escolar. A pesquisa a ser apresentada traz essa inquietação como base e com ela a contribuição para os professores de Educação Física Escolar perante o fenômeno.

1.2 Problematização

O *bullying* caracteriza-se por ser um problema mundial detectado nas escolas, privadas ou públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. A conduta *bullying* nas instituições de ensino tem sido um sério problema, pois gera um aumento significativo da propagação da violência entre os alunos (Leão, 2010).

Esse fenômeno é uma das formas mais recorrentes de violência na escola (Batsche, 1997) e muitas vezes ocorre em um contexto em que o aluno pratica atividade física, seja no recreio e/ou nas aulas de Educação Física (Botelho; Souza, 2007; Roman; Taylor, 2013), isto é, em vivências experimentadas pelas práticas corporais em grupo, onde há uma intensa interação social, com situações em equipe e colaboração coletiva. Isso se dá principalmente em alunos com menos habilidades e pior desempenho motor, ficando em situação de maior vulnerabilidade perante os agressores (Scarpa *et al.*, 2012), sofrendo intimidações, agressões, exclusões dos jogos, brincadeiras, comentários maldosos a respeito da sua coordenação e do seu desempenho nas atividades (Bomfim *et al.*, 2012).

O estudo de Knafo e Schwartz (2003) relata que a transmissão de valores de pais para filhos e sua influência nos processos de socialização são importantes para o entendimento de diversos comportamentos expressos pelas crianças, inclusive o *bullying*. Porém, além dos valores familiares, a capacitação dos profissionais de educação é fundamental, a fim de que saibam identificar, distinguir, diagnosticar o fenômeno e conhecer as respectivas estratégias de intervenção e prevenção hoje disponíveis (Fante, 2005). Esses profissionais, segundo Candau (2002), possuem dificuldade em identificar as formas de violência presentes nas escolas e, muitas vezes, também estão envolvidos nessas violências.

Os efeitos acarretados pelo *bullying* requerem o planejamento de intervenções com a finalidade de reduzi-lo ou preveni-lo no ambiente escolar. Dessa forma, a participação dos docentes é essencial (Silva; Rosa, 2013), onde, segundo Coelho (2016) eles são um dos principais agentes a serem acionados no enfrentamento ao *bullying*, visto que possuem proximidade com os envolvidos.

No Brasil, diferente de outros países, o local de maior ocorrência do *bullying* é na sala de aula, com frequência, na presença dos professores, onde, além de viabilizar a execução de ações, resulta num maior comprometimento dos docentes diante do fenômeno e aponta indagações relevantes, no sentido de quais seriam os seus papéis frente tais situações (Lamas, Freitas, Barbosa, 2013).

Segundo Santos e Souza (2013), o docente não sabe intervir em tais situações, já que muitas vezes avalia as agressões como simples “brincadeiras” ou “briguinhas” de crianças, tendo inclusive, segundo Coelho (2016), mais dificuldade em intervir sobre o *bullying* indireto, forçando a vítima ao isolamento social através de atitudes de indiferença.

Nesse cenário, Silva e Bazon (2017) apontam a importância de se analisar a formação do professor. Segundo os autores, foi observado que os professores que possuíam maior domínio teórico acerca do assunto tinham intervenções propostas mais estruturadas e que as intervenções propostas por aqueles docentes que apresentavam menor conhecimento articulavam com propostas punitivas e não interventivas. Vale ressaltar que efetuar intervenções muito rígidas aos estudantes colabora para a evasão escolar e que, apesar de produzir resultados positivos a curto prazo, como o controle disciplinar, a longo prazo elas maximizam os problemas disciplinares e a ocorrência de *bullying* (Silva; Rosa, 2013).

Silva e Rosa (2013) afirmaram que o fenômeno é pouco explorado tanto nos processos de formação inicial quanto na formação continuada dos docentes, e até mesmo de outros profissionais da educação, como coordenadores e gestores. A questão colocada é se estaria o professor de Educação Física em condições de evitar e/ou resolver problemas de *bullying* nas aulas ou, ainda, se o professor tem conhecimento e habilidades suficientes para lidar da melhor forma com o fenômeno no âmbito escolar.

Com isso, esse estudo traz a problematização da formação inicial desses professores, em formação, de Educação Física, perante o fenômeno *bullying*, nas aulas de Educação Física Escolar, tendo em vista, como já citado por diversos autores acima, que a formação do professor é essencial para melhores propostas e intervenções e que, se a formação inicial não prepara o profissional para isso, é necessária a formação continuada.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a compreensão dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

- Verificar o apresto dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, para lidar com o fenômeno *bullying* através da formação inicial.

- Analisar o conhecimento dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, face à identificação, prevenção e intervenção do *bullying*.
- Construir um *ebook* para os futuros docentes e para os professores de Educação Física como proposta de conscientização sobre o *bullying*, a fim de elucidá-los sobre a importância de uma formação continuada perante esse fenômeno.

1.4 Relevância

1.4.1 Relevância Social

A relevância social de uma pesquisa evidencia a importância do problema para a sociedade, ou seja, os motivos que as justificam e de que forma pode haver contribuições para uma intervenção pedagógica ou solução para problemas na sociedade (Minayo; Deslandes; Gomes, 2010).

A relevância social dessa pesquisa busca melhorias nas relações sociais, enriquecimento no ensino-aprendizagem do aluno/professor, principalmente para os professores de Educação Física, propiciando mais compreensões sobre o conhecimento de medidas e atitudes perante o fenômeno *bullying* no âmbito escolar.

1.4.2 Relevância Científica

Ao apontar lacunas no conhecimento e possíveis progressos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2010), a relevância científica de uma pesquisa colabora para o entendimento do atual cenário em que se encontra determinado problema.

A relevância científica dessa pesquisa diz respeito à ampliação do estudo sobre *bullying*, os avanços significativos no mercado de trabalho de todo ambiente escolar, principalmente para os professores de Educação Física e o refinamento nos procedimentos didáticos-pedagógicos.

Foi feita uma pesquisa sobre “*bullying*” e “Educação Física Escolar” na literatura, para que, através dos resultados obtidos, pudesse obter uma maior precisão sobre os estudos empíricos sobre a temática. No “*Google Scholar*” há um vasto número de artigos encontrados, porém, devido ao *booleano* “NOT” não funcionar nessa plataforma de maneira eficiente, não há uma contagem precisa de artigos empíricos, pois muitos deles são de revisões (integrativa,

narrativa e sistemática). Com isso, foram buscadas plataformas de dados que pudessem resultar, com uma maior precisão, a contagem apenas dos estudos empíricos.

Sendo assim, foi realizado por Piloupas e Vianna, a revisão integrativa da literatura em outras duas plataformas de dados, Scielo e Lilacs, onde o resultado do quantitativo de estudos empíricos sobre *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar foram mais precisos, resultando em um baixo quantitativo de artigos encontrados nessas duas plataformas.

Segundo Whittemore e Knafl (2005), a revisão integrativa, usada no estudo, traz a ideia de uma revisão mais ampla da abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também os dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

A pesquisa foi realizada no dia 15/10/2024, usando as plataformas de dados eletrônicos: Scielo e Lilacs, nos últimos onze anos de publicação (2014 até 2024) e sem restrição de idiomas, porém, sendo encontrados apenas artigos em português, inglês e espanhol, com as combinações dos seguintes termos: (*bullying*) AND (*school physical education*).

Foi utilizado o referencial PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (Liberati *et al.*, 2009) – com a função da quantificação, tanto na coleta, quanto no tratamento das informações. Na etapa de seleção, foi realizada a leitura dos resumos/*abstracts* e do estudo na íntegra das produções selecionadas na etapa de identificação, sendo excluídos estudos duplicados, pesquisas que não apresentaram coerência com a finalidade desta investigação sobre *bullying* nas aulas de Educação Física, revisões sistemáticas, ou que se tratava de estudos teóricos. Após este processo, foi elaborada a etapa de inclusão em que os seguintes critérios foram utilizados: artigos científicos de acesso aberto; estudos empíricos; estudos em português, inglês ou espanhol; artigos publicados entre o período de 2014 a 2024.

Foram encontrados 86 artigos (Scielo 28; Lilacs = 62). Após a aplicação dos critérios de exclusão, um total de quatro artigos foram considerados elegíveis e avaliados, sendo incluídos na presente revisão integrativa (Crochík, 2016; Priani *et. al.*, 2016; Vianna; Souza; Reis, 2015; Weimer; Moreira, 2014). A Figura 1 apresenta o fluxograma da seleção dos

artigos (Figura 1):

A revisão integrativa de Piloupas e Vianna resultou em apenas quatro estudos

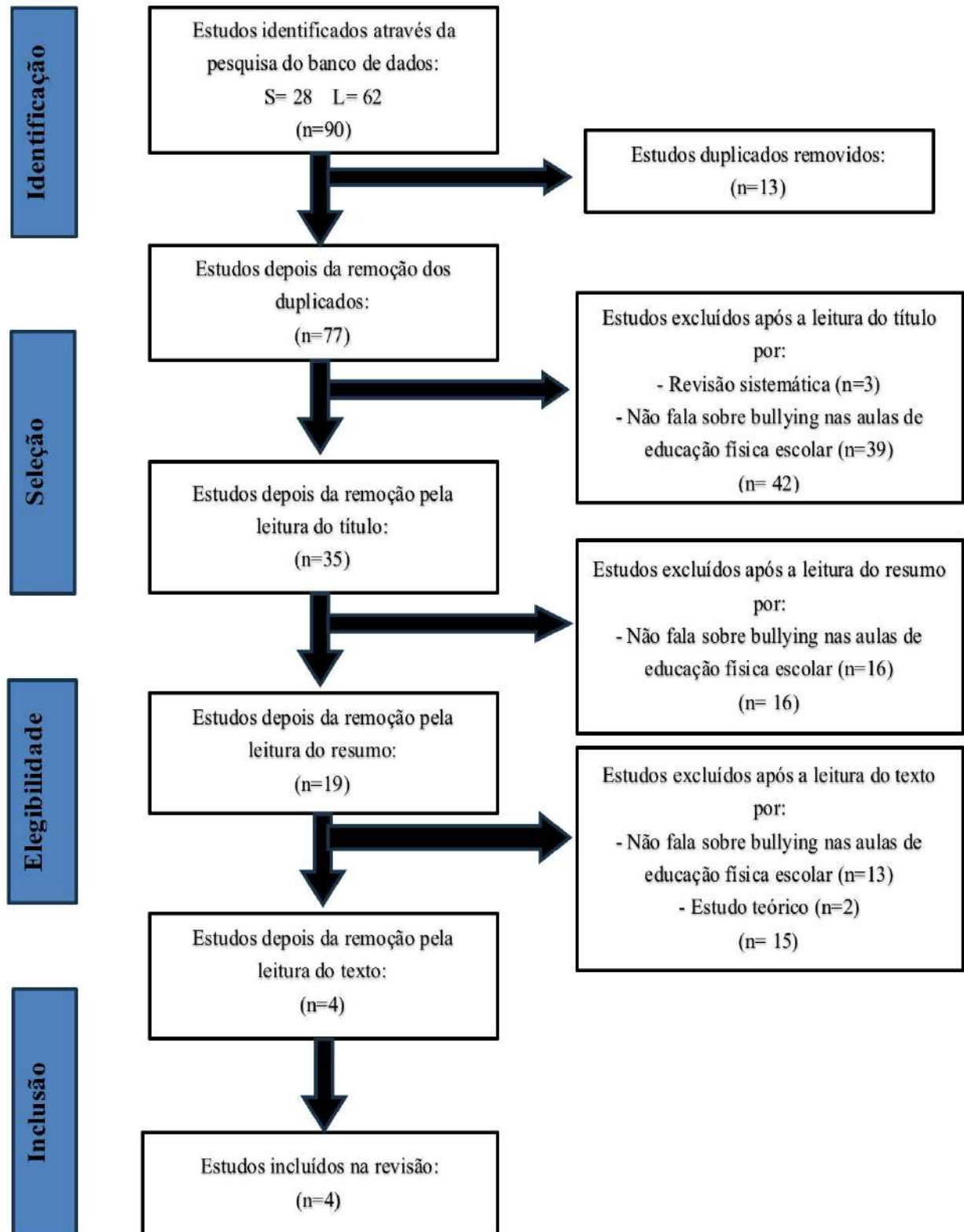


Figura 1 – Fluxograma de artigos
 Legenda: *S= Scielo; L= Lilacs; n= número
 Fonte: Piloupas, 2024

empíricos, tendo como vertente o fenômeno *bullying* e a disciplina de Educação Física. A análise descritiva dos quatro estudos encontrados apresentou as seguintes características:

Procedência	Autores	Título	Local (revista)	Ano
SCIELO	Weimer, W. R.; Moreira, E. C.	Violência e <i>bullying</i> : manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2014
SCIELO	Vianna, J. A.; Souza, S. M.; Reis, K. P.	<i>Bullying</i> nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2015
LILACS	Priani, A. e colaboradores	Intimidación entre niños y niñas de una escuela pública de la ciudad de Bahía Blanca y su relación com el rendimiento académico (<i>Bullying</i> entre meninos e meninas de uma escola pública da cidade de Bahía Blanca e sua relação com o rendimento académico)	Revista de La Asociación Médica de Bahía Blanca / Revista de Associação Médica de Bahía Blanca	2016
SCIELO	Crochík, J. L.	Hierarchy violence and <i>bullying</i> Among Students of public middle schools (Hierarquia, violência e <i>bullying</i> entre estudantes da rede pública do Ensino Fundamental)	Revista Paidéia	2016

Quadro 1 – Características dos estudos encontrados

Fonte: elaborado pela autora.

Dois dos quatro estudos relataram a relação do *bullying* com o desempenho escolar. O primeiro selecionado foi o trabalho de Priani e colaboradores (2016) e que teve como objetivo analisar a associação entre a participação da criança em situações de *bullying* e seu desempenho acadêmico no final do ano letivo nas disciplinas de Linguagem, Matemática e Educação Física, que foi semelhante em ambos, porém a Educação Física foi a disciplina com maior média entre as três.

Esse estudo ao mesmo tempo que converge com o estudo realizado por Pérez-Fuentes e colaboradores (2011), em escolas públicas e não estatais, no Chile, com uma amostra de 84 participantes, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, mostrando resultados muito semelhantes envolvendo as disciplinas de línguas e matemática, observando que quanto maior o grau de participação dos alunos em situações de *bullying*, menor é o seu

desempenho escolar, ele também diverge do estudo realizado por Pérez-Fuentes e colaboradores (2011), pois essa queda no desempenho não acontece na disciplina de Educação Física.

O segundo estudo que relatou a relação do *bullying* com o desempenho escolar foi o de Crochík (2016), afirmando que as hierarquias entre os alunos formadas na escola podem ocasionar violência entre eles e que os mais indicados como populares são os melhores em Educação Física e os piores nas disciplinas de sala de aula (associados à autoria da agressão escolar), já os impopulares e com piores desempenhos em Educação Física seriam os alvos dessa agressão.

Adorno (1995a/1995b) afirma que a distinção entre o desempenho dos alunos nas disciplinas acadêmicas faz parte de uma hierarquia oficial. A outra hierarquia escolar, aquela que compara o bom e o mau desempenho dos alunos em atividades relacionadas às habilidades físicas, ou seja, a que envolve desempenho atlético e força física, e popularidade percebida entre os pares, é chamada por este autor de “não oficial”. Em ambas as hierarquias, a competição é pautada pela valorização daqueles que apresentam melhor desempenho nas atividades consideradas.

Com base em Adorno (1995a/1995b) e Levandoski e Cardoso (2013), o desempenho na Educação Física foi considerado outro indicador dessa hierarquia por estar relacionado ao corpo e ao coletivo. Os esportes, em geral, estão associados a disputas em que se destaca o desempenho físico e não o desempenho intelectual relacionado ao conhecimento e à reflexão. O desempenho percebido na hierarquia oficial foi considerado o desempenho alcançado nas disciplinas acadêmicas e essas disciplinas, no entanto, não foram listadas separadamente, pois isso poderia dispersar as respostas, uma vez que os alunos podem se destacar em disciplinas distintas.

Levandoski e Cardoso (2013), Melim e Pereira (2015) e Zwaan, Dijkstra e Veenstra (2013) consideram que os melhores alunos em Educação Física estão mais frequentemente associados a serem os agressores, enquanto aqueles considerados entre os piores em Educação Física estão associados a serem as vítimas.

Outra análise selecionada nessa pesquisa foi a de Weimer e Moreira (2014) que, além de identificar situações de violência e *bullying* nas aulas de Educação Física, buscou apontar qual o sentimento dos alunos que vivenciaram e/ou sofreram tais situações durante as aulas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na região central do município de Cuiabá, Mato Grosso, através de

entrevista com 55 alunos (33 do sexo masculino e 22 do sexo feminino), de idades entre 10 e 14 anos, da 5ª e 6ª séries (6º e 7º ano).

Dentre as perguntas das entrevistas estão: 1) se haviam ocorrido agressões nas aulas de Educação Física (45% dos alunos disseram que algumas vezes ocorrem, 47% afirmam nunca ter ocorrido (2% disseram que sempre ocorrem, 4% relataram que acontece muitas vezes e 2% não responderam); 2) se os alunos já haviam recebido apelidos, sido ofendidos ou zombados durante as aulas de Educação Física (49% dos alunos dizem que nunca receberam apelidos ou xingamentos, 33% admitem ter recebido apelidos às vezes, 14% relataram sempre receber apelidos ou serem zombados e 4% disseram que isso acontece muitas vezes); 3) se eles já haviam presenciado situações de agressão e/ou violência entre colegas nas aulas de Educação Física (13% sempre presenciam colegas serem vítimas de agressão durante as aulas, 15% relatam que isso acontece muitas vezes, 43% algumas vezes e 29% nunca presenciaram situações de agressão nas aulas de Educação Física).

Além dessas perguntas, em muitos momentos do discurso dos alunos, foi identificada a insatisfação deles com as aulas e com o professor por não haver diálogo para uma melhor formação dos colegas.

O quarto e último estudo selecionado nessa pesquisa foi o estudo de Vianna, Souza e Reis (2015), que teve como objetivo verificar as percepções do *bullying* no Ensino Médio em uma escola pública no município do Rio de Janeiro. Foram investigados 49 alunos (26 do sexo masculino e 23 do sexo feminino), entre 17 e 19 anos de idade, onde 69,2% dos meninos acreditam que o *bullying* ocorre com maior frequência em aulas separadas por sexo e 60,9% das meninas afirmam que o mesmo ocorre mais em aulas mistas.

As práticas mais comuns do *bullying* relatadas pelos entrevistados desse estudo são agressões verbais (75,4%), agressões emocionais (18,4%) e agressões físicas (6,2%), onde esta parece ser mais frequente na percepção dos meninos, visto que 1,4% dos entrevistados do sexo masculino indicaram que ocorre com frequência e apenas uma aluna indicou que o *bullying* ocorre sempre. Em compensação, 34,5% dos meninos e 47,8% das meninas informaram que nunca foram alvo ou perceberam a ocorrência de *bullying* nas aulas de Educação Física.

Ainda no estudo de Vianna, Souza e Reis (2015), 83,7% dos pesquisados, em ambos os grupos, afirmaram que nunca deixaram de participar das aulas de Educação Física por terem sofrido *bullying*, sendo 84,6% meninos e 82,6% meninas e, ainda, todas as meninas e 90% dos meninos indicaram também que o indivíduo que pratica o *bullying* tende a ser o mais forte quando comparado ao vitimizado (mais fraco), tornando o tamanho (altura) como um

fator favorável ao agressor (segundo 71,4% dos meninos e 83,3% das meninas entrevistadas), e ainda possuem mais idade que suas vítimas, conforme relatado por todas as meninas e 95% dos meninos.

Corroborando com os estudos de Priani e colaboradores (2016) e o estudo de Crochík (2016), no estudo de Vianna, Souza e Reis (2015), o agressor é percebido pelos entrevistados (75% dos meninos e 81,2% das meninas) como o mau aluno no quesito de desempenho escolar.

O estudo ainda constatou pelos entrevistados que a prepotência de se sentir superior ao outro e ter uma vida que não desejaria acarreta ainda em um processo de desencadeamento de conflitos que faz com que essa pessoa passe suas emoções equivocadamente para outras, agindo de forma rude.

Outro assunto relatado na entrevista foi a ação docente para a prevenção do *bullying* nas aulas, dividida entre: a influência corretiva (repreender e penalizar) e a influência persuasiva (conversar e orientar). As opiniões variam desde “punição aos agressores (como, por exemplo, tirar das aulas dos esportes que mais gostam), dar advertência”, “chamar o agressor para uma conversa, alegando que todos são iguais mesmo uns sendo mais habilidosos do que outros”, “repreender o agressor quando estiver acontecendo o *bullying* e, caso não funcione, tomar medidas mais drásticas como chamar os responsáveis do bulinador ou castigar o mesmo com advertência”.

Os estudos citados ao longo dessa pesquisa têm mostrado que os professores possuem dificuldades em identificar, prevenir e intervir sob o *bullying*. Casos de agressões e atentados ocasionados por estudantes traduzem as necessidades atuais de promoção emergente de ações de combate e das suas consequências dentro do ambiente escolar.

O levantamento do conhecimento dos professores de Educação Física de acordo com a sua formação inicial sobre possíveis medidas e atitudes perante o *bullying* durante suas aulas é uma atividade necessária para a estruturação e redução dos casos no âmbito escolar. Estes dados são importantes para que haja uma maior responsabilidade e conscientização por parte dos professores sobre a necessidade de uma formação continuada, a fim de apresentar maior habilidade em reconhecer, prevenir e propor intervenções, já que apenas a formação inicial não dá conta de todas as vertentes presentes no currículo da Educação Física.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Definição do *bullying*

De acordo com Fante (2005), o termo *bullying* se origina da palavra em inglês “*bully*”, que significa brigão, valentão, tirano e designa comportamentos agressivos, antissociais, repetitivos e intencionais, praticados por uma ou mais pessoas, e caracterizado por atitudes ofensivas, de intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou verbal, e até mesmo furtos. Este comportamento está muito presente nas escolas, onde muitos negam a sua existência em suas dependências e imediações para se referir às atitudes hostis, agressivas e violentas, que ocorrem sistematicamente nas relações de alunos entre si ou de professores e alunos.

Sendo definido por Fante (2005) como Síndrome de Maus Tratos Repetitivos (SMAR), o *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimentos. Nesse sentido, quando falamos de *bullying*, estamos nos referindo às condutas relativas à intimidação, tiranização, ao isolamento, às ameaças e insultos direcionados a uma pessoa ou mais. Na língua portuguesa, não temos um termo que abarque toda a complexidade do conceito científico do fenômeno, por isso, apesar de encontrarmos outros como intimidação, maus-tratos e vitimização, a maioria dos autores usa estas expressões concomitantemente ao termo *bullying* (Frick, 2016).

Chalita (2008) acredita que o *bullying* é uma rejeição a ordem da sociedade que priva a pessoa, considerada diferente e inferior, de seus direitos de igualdade e de participação, obtendo-se uma negação do desejo dela de ser importante, valiosa e participante em um grupo. Para o agressor, as diferenças encontradas em um indivíduo que não faz parte de seu grupo é apenas um pretexto e não motivo para maltratá-lo. Avilés (2013) ressalta que é relevante diferenciar os maus-tratos, entre iguais, de outras formas de violência e de outros problemas de convivência que acontecem na escola, como a indisciplina, desmotivação e o desinteresse acadêmico.

Para a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA) (2010), o *bullying* compreende todas as atitudes executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima, em que, segundo Middleton-Moz e Zawadski (2007), muitos *bullies* aperfeiçoam a intimidação desde criança,

quando não há intervenção, e que as práticas de *bullying*, durante as brincadeiras, iniciam um padrão de atitude que, no seu desenvolvimento, resultam em outros tipos de violência.

Silva (2015) ressalta também a prática do “*bullying* virtual” ou “*cyberbullying*”, onde o agressor utiliza as redes sociais como instrumento para atuar de maneira covarde, humilhando e constrangendo a vítima. Segundo Santomauro (2010), são mensagens com imagens e comentários depreciativos, que se alastram rapidamente e tornam o *bullying* ainda mais perverso. Já que o espaço virtual é ilimitado, o poder de agressão se amplia e a vítima se sente acuada mesmo fora da escola, onde muitas vezes ela não sabe de quem se defender.

2.2 Histórico sobre o fenômeno *bullying*

Dan Olweus, que era pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu de 1978 até 1993 os primeiros critérios para detectar o *bullying* de forma específica e tornou-se referência na área, publicando o livro *Bullying at School*. Em seu estudo, ele apresentou e discutiu o problema, os resultados, projetos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas que poderiam ajudar a identificar possíveis agressores e vítimas, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo, onde o *bullying* escolar era compreendido como ataques repetidos de um aluno dominador sobre um outro estudante vitimizado (Olweus, 1993).

Segundo a ABRAPIA (2010), Dan Olweus deu início as suas investigações sobre os agressores e as vítimas do *bullying* sem a autorização das escolas. O interesse pelo estudo por parte das instituições só veio depois que três adolescentes noruegueses cometeram suicídios que, segundo indícios, foram resultados da prática do *bullying*. Durante a pesquisa dessa obra, foi verificado que um a cada sete estudantes estava envolvido em caso de *bullying*, dando origem a uma Campanha Norueguesa que, com o apoio do Governo Norueguês, reduziu pela metade os casos nas escolas. Sua repercussão em outros países, como o Reino Unido, Canadá e Portugal, incentivou essas nações a desenvolverem suas próprias ações, tendo como objetivo elaborar regras claras contra o *bullying* nas escolas, aumentado o envolvimento dos pais e professores na conscientização do problema para eliminar os mitos e apoiar e proteger as vítimas.

Os estudos com relação a espécie de maus tratos começaram na Dinamarca e na Suécia, na década de 70, e nos anos 80 se desenvolveram na Noruega e demais países europeus. O tema chegou ao Brasil somente no final dos anos 90 e início do ano de 2000

(Fante; Pedra, 2008). Segundo Fante (2005), os estudos sobre esse fenômeno foram provocados pelo aumento de casos de suicídio entre crianças e adolescentes e, ao investigarem a situação buscando suas causas, concluíram que os maus tratos praticados por companheiros de escola eram a origem destes suicídios, causando o comprometimento do desenvolvimento psicológico, especialmente da vítima.

Um episódio marcante foi o de 2011, em uma escola em Realengo, zona oeste do município do Rio de Janeiro. O caso gerou comoção social quando 12 estudantes foram mortos a tiros por um ex-aluno da escola, chamado Wellington, que, em seguida, suicidou-se. Em uma série de vídeos e cartas produzidas pelo jovem antes do massacre, o fenômeno *bullying* foi citado, onde ele relatou ser agredido por um grupo e que todos que estavam por perto debochavam e se divertiam com as humilhações que ele sofria, sem se importarem com os sentimentos dele (V&C Artigos e Notícias, 2011).

Nesse mesmo episódio, um ex-colega de Wellington relatou que já o colocaram de cabeça para baixo na privada e deram descarga, que as meninas passavam a mão nele, entre outros (V&C Artigos e Notícias, 2011). Esses maus-tratos com Wellington e as mortes dos 12 alunos ocasionadas por ele reforçam que o *bullying* não pode continuar sendo negligenciado dentro da escola.

No Brasil, o tema violência tornou-se prioridade de todas as escolas, motivo pelo qual inúmeros projetos estão sendo desenvolvidos, visando à diminuição da violência escolar, com ênfase específica na violência explícita, porém, são insuficientes as notícias que temos sobre o desenvolvimento de programas educacionais que incluem o combate e a prevenção do fenômeno *bullying* em nossas escolas (Fante, 2005).

2.3 Legislação Brasileira para a prevenção e enfrentamento do *bullying*

No Brasil, existem leis municipais, estaduais e federal com a legislação *antibullying*. Esse tópico, ao apresentar as leis municipais e estaduais, envolverá apenas o município e Estado do Rio de Janeiro, não os demais.

Começando pelas leis municipais, a Lei nº 5.089, de 6 de outubro de 2009, dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas no município do Rio de Janeiro, tendo como objetivo prevenir e combater a prática do *bullying* nas escolas; capacitar os docentes e a equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; incluir regras contra o *bullying* no regimento interno da escola; orientar

as vítimas de *bullying*, visando a recuperação de sua autoestima para que não sofram prejuízos em seu desenvolvimento escolar; orientar os agressores (por meio da pesquisa dos fatores desencadeantes de seu comportamento) sobre as consequências de seus atos, buscando torná-los aptos ao convívio em uma sociedade pautada pelo respeito, igualdade, liberdade, justiça e solidariedade; e, envolver a família no processo de percepção, acompanhamento e crescimento da solução conjunta (Rio de Janeiro, 2009).

Essa lei também estabelece as ações que devem ser desenvolvidas: palestras, debates, distribuição de cartilhas de orientação aos pais, alunos e professores, entre outras iniciativas. Além disso, prevê que as escolas deverão manter o histórico das ocorrências de *bullying* em suas dependências, devidamente atualizado, e enviar relatório, via sistema de monitoramento de ocorrências, à Secretaria Municipal de Educação (Rio de Janeiro, 2009).

Em 2012, a Lei nº 5441, de 12 de junho de 2012, outra lei municipal, instituiu, de forma permanente, a campanha da Lei nº 5.089, de 6 de outubro de 2009, sobre a conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar, elucidando sobre a gravidade da violência física e moral e, principalmente, alertando para as consequências destes atos na formação e desenvolvimento emocional das vítimas (Rio de Janeiro, 2012).

No Estado do Rio de Janeiro, existe a Lei Estadual nº 6.401, de 5 de março de 2013, que institui a "Semana de Combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*" nas escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. Seu Art. 1º determina na realização de estudos, palestras e outras atividades ou apresentações de caráter didático e de interação social, desenvolvidas no decorrer da semana para conscientização, prevenção e combate a tais práticas em ambiente escolar (Brasil, 2013).

No Art. 1º e § 2º dessa lei, entende-se por *cyberbullying* a prática reiterada e habitual de atos de violência física, verbal ou psicológica, de modo intencional, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar, agredir, causar dor ou sofrimento, angústia ou humilhação à vítima, inclusive por meio de exclusão social, efetivada por meio da rede mundial de computadores (internet, através das redes sociais, sites ou qualquer outro meio digital), com os mesmos objetivos do *bullying* direto (Brasil, 2013).

Ainda no Art. 1º, no § 3º da lei estadual, é argumentado que a Semana de Combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying* poderá contar com o apoio de instituições, de caráter público ou privado, inclusive da administração pública direta, com explícita atuação no combate ou prevenção ao *bullying*, em adesão de caráter voluntário, devendo o evento ser acompanhado

por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais, cuja atividade tenha alguma relação com o tema abordado (Brasil, 2013).

A Semana de Combate ao *Bullying* e ao *Cyberbullying* acontecerá sempre na primeira semana do mês de abril, em homenagem às vítimas da chacina ocorrida na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 2013).

Além do amparo municipal e estadual para as leis, também há amparo em âmbito federal. Na legislação brasileira, há a Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, em que ficou instituído o Programa de Combate a Intimidação Sistemática (*bullying*). No seu Art. 1º, § 1º, o *bullying* é definido como qualquer ato de violência (física ou psicológica), de forma intencional e repetitiva, e sem motivação evidente. É praticado por um indivíduo ou grupo, contra uma pessoa ou mais, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, havendo uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

No Art. 2º e § único da Lei nº 13.185/2015, a intimidação sistemática (*bullying*) é caracterizada quando há violência, física ou psicológica, com a ação de intimidação, humilhação ou discriminação, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, pilhérias, além da intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando tiver por objetivo depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossociais (Brasil, 2015).

O Art. 4º dessa lei traz os objetivos desse Programa, como: prevenir e combater a prática do *bullying* em toda a sociedade; capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis frente à identificação de vítimas e agressores; dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação, conscientização, prevenção e combate ao problema; promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os

tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes do *bullying*, ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (Brasil, 2015).

Vale lembrar que, de acordo com o Art. 5º ainda dessa lei, é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*) (Brasil, 2015).

A Lei nº 13.633, de 14 de maio de 2018 também é uma lei federal, alterando o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito das escolas, e estabelecendo ações destinadas à promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2018).

Outra lei federal é a Lei 14.811, de 12 de janeiro de 2024, que institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevendo a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, alterando o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis: nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), criminalizando o *bullying* no Brasil, incluindo no Código Penal, visando proteger crianças e adolescentes de violência nas escolas e outros estabelecimentos educacionais, e punindo a intimidação sistemática, intencional e repetitiva, seja individualmente ou em grupo (Brasil, 2024).

A pena do *bullying* é de multa (se a conduta não constituir crime mais grave) e para o *cyberbullying* a pena é de reclusão de 2 a 4 anos e multa (se a conduta também não constituir crime mais grave) (Brasil, 2024).

Além dessas leis municipais, estaduais e federal, diretamente ligadas ao âmbito escolar, ainda existem outras leis de campanha *antibullying*, em âmbito municipal, ligadas por outro meio e resolvidos fora do ambiente escolar. A primeira delas é a Lei nº 6.805, de 26 de novembro de 2020, que determina que a rede municipal de saúde deve disponibilizar assistência psicológica e social aos alunos, vítimas de *bullying*, matriculados nas escolas públicas da cidade do Rio. A lei ainda determina que os diretores das escolas municipais devam encaminhar os alunos para avaliação, que serão avaliados por uma equipe multidisciplinar de psicólogos e assistentes sociais da rede municipal de saúde. Esse encaminhamento também pode ser solicitado por pais ou responsáveis, caso necessário, e se o

aluno já estiver assistido por profissionais da rede privada, é preciso que os responsáveis informem à direção da escola, por meio de uma declaração profissional (Rio de Janeiro, 2020).

A outra legislação importante é a Lei nº 7.139, de 24 de novembro de 2021, sobre a utilização de material publicitário nos veículos de transporte escolar com intuito de combater o *bullying* infantil, conscientizando sobre os malefícios físicos e psicológicos gerados nas vítimas da prática de *bullying* (Rio de Janeiro, 2021).

Essas leis tentam assegurar um crescimento e desenvolvimento social, afetivo e educacional a todas as pessoas, principalmente as crianças e adolescentes, assegurando-lhes o direito à vida digna, prazerosa e protegida (Calhau, 2009).

2.4 Saberes docentes e formação inicial

A prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles (Tardif, 2005). Esses saberes são referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura e são essenciais para a atividade do professor (Gauthier *et al.*, 1998), devendo ser compreendidos na relação com o trabalho na escola e na sala de aula, sendo cedidas pelo trabalho, e fornecendo noções para encarar e solucionar acontecimentos cotidianos (Tardif, 2005).

Tardif (2005) classifica os saberes docentes em 4 tópicos: formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que é compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); disciplinares (diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, que são definidos e selecionados pela instituição universitária e ligados à prática docente); curriculares (que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar classifica e apresenta os saberes sociais, que são definidos por ela, e selecionados como modelos da cultura de elite e de formação para a mesma); e experienciais (que são saberes que surgem da experiência e por ela são validados, ligando a experiência individual e coletiva sob a forma de prática de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser).

A base está na formação inicial do professor que, por meio das teorias da educação e da didática, faz com que o futuro professor incorpore o ensino como uma prática social (Pimenta, 2018). Porém, como citado por Tardif (2005), o docente é um profissional de formação complexa, demorada, lenta e contínua. Com isso, só a formação inicial não dá conta do aprendizado, mas sim de uma formação contínua e continuada, abrangendo toda a carreira docente e tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

O Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) diz que a Educação Física é uma área de conhecimento de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano. O Art. 8º das DCN's complementa o artigo anterior, dizendo que as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (Brasil, 2004), ou seja, uma proporção grande de componentes curriculares para uma formação inicial.

Formação inicial é o período em que se adquirem capacidades essenciais e conhecimentos para o início da profissão, sendo considerada a fase de preparação e desenvolvimento do futuro profissional (Metzner, 2016), e tem como objetivo habituar os alunos (futuros professores) à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos, proporcionando um *looping* entre a prática profissional e a formação teórica, entre a prática e a pesquisa, e entre os profissionais em formação e os formadores, buscando aproximar a formação e a atuação profissional (Tardif, 2005) e desenvolvendo um conhecimento consistente e aplicável.

Teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, práxis autênticas que possibilitam aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade (Freire, 1987), melhorando as práticas pedagógicas e fugindo da ideia de que o saber está somente na teoria.

Libâneo e Pimenta (1999) dizem que a formação inicial estaria aliada ao trabalho, proporcionando pensar nas disciplinas com base no que pede a prática, anulando a ideia de que o estágio é a aplicação da teoria. Anos depois, Pimenta (2018) ainda apontou que os cursos de formação inicial têm desenvolvido um currículo formal composto por conteúdos e atividades de estágio que se distanciam do cotidiano escolar, prejudicando o processo de construção da identidade e profissionalização docente.

Peixoto, Cruz e Viana (2022) relataram que, apesar de docentes em Educação Física terem autonomia para suas práticas pedagógicas quanto à escolha de conteúdos para a realização de suas aulas, no estudo deles, muitos demonstram dificuldades em ligarem a teoria à prática em suas carreiras, devido ao abundante ensino de técnicas esportivas passado ao longo da graduação.

Além disso, como dito por Tardif (2005), muitas teorias dadas aos alunos foram por professores que nunca estiveram na educação básica ou que não externam interesse pela realidade escolar e pedagógica, não tendo nenhuma serventia, simbolismo ou praticidade.

Licciardi e colaboradores (2011) ressaltam que os educadores desempenham um papel essencial na vida dos alunos, sendo também responsáveis por sua formação moral e afetiva, não devendo a escola assumir uma educação exclusivamente acadêmica e conteudista, mas integrar também, em seu currículo, uma educação da afetividade.

É necessário trabalhar o ponto de vista teórico e conceitual para que os saberes de que o professor é portador sejam investidos de forma positiva (Nóvoa, 2014), estando preparados para ensinar e proporcionar uma aprendizagem, ainda que em diferentes condições, significativa aos seus alunos, mesmo a escola sendo um ambiente singular, incerto, imprevisível e complexo (Cesário, 2008).

Shulman (2005) ainda destaca que é o professor que transforma o conteúdo com seu conhecimento e viabiliza a aprendizagem, se importando com o reconhecimento dos saberes dos professores e com sua valorização, acreditando na ideia de que há um conhecimento base (ou uma base de conhecimento) para o ensino, a partir da qual construiu o que se conhece por conhecimento pedagógico do conteúdo, procurando valorizar a centralidade do professor no processo educativo, construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus saberes são diferentes para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

2.5 Formação continuada

A formação continuada constitui um desdobramento essencial da formação inicial, entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que acompanha o educador ao longo de sua trajetória. Segundo Neves e Alves (1996) é uma das opções possíveis e essenciais para o aprimoramento da formação docente e do sistema educativo.

É na continuidade desse percurso que o professor aprofunda conhecimentos, adquire experiências e se atualiza frente às constantes transformações sociais, culturais e educacionais. Ele é guiado para uma escola produtiva, capaz de formar pessoas para o mercado de trabalho. (Fusari, 1988)

Mendes Sobrinho (2006) apresenta duas perspectivas distintas de formação continuada: a clássica, caracterizada por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores, e suas principais necessidades de formação; e a perspectiva crítico-reflexiva, que proporciona ao professor uma formação que promova a reflexão sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de sua realidade, e o desenvolvimento com base em processos colaborativos.

Garcia (2002) caracteriza quatro modelos de aprendizagem na formação continuada: o primeiro é “aprender de outros”, como nos cursos, que se concretiza com a aplicação de conteúdos elaborados por especialistas no campo do conhecimento disciplinar. Embora os cursos sejam feitos em reuniões grupais, a aprendizagem é sempre individual; o segundo é “aprender com os outros”, baseado no princípio de aprendizagem grupal, com perfil colaborativo. Esse tipo de aprendizagem nem sempre é presencial, pois o processo firma-se na realização de metas e de objetivos de aprendizagem comuns a um determinado grupo; o terceiro é “aprender sozinho”, como a autoformação, em que é fundamental o aprendizado mediante processos abertos que possibilitam ao profissional determinar suas próprias metas e valorizam a experiência como fator essencial para o desenvolvimento da reflexão e aprendizagem; e o quarto a “aprendizagem informal”, que ocorre pela busca ocasional de informações e de experiências entre pares. É considerado um modelo que gera processos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento profissional.

As palestras e os cursos preservam o caráter clássico, pois são instrumentais, prontos e preparados por especialistas responsáveis pela seleção e pelo desenvolvimento do conteúdo, visam ao aprimoramento de saberes e práticas docentes (Davis, 2012) e consideram pouco ou nada os conhecimentos teóricos e tácitos que os professores trazem de sua experiência. Geralmente são adotados pelos órgãos gestores de educação pelo seu baixo investimento (Galindo; Inforsato, 2008).

As oficinas e os seminários se configuram como modalidades de formação clássica coletiva, na medida em que são veiculados por organismos gestores de educação, se apresentam breves e circunstanciais e se desenvolvem com a figura de um mediador, especialista na área, encarregado de encaminhar discussões ou possibilidades de resolução de problemas enfrentados pelos professores ((Ferreira; Santos; Costa, 2015).

A pós-graduação compreende a formação em nível de *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de especialização (*lato sensu*) são oferecidos com carga horária mínima de 360 horas e exige-se a apresentação de uma monografia ou trabalho de conclusão (Silva, 2005). Os cursos *stricto sensu*, representam perspectivas de introdução em uma formação vinculada ao universo da investigação, produção e contextualização do conhecimento. Nos cursos *stricto sensu* são exigidas dissertações ou teses com maior rigor conceitual e metodológico.

As modalidades mais comuns de formação continuada são: palestras, oficinas, seminários, congressos, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (Ferreira; Santos; Costa, 2015).

2.6 Características do *bullying* e seus tipos

O *bullying* é um tipo de violência escolar. Charlot (2002) definiu violência escolar em três tipos: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Violência na escola é produzida dentro da escola, não sendo relacionada à violência institucional, como por exemplo, quando os estudantes agredem os professores ou danificam o prédio escolar. Já a violência à escola está relacionada a atos violentos promovidos à instituição escolar e aos que a ela representam, sem nenhuma relação com o ensino ou com as práticas escolares. E, por último caso, a violência da escola, que é promovida pela própria instituição, vitimizando os próprios estudantes, denominada também de violência simbólica e que, segundo Bourdieu (1997), é a violência não física que se manifesta por meio de símbolos, gestos e palavras.

Abramovay e Calaf (2010) ainda completam diferenciando a violência na escola da violência da escola, em que, no primeiro caso, o ato violento viria de fora para dentro, sendo mais fácil de observar, como o tráfico de drogas e a entrada de armas no ambiente escolar e, no segundo caso, a violência estaria relacionada a questões de ordem, como o *bullying*.

Para que se configure o *bullying*, algumas características são importantes: ações repetitivas contra a(s) mesma(s) vítima(s) (é necessário que seja repetitiva e não eventual, pois é a repetição que configura os maus tratos); período prolongado de tempo (não basta que ela ocorra em apenas um determinado dia e hora, a repetição afasta a casualidade da agressão, eventual defesa – com exceção dos casos de *cyberbullying*); desequilíbrio de poder que dificulta a defesa da vítima (é importante que exista um desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor. Por exemplo: vários colegas contra um, professor contra aluno, vários alunos contra um professor); ausência de motivos (os motivos que levam a este tipo de violência estão lastreados normalmente na recusa de aceitação de uma diferença, uma intolerância, um desrespeito, que podem ser equiparados à ausência de motivos, pois, na verdade, todos derivam de uma incapacidade do agressor ao convívio com diferenças de diversos tipos); sentimentos negativos e sequelas emocionais da(s) vítima(s) (não basta que estes atos ocorram, é importante que eles repercutam na vida emocional da pessoa). Esses sentimentos podem se tornar tão insuportavelmente dimensionados e se alastrarem para fora da vida acadêmica, podendo provocar o isolamento não apenas na escola, mas também na sociedade (Villela, 2016).

Segundo Fante (2005), a partir das características comportamentais, os alunos são subdivididos em: vítima típica, que sofre repetidamente com as agressões e não possui habilidades para defender-se ou solicitar ajuda. São alunos tímidos, sensíveis, com pouca

coordenação motora, ansiosos, de baixa autoestima, inseguros, entre outros; vítima provocadora, que assume uma postura que atrai as agressões para si como se possuísse habilidades para resistir às provocações. São alunos hiperativos, imaturos, ofensivos, dispersivos, entre outros; vítima agressora, que são alunos que repetem os atos dos agressores, ou seja, sofrem agressões e as transferem aos mais frágeis; agressor, aquele que manifesta comportamento belicoso e que assume a postura de mais forte que os demais, sendo impulsivos, apresentando irritabilidade, pouca empatia, não aceitando regras, tendenciosos à redução do desempenho escolar, entre outros; testemunha, aquele aluno que reconhece a existência, mas não pratica e nem sofre o *bullying*, sendo alunos inseguros quanto à sua posição neutra na escola, adotando o silêncio sobre as agressões e tendo medo de se tornarem vítimas (Fante, 2005).

As vítimas de *bullying* são pessoas com baixa autoestima, que pouco se valorizam, possuem sentimentos de insegurança e inferioridade, que se agravam com intervenções críticas ou com a indiferença dos adultos em relação a seu sofrimento. São quietos, têm poucos amigos e, não raramente, se recusam a ir à escola, chegando a simular doenças. A troca de escola é uma constante e em alguns casos extremos chegam a tentar o suicídio (Villela, 2016).

Chalita (2008) diz ser fundamental identificar os agressores que, em geral, são alunos populares que necessitam de plateia para agir e serem reconhecidos como “valentões” e as vítimas, que são aqueles escolhidos sem motivação clara e que passam por ameaças, intimidações e humilhações. Existem também os espectadores ou testemunhas, que são os assistem aos atos de agressões e aprendem a conviver para fugir da situação. E, por fim, as vítimas-agressoras, que são alunos que praticam violência contra os outros alunos, mas que também sofrem as agressões (Chalita, 2008).

A maioria das testemunhas/espectadores não consegue apoiar ou auxiliar a vítima de *bullying*, porque não sabem o que fazer e têm medo de fazer algo errado e causar ainda mais problemas ou receio de se tornar a próxima vítima (Berger, 2007), porém, ao agir, também podem ser capazes de cessar a violência que a vítima vem sofrendo, intervindo nas atitudes do agressor, por isso, possui um papel muito importante no combate ao *bullying*.

Ainda sobre os espectadores, segundo Lopes Neto (2005), podem ser classificados como: os auxiliares, que participam ativamente da agressão, os incentivadores, que estimulam a agressão, os observadores, que observam ou se apartam, e os defensores, que defendem a vítima ou convocam um adulto para que faça.

Segundo Teixeira (2011), os autores do *bullying* não agem sozinhos, são auxiliados por mais alguns alunos que dão corpo ao grupo e, a partir desse grupo, agem no intuito de impor medo e insegurança às vítimas. Os *bullies* acham que não serão punidos frente a seus atos, já que acreditam que nunca haverá punição escolar e, por isso, professores, diretores e coordenadores devem estar atentos aos atos de violência ocorridos na escola (Teixeira, 2011).

O fenômeno pode ser classificado em: direto, caracterizado por agressões físicas ou formas verbais (xingamentos), e indireto, com características de promover isolamento, sentimento de não pertencer a um grupo (Zaine; Reis; Padovani, 2010). Coelho (2016) afirmou que a execução do *bullying* direto se reduz ao longo da infância para a adolescência e que a prática do *bullying* indireto aumenta.

As diversas ações que podem ser entendidas como *bullying* são: apelidar, aterrorizar, ignorar, dar um gelo, ameaçar, empurrar, oprimir, ofender, humilhar, amedrontar, ser indiferente, fazer sofrer, agredir, derrubar, quebrar pertences, intimidar, tyrannizar, excluir, perseguir, bater, ferir, violentar, debochar, dominar, discriminar, ridicularizar, injuriar, constranger, roubar, gozar, isolar, subjugar, assediar, chutar, vexar e furtar, desde que executados de forma repetida. Estas ações citadas acima englobam todos os *bullies* existentes, a saber: *bullying* verbal, moral, psicológico, sexual, material, físico e virtual (Lopes Neto, 2011), em que, de acordo com Silva (2015), dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos *bullies* costumam ser mesclados de várias modalidades.

A legislação brasileira, Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, no artigo 3º, estabelece uma classificação do *bullying* de acordo com oito ações praticadas. Insultar, xingar e apelidar pejorativamente são exemplos de *bullying* verbal; difamar, caluniar e disseminar rumores, de *bullying* moral; assediar, induzir e/ou abusar, de *bullying* sexual; ignorar, isolar e excluir, de *bullying* social; perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar, de *bullying* psicológico; socar, chutar e bater, de *bullying* físico; furtar, roubar e destruir pertences de outras pessoas, de *bullying* material; e depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais, que resultem em sofrimento ou com o intuito de oprimir psicologicamente e socialmente, de *bullying* virtual (Brasil, 2015), também conhecido como *cyberbullying*.

2.7 Cyberbullying

Como citado no tópico acima, o *cyberbullying* é um tipo de *bullying* virtual, sendo mais atual e sofisticado. Segundo a Liga das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o *bullying* virtual também é conhecido também como *cyberbullying* ou *bullying* eletrônico. É uma prática de violência que utiliza a internet e outras tecnologias de comunicação para humilhar, desprezar, ridicularizar, intimidar, excluir e/ou ameaçar outras pessoas. O *cyberbullying* envolve o uso de informação e tecnologias de comunicação como e-mail, celular, mensagens instantâneas de texto, sites de difamação pessoal e sites de difamação on-line para apoiar comportamento hostil deliberado e repetido por um indivíduo ou grupo, com intenção de ferir outras pessoas (Unicef, 2020).

Zaine, Reis, Padovani (2010) relatam o *cyberbullying* como um tipo de violência caracterizada pela utilização da tecnologia para afrontar a vítima da investigação, pois, de acordo, com sua definição, isto implicaria num conjunto de comportamentos a serem apresentados em outros contextos e não especificamente na sala de aula. Contudo, tal avaliação não isenta a aprendizagem de habilidades que o docente poderia apresentar diante de situações de *cyberbullying* que também ocorrem na sala de aula.

Avilés (2013) considera o *cyberbullying* como agressões abusivas realizadas por dispositivos tecnológicos, em espaços virtuais, com a finalidade de prejudicar um ou mais indivíduos. Trata-se de uma violência entre iguais resultante de uma má utilização das novas tecnologias. O autor do *cyberbullying* se aproveita do anonimato e redução de elementos socioemocionais existentes nos espaços virtuais para atingir um número incontável de espectadores.

Segundo Paul, Smith e Blumberg, (2012), o *cyberbullying* é um comportamento ou ato agressivo, cometido por um ou mais autores utilizando os meios eletrônicos contra uma vítima que não pode se defender, sendo realizado repetidamente e ao longo do tempo, trazendo uma preocupação diferente, pois com a utilização da internet a ofensa atinge um número grande de pessoas, podendo ser em pouco espaço de tempo e se tornando mais difícil controlar os autores.

O *cyberbullying* traz intimidações o tempo todo, gerando insegurança e ansiedade em quem sofre com esse fenômeno, (Tognetta; Bozza, 2012), ultrapassando os limites do *bullying* que ocorre dentro da escola, pois a vítima pode ser agredida a qualquer momento e não somente dentro do espaço escolar (Wendt; Lisboa 2013).

O *cyberbullying* está se tornando mais popular porque são necessários apenas alguns toques no teclado de um computador para divulgar informações dolorosas e destrutivas de forma anônima, acessível por milhares de pessoas, intensificando na vítima a sensação de que não há saída, podendo ser mais destrutivo e doloroso do que outras formas de intimidação e trazendo consequências devastadoras (Beane, 2010).

No *bullying*, o agressor pode observar as reações da vítima. No *cyberbullying*, apenas imagina e, com frequência, não consegue relacionar a crueldade de seus ataques com a repercussão na vida de quem está sofrendo, apesar de sentir prazer em provocar sofrimento. Por estarem no anonimato, fazem agressões muito mais pesadas do que ousariam fazer cara a cara com a vítima e, quando perguntados sobre o porquê agem dessa forma, muitos agressores dizem que foi só uma brincadeira ou simplesmente que não sabem a razão de terem feito isso (Maldonado, 2011).

Percebe-se que crianças e jovens podem ser facilmente submetidos a violações de seus direitos no âmbito virtual, perdendo o direito à privacidade e à proteção, devido à propagação de conteúdos e informações prejudiciais e danosas. Embora compartilhe a maioria das características do *bullying*, o *cyberbullying* é um tipo de violência que pode gerar consequências de maior alcance, provocando um prejuízo emocional gravíssimo (Wrege, 2017).

O *cyberbullying* ultrapassa as barreiras do espaço real, pessoal e físico e vai para o espaço virtual, tornando o número de espectadores incalculável e passando a exercer função semelhante à dos agressores, por meio de mensagens e comentários publicados em um domínio virtual, que é disponibilizado não só para conhecidos, mas também para estranhos, sendo mais difícil de ser detectado (pois é menos visível). Os danos causados não são físicos, mas emocionais e psicológicos, podendo os autores permanecerem no anonimato ou mentirem sobre sua identidade, realizando ações que, na realidade, seriam repensadas pelo receio de serem vistos e sofrerem possíveis consequências pelos seus atos, fazendo com que o *cyberbullying* passe o sentimento de impunidade ao agressor e de fragilidade nas vítimas (Knoener, 2019).

Alguns exemplos dessa prática incluem o uso da internet e tecnologia para: espalhar fofocas, rumores maliciosos e mentiras; postar fotos e vídeos difamatórios na web; enviar e-mails cruéis e maliciosos; mandar códigos maldosos; mandar pornografia e outras mensagens instantâneas e eletrônicas de conteúdo reprovável; mandar piadas severas; postar fotos ou informações constrangedoras; criar sites com o propósito de humilhar e constranger alguém, entre outros (Beane, 2010).

2.8 Causas associadas ao *bullying*

Normalmente, o autor de *bullying* possui “um poder” sobre seu alvo, o que caracteriza sua capacidade de intimidá-lo perante o agressor. Esse diferencial de poder caracteriza-se pela diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, e pelo apoio recebido de outros colegas durante o acontecimento. O comportamento agressivo é essencial para o surgimento do autor, mas seu comportamento será incentivado se seus atos representarem ganhos sociais, materiais ou pessoais (Lopes Neto, 2011).

Stephenson e Smith (1994) descobriram uma variedade de fatores no ambiente escolar que podem contribuir para o *bullying*. São eles: alta rotatividade de professores; padrões de comportamento indefinidos; métodos de disciplina incoerentes; organização ruim nas salas de aula, nos pátios, entre outros; supervisão inadequada em pátios, corredores, banheiros e cantinas; crianças que não são tratadas como indivíduo de valor; não haver equipamento suficiente nas quadras de Educação Física, nos pátios, nas salas de aula, nos laboratórios; faltar apoio para novos alunos; professores que se atrasam; intolerância a diferenças; professores que gritam; ausência de diálogos *antibullying*; corredores pequenos e sem claridade; vestiários pequenos; funcionários que envergonham alunos na frente de outros alunos; agressões que são deixadas de lado por funcionários da escola; funcionários irônicos.

Dan Olweus (1997) enfatiza quatro fatores que contribuem para o desenvolvimento de um padrão agressivo; sendo eles: carência afetiva e falta de envolvimento (principalmente por parte da mãe) nos primeiros anos de vida da criança; ausência de limites em resposta à agressividade da criança com os pares, pais e outras pessoas (pais mais permissivos); pais que lidam com os conflitos de forma violenta; e temperamento da criança que em parte é herdado (menos influência que os outros).

Segundo Oliveira e colaboradores (2015), o ambiente familiar é de fundamental importância para compreender o *bullying* escolar, pois pode desenvolver fatores de risco ou de proteção para o envolvimento no fenômeno. Oliveira e colaboradores (2015) também relatam que a violência doméstica experienciada diretamente pela criança ou a simples exposição também é um fator que pode contribuir para atitudes agressivas e envolvimento em situações de *bullying*. Bowes e colaboradores (2009) relatam que, ao a criança ser vítima de maus tratos, aumenta em quase duas vezes a possibilidade de ser vítima de *bullying*, e a criança exposta a violência doméstica aumenta as chances de ser um agressor.

2.9 Consequências do *bullying*

O *bullying* pode ocasionar diversos problemas para a vida do indivíduo, como depressão, ansiedade, estresse e baixa autoestima (Hamilton *et al.*, 2008; Lund *et al.*, 2008; Van Der Wal; De Wit; Hirasing, 2003). Essas consequências afetam todos os envolvidos, principalmente a vítima, que pode continuar a sofrendo esses efeitos negativos para além do período escolar, trazendo prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de seus filhos, além de acarretar prejuízos para sua saúde física e mental (Fante, 2005).

Para Fante (2005), caso essa superação não aconteça, o trauma que foi estabelecido prejudicará o seu comportamento e sua inteligência, gerando sentimentos negativos, pensamentos de vingança, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, queda no rendimento escolar, desatenção, irritação, dispersão, desinteresse pelo estudo e pela escola, desânimo, insegurança, sentimentos de abandono e rejeição, alternância de humor, entre outros, podendo desenvolver transtornos mentais e psicopatologias graves, além de sintomatologia e doenças de fundo psicossomático, transformando-o em um adulto com dificuldades de relacionamento.

A criança ou adolescente se isola como uma forma de defesa às agressões (Albino; Tenêncio, 2012) e quando elas acontecem são por influência de algum grupo de convivência as consequências podem ser maiores (Calhau, 2009).

Segundo Lopes Neto (2011), os alvos do *bullying* podem apresentar os seguintes sintomas: dores de cabeça; dores abdominais; dificuldades para dormir; urinar na cama; depressão; ansiedade; recusar ir à escola; queda de motivação e do desempenho escolar; autoagressão; pensamentos suicidas tentativas de suicídio; perdas de bens materiais; solicitação de dinheiro; fome ao sair da escola; ferimentos ou marcas no corpo; roupas sujas ou rasgadas; materiais escolares rasgados ou quebrados, e algumas vezes, até furtados; agressões a terceiros; absenteísmo escolar.

Este fenômeno estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo em larga escala cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, capacidade de autoaceitação, resistência à frustração, redução da capacidade de independência e de manifestar seu próprio pensamento, propiciando o desenvolvimento de sintomas de estresse, doenças psicossomáticas, transtornos mentais e psicopatologias graves (Fante, 2005).

Normalmente os que sofrem o *bullying* escolar são crianças e adolescentes com dificuldades de relacionamento, tímidos, inseguros, ansiosos, temerosos, com baixa

autoestima e tendências depressivas, e os prejuízos que essa prática traz ao ambiente escolar são sérios, podendo comprometer a saúde física e mental da vítima, bem como o seu desenvolvimento socioeducacional (Fante, 2005).

As crianças vítimas de *bullying* podem ter problemas relacionados à escola, como faltas frequentes ou abandono, e sentem-se sob risco e infelizes na maioria dos dias, afirmando não pertencerem à escola (Lopes Neto, 2011).

2.10 O *bullying* na perspectiva docente e discente

As atitudes agressivas podem ser contra estudantes e/ou professores e, podendo ser ambos os autores desta conduta (Villela, 2016). Segundo Calhau (2009), o fenômeno *bullying* pode ocorrer entre pessoas que possuem o mesmo nível social na escola (*bullying* horizontal), como aluno-aluno e nas relações com nível de autoridade diferente (*bullying* vertical), como professo-aluno.

Alguns fatores internos do ambiente escolar podem influenciar no surgimento de comportamentos agressivos como o *bullying*: modelo educacional, relações interpessoais e a relação entre professor e aluno (Fante, 2005).

Piaget (1977) ainda destaca duas sanções construtivas: a expiatória e a por reciprocidade. A expiatória está relacionada à coação e às regras de autoridade. Já a por reciprocidade é a de cooperação, tendo como característica a ligação com o ato sancionado, educando e fazendo com que o culpado compreenda o significado do seu ato, valorizando o vínculo social e tendo o desejo de restauração.

O professor deve exercer o papel de intermediário, estimulando o aluno a desenvolver habilidades e conhecimentos através de estímulos que o levem a elaborar soluções do seu dia a dia, sendo o protagonista e se juntar aos discentes na luta contra o *bullying* escolar (Berger; Luckmann, 2004).

O professor também tem o papel fundamental de diagnosticar antecipadamente os casos de *bullying*, já que está em contato maior com os alunos na sala de aula (Silva, 2015), e ainda tem substancial importância na prevenção e combate, porém se ele adota uma postura ausente e não interfere nestes atos agressivos, o fenômeno continua presente (Furtado; Moraes, 2010).

Segundo De Nadai, Vicentin e Bozza (2015), a linguagem do educador, quando adequada, auxilia no processo de resolução de conflitos e favorece a tomada de consciência por parte da criança, podendo contribuir com a sua formação moral.

Avilés (2013) destaca cinco elementos que o professor pode utilizar contra o *bullying*: fomentar o trabalho em grupo cooperativo, abordar essa questão na ação educativa, saber agir e ter previsto fazê-lo quando o problema surge na própria sala de aula, facilitar estratégias para a comunicação dos maus-tratos e, por fim, propor mudanças nos espaços sem a presença de adultos.

2.11 O *bullying* no contexto escolar

Muitas escolas não reconhecem o *bullying* ou ao menos têm o conhecimento de sua existência e se negam a enfrentar o fenômeno (Villela, 2016). É necessário que as escolas reconheçam a sua existência em suas diversas formas e tomem consciência dos prejuízos que ele pode trazer para o desenvolvimento socioeducacional e para a estruturação da personalidade de seus estudantes (Silva, 2015).

Segundo ABRAPIA (2010), o ambiente escolar deve proporcionar vivências que auxiliem os alunos a desenvolver valores para o convívio social, podendo ser desenvolvidos por meio de atividades físicas de qualidade (Botelho; Souza, 2007). As práticas tradicionais da escola que priorizam as conquistas, a competição, a avaliação e as regras criam um contexto que estimula a frustração e o afastamento dos alunos na dinâmica escolar (Beaudoin; Taylor, 2006).

A violência existente entre os estudantes nas escolas é frequentemente estimulada mais nas disputas esportivas, mostrando, desta forma, a necessidade do esporte ser trabalhado em uma nova proposta pedagógica, com valores éticos sobre união, cooperação, respeito, amizade, tolerância e solidariedade (Abramovay; Rua, 2002).

A capacitação dos profissionais que atuam em escolas não é apenas recomendável, mas extremamente importante, pois somente com profissionais bem-preparados é possível controlar o *bullying*, por isso, é necessário ter conhecimento do problema, estudar, saber reconhecer (Villela, 2016), e pelo professor conhecer a realidade de seus alunos, poderá usar várias formas para apresentar o conteúdo e adaptar suas aulas de acordo com a necessidade de cada um.

A escola tem uma grande função na formação moral dos alunos. Araújo (1993), Vinha (1999) e Tognetta (2003) relataram em seus estudos a importância de que a escola atue na prevenção de problemas em que há a ausência de um conteúdo moral, como nos casos de agressão online (*cyberbullying*).

A escola deve verificar o que é necessário (e possível) na elaboração de um projeto que alcance todas as vítimas, agressores ou observadores da violência, com a criação de aulas

específicas ou por meio de temas transversais nas diferentes disciplinas, em ações multidisciplinares ou campanhas propostas que alcancem e incluam toda a comunidade educativa: pais, professores, funcionários, vizinhos e voluntários da escola (Chalita, 2008), afinal, a capacitação também envolve a qualificação da equipe multidisciplinar (Freire; Aires, 2012).

A capacitação dos docentes, prevista em muitas legislações, permite que o relacionamento interpessoal dentro da escola seja mais bem observado, favorecendo a identificação e a adoção de ações preventivas (Oliveira; Gomes, 2012), sendo necessário que toda a comunidade escolar assuma responsabilidades no combate e prevenção ao *bullying*, pois suas consequências são muito graves e podem impactar a todos.

Vários professores, por despreparo ou comodidade, acabam criando fórmulas e fazendo uso dos mesmos métodos didáticos em todas as turmas (Chalita, 2008) ou até mesmo deixam para dialogar sobre *bullying* apenas no Dia Nacional do Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola (7 de abril), ou em setembro, quando há a campanha do “setembro amarelo”. Do mesmo modo, como só falam sobre a cultura dos povos indígenas apenas no dia dos povos indígenas (19 de abril) e sobre racismo, discriminação e preconceito apenas no dia da consciência negra (20 de novembro), o que deveria ser feito em todo o período letivo.

De acordo com Salgado, Senra e Lourenço (2014), a capacitação dos docentes é essencial para propor resolução de conflitos e treino de habilidades sociais entre os estudantes. Segundo Fante (2005), o educador, por não possuir habilidades emocionais para intervir em relações conflituosas explícitas ou veladas entre alunos, pode vir a responder tais comportamentos com agressividade. Com isso, na tentativa de obter o controle da classe, o educador é autoritário, demonstrando aos alunos a diferença de poder entre eles por meio de depreciações, discriminações, comparações, correção de comportamentos, chamada de atenção, marcando preferências e criando ou dando continuidade a apelidos, possibilitando que os alunos possam vir a repetir o mesmo comportamento agressivo aos demais contribuindo para a promoção do *bullying* (Fante, 2005).

2.12 A rotulação/estereótipo do *bullying*

O estereótipo é um reflexo da realidade, reproduzindo padrões com desvios e influenciando o comportamento humano, trazendo em si valores pré-concebidos (Brasil, 1997).

De acordo com Becker (2008), a rotulação é uma consequência de como os outros se relacionam com a construção social, podendo trazer efeitos para a imagem do indivíduo, para

sua participação social (podendo ser excluído) e no tratamento que receberá. Em seu livro *Outsiders*, o autor retrata a teoria da rotulação reconsiderada, que é baseada no conceito de que o comportamento desviante só é considerado desviante quando a sociedade o rotula assim.

Becker (2008) ainda relata que um indivíduo pode ser rotulado sem ter cometido infração a uma regra e que a rotulação pode produzir uma espécie de profecia autorrealizável, pois a partir do momento que o indivíduo é reconhecido e rotulado como desviante, tende a ter a sua participação restrita e até impedida em determinados grupos sociais, gerando desvio crescente. Caliman (2006) completa dizendo que a rotulação negativa gera um processo de construção identitária que impede a transformação educacional do sujeito.

Reis (2017) em seu estudo, sob a ótica da sociologia do desvio, buscou investigar, através da fala dos sujeitos considerados praticantes de *bullying*, sobre a racionalidade desse fenômeno. Além disso, buscou compreender também como os alunos aderem e saem do *bullying* e as relações que derivam dessa ação. Ainda dentro desta perspectiva, segundo Becker (2008), quando o desvio é recorrente e por um longo período de tempo, ele acaba por organizar a identidade e a maneira de vida daquele indivíduo.

A criminologia teórica também foi pesquisada por César Lombroso. Em seu livro *O Homem Delinquente*, o autor desenvolveu uma teoria que ficou popularmente conhecida como “criminoso nato”, no qual retrata a identificação de criminosos através de aspectos genéticos e físicos, com fisionomia parecida entre eles (Lombroso, 2001). Isto é, uma determinada aparência apontaria/sugestionaria um potencial transgressor.

Como dito anteriormente, no *bullying* também há a rotulação dos alunos que o praticam por meio da tipificação destes comportamentos, tais como: antissocial, violento, mau-caráter, impulsivo, arrogante (Campos; Jorge, 2010; Lopes Neto, 2005; Fante, 2005).

No estudo de Lobo (2023), foi removida a tipificação de antissocial e foram acrescidas algumas outras características dos alunos praticantes do *bullying* e assinalado, pelos próprios alunos, sobre qual a percepção que eles tinham de quem praticava o fenômeno, sendo elas: indisciplinado, mais forte e mais habilidoso. Vale ressaltar que a característica de indisciplinado possuiu a maior porcentagem (29%) na pesquisa.

No estudo de Ferreira (2018), também foi usada a tipificação de comportamentos e incluída novamente a de indisciplinado. Entretanto, a pesquisa foi feita com professores e não alunos, como na pesquisa de Lobo (2023). No estudo de Ferreira (2018), a característica de indisciplinado também possuiu a maior porcentagem – foi assinalada por todos os professores entrevistados (24,1%).

2.13 Marcadores sociais e o baixo diálogo na graduação

Nas licenciaturas, a formação de profissionais qualificados para o exercício do trabalho pedagógico é a ideia principal. Em específico, na licenciatura em Educação Física, a prática pedagógica vai além dos conteúdos exclusivamente práticos, precisando o professor ter acesso a amplos conhecimentos, durante a formação inicial, que permitam a independência do educando e compreensão da realidade concreta (Metzner, 2016). Tal feito torna-se uma tarefa árdua, uma vez que diferentes vertentes precisam dialogar em conjunto no ensino superior e, infelizmente, o currículo não dá conta de todas.

Ao investigar sobre currículo, legitima-se a constituição das identidades dos sujeitos ao acessar certos conhecimentos e abdicar de outros, ao usar certas atividades e abdicar de outras, situando o aluno a uma determinada maneira, influenciando bastante na construção de suas representações (Neira, 2016). Por isso a necessidade de uma formação que contemple diversas vertentes.

Os processos de inclusão/exclusão estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças estruturais, processuais e cotidianas, mesmo que pequenas. É preciso respeitar as diferenças dentro do curso, de modo a entendê-las na vida profissional (Fonseca, 2021), não se limitando apenas a um grupo historicamente excluído e nem usando o sinônimo de Educação Especial para isso, mas buscando tornar visíveis as características diversas que compõem cada indivíduo (Fonseca, 2023). Neste sentido, a importância de diálogos como *bullying*, gênero, sexualidade, etnia, raça, classe social e pessoas com deficiência durante a graduação se faz urgente.

A importância do preparo docente para compreender como se dá a construção dos discursos normativos e de seus efeitos na vida cotidiana e onde determinam as diferenças é de suma importância (Louro, 2013). Envolver gênero, sexualidade, racialidade, etnia, classe social, aspectos geracionais, deficiência, entre outros marcadores, nos ajuda a refletir melhor sobre tais complexidades (Collins; Bilge, 2020). Porém, esses marcadores sociais, juntamente com o *bullying*, acabam não sendo tão aprofundados durante a formação inicial de Educação Física.

Fonseca (2021) retrata a importância da expressão “formação na e para perspectiva inclusiva”. “Na perspectiva inclusiva” significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes, e o “para perspectiva inclusiva” significa perceber a resposta dessa formação inicial nas ações futuras do docente em desenvolvimento, amenizando as relações do preparo para o exercício da docência ao

longo do caminho formativo e lidando com as diferenças presentes na prática docente no “chão da escola”.

Em programas educacionais, a inclusão é uma linha adotada com a finalidade de garantir a equidade de direitos entre os indivíduos, dando uma atenção diferenciada para aqueles ou aquelas que, por alguma razão, sofrem algum tipo de discriminação, existindo especificidades referente a cada grupo de pessoas e suas necessidades, nos fazendo olhar para formas específicas da inclusão (Goellner, 2009), como os marcadores sociais já citados nesse tópico do estudo, por isso a importância de um diálogo mais aprofundado deles ao longo da formação do docente.

2.14 Intervenções no *bullying*

Comodo (2016) destacou que o primeiro programa *antibullying*, foi elaborado por Olweus na década 1980, o qual sugeria reuniões com docentes e pais, grupos de trabalho com professores e diálogo entre autores e vítimas, com características principais em desenvolver regras claras contra o *bullying* nas escolas, alcançar um envolvimento ativo por parte de professores e pais, aumentar a conscientização do *bullying* (eliminando alguns mitos) e fornecer apoio e proteção para as vítimas. Com o sucesso da Campanha Nacional *Antibullying* realizada na Noruega, diversas campanhas e estudos seguiram o mesmo caminho, dos quais podemos destacar o *The DES Sheffield Bullying Project– UK*, o Plano *Antibullying* nas Escolas Portuguesas, o Projeto de Educação para a Tolerância e Prevenção da Violência na Espanha.

Por meio de um estudo de revisão sistemática realizado por Gonçalves, Cardoso e Argimon (2019), foi verificado que as intervenções mais eficazes envolvem estratégias mediadas por docentes. Já para Ansary e colaboradores (2015), os programas *antibullying* mais eficazes apresentam três tópicos: (1) fornecer informações do *bullying* para a escola; (2) avaliar sua eficácia e empenho do docente para lidar com situações de intimidação; (3) expor o que fazer quando o fenômeno acontecer. Além do mais, é essencial que os agressores recebam consequências para seu comportamento, como: diálogo, atividades reflexivas e descrição do comportamento, e que, segundo Pereira (2006), as intervenções preventivas as práticas de *bullying* sejam iniciadas desde a educação infantil.

Trautmann (2008) classifica os programas de intervenções preventivos contra o *bullying* em três tipos: intervenções curriculares, que ocorrem durante algumas semanas, com a utilização de vídeos, grupos de discussão e têm como objetivos a tomada de consciência com relação ao *bullying*, o desenvolvimento de habilidades sociais, aquisição de valores

sociais, como: tolerância e o respeito às diferenças. As intervenções de treinamento de habilidades sociais individuais, em que os escolares aprendem habilidades sociais individualmente, a intervenção é centrada na mudança de comportamento individual. E, por último, as intervenções na escola inteira que são multidisciplinares, abrangendo todos os setores, inclusive os pais. O autor ressalta que a partir desses tipos de intervenções podem surgir outros, mas que todos se enquadram dentro dos três tipos acima descritos.

Um programa de intervenção, elaborado na Finlândia, bastante utilizado no combate ao *bullying* é o denominado KIVA (Comodo, 2016). De acordo com Hubbard (2015), o programa se caracteriza por: ações mais gerais *antibullying* por parte dos adultos e promoção de habilidades sociais de todos os estudantes, principalmente a assertividade, a fim de buscar auxílio de adultos e reprovar comportamento dos agressores, e o desenvolvimento de empatia com as vítimas. Outro elemento empregado é a promoção de ações com professores e pais com a finalidade de que esses agentes sociais do mesmo modo sejam capazes de colaborar no combate ao *bullying* (Comodo, 2016).

Para intervenção, a elaboração de políticas *antibullying* propõe a comunicação entre escola, família, jovens e funcionários da escola (Crisp; Humphrey, 2008; Ttofi; Farrington, 2011) e, para isso, é necessário entender todas as variáveis que permeiam o fenômeno. Diante dos fatores de risco que maximizam o envolvimento em *bullying*, observa-se que a quantidade de crianças e adolescentes em idade escolar que sofrem os impactos acarretados pelo fenômeno é grande e que isto poderá repercutir no progresso como um todo (evasão escolar, impasses nas relações interpessoais e até aquisição de transtornos psicológicos) (Beane, 2010; Comodo, 2016).

As DCN's para combater o *bullying* incluem atividades que promovam a ética, a empatia e a inclusão (Brasil, 2004), mas, segundo Rigby (2017), as formas que o *bullying* geralmente é tratado são: aplicação de sanções diretas (solicitar que duas pessoas em conflito se reúnam com um mediador para solucionar a questão), prática restaurativa (compreende uma reunião que integra a vítima, os agressores para tentar restaurar a boa relação entre as crianças envolvidas) e o Método Grupo de Apoio (requisita que cada pessoa presente no grupo - os alunos- comuniquem a maneira que eles irão ajudar o indivíduo que tenha sido vítima de *bullying*).

Rigby (2017) ainda ressalta que a prática restaurativa, mediação e fortalecimento da vítima foram considerados medidas mais efetivas do que a aplicação de sanções diretas, sendo ressaltado por Ribeiro (2016) que modelos punitivos não são alternativas eficazes para a prevenção do *bullying*, corroborando com Lopes Neto (2005), onde diz que ações como

castigos, suspensões ou exclusões devem ser evitadas, pois não apresentam atitudes sociais saudáveis.

Vale lembrar que, segundo Royer (2002), em *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, de Eric Debarbieux e Catherine Blaya, o aumento da frequência dos comportamentos agressivos nas escolas pode ser fruto de abordagens disciplinares de natureza punitiva, cujas regras são vagas e as expectativas baixas.

O investimento em habilidades sociais vem sendo cada vez mais reconhecido como uma alternativa promissora para enfrentamento ao *bullying*. Isso vale tanto para o fortalecimento do repertório dos estudantes, como no Programa KIVA, como também para o repertório de ações dos alunos, tanto como dos professores. Em relação às habilidades sociais dos docentes, é válido afirmar que, num levantamento realizado por Salgado, Senra e Lourenço (2014), foram encontrados os indicadores mais frequentes de eficácia dos programas: (1) a formação dos docentes e o desenvolvimento de habilidades para manejar com situações de *bullying* (30,9%) e (2) a conscientização do *bullying* (26,1%). Os aspectos menos citados foram o apoio aos estudantes (23,6%) e a parceria com a comunidade e a família (19,4%). Portanto, uma vez que o *bullying* se caracteriza como um fenômeno multideterminado, a responsabilidade não pode ser atribuída apenas ao educador (Salgado; Senra; Lourenço, 2014).

A parceria entre escola e família, embora não seja apontada como o aspecto mais efetivo nos programas de intervenção, deve ser também considerada, já que padrões de comportamentos agressivos apreendidos no núcleo familiar podem ser emitidos em outros contextos, como no contexto educacional (Almeida *et al.*, 2013).

Outro fato curioso é que, em geral, na visão dos estudantes, os professores não estão preparados para intervir, pois, quando as vítimas denunciam tais ocorrências, os docentes não se manifestam (Lamas, Freitas e Barbosa, 2013). Neste sentido, propor intervenções é uma ideia paralela à de capacitação do educador, uma vez que apresentar conhecimento pode favorecê-lo a agir e mediar o conflito da melhor maneira possível. Sendo assim, é urgente o papel da escola em providenciar projetos ou pesquisas com especialistas para instruir seus professores, tendo em vista que eles precisam aprender a identificar e interceder diante de todos os casos de *bullying* que ocorram.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de estudo

Este trabalho é de abordagem quantitativa. Minayo, Deslandes e Gomes (2010) definem a pesquisa quantitativa como um método numérico de coleta de dados e que tem como objetivo a quantificação de um problema e a compreensão da sua dimensão, para que, segundo Gil (2006), através dos números gerados, seja possível obter informações que possam ser classificadas e analisadas.

Quanto aos objetivos, são exploratórios e descritivos. É exploratório porque elucida, transforma e melhora as definições e ideias, visando a formulação de problemas e suposições que decorram em hipóteses que podem ser pesquisadas posteriormente (Gil, 2002). No caso dessa pesquisa, buscando a redução de problemas pela falta de preparo, deixando claro sobre a importância de uma formação continuada para que os professores lidem da melhor forma com o fenômeno *bullying*.

É descritivo porque detalha as características de uma específica população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis ou, ainda, determinando a natureza dessas relações (Gil, 2002). Por ser uma pesquisa com utilização de um questionário semiestruturado aplicado aos professores de Educação Física que estão no final da graduação e o fenômeno em questão ser o *bullying*, o trabalho trará informações da mesma comunidade e com características do mesmo fenômeno.

As pesquisas descritivas podem ser comparadas com as pesquisas exploratórias quando proporcionam uma nova visão para um estabelecido problema, visando mapear fatores que determinam, ou que contribuem, para que específico fenômeno ocorra. Pelo fato de explicar a razão, esse tipo de pesquisa é o que mais se aproxima da realidade, sendo considerada a mais complexa e delicada entre as pesquisas sociais (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos, esse estudo é uma pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações que vão além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, mas também da coleta de dados junto a pessoas e com recurso de outro (os) tipos de pesquisa. Nesse estudo, será utilizado o questionário estruturado como meio de coleta de informações.

3.2 Instrumento

O instrumento utilizado foi o questionário estruturado, com perguntas fechadas em sua maioria, possuindo apenas a última pergunta aberta e sendo pré-requisito de outra pergunta, ou seja, não necessariamente todos os respondentes teriam acesso a ela. O questionário foi aplicado aos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, pelo *Google Forms*. O questionário é visto como uma das ferramentas de coleta de dados mais utilizada em pesquisas. Suas perguntas são classificadas em três categorias: abertas, permitindo ao informante responder livremente com suas próprias palavras; fechadas, com alternativas fixas, e as múltiplas escolhas, que apresentam uma série de possíveis respostas (Marconi; Lakatos, 2003).

O *Google Forms*, além de ser uma ferramenta gratuita do *Google*, permite criar formulários online para pesquisas com questões múltipla escolha ou dissertativas, sendo possível também, tornar as questões obrigatórias de modo que o respondente só possa seguir adiante se deixar uma resposta na pergunta atual.

As perguntas do questionário foram elaboradas de acordo com o que há na fundamentação teórica dessa pesquisa, através da revisão da literatura, sendo pertinentes para o desenvolvimento do estudo.

O questionário, antes de ser aplicado ao público-alvo, foi aplicado como teste piloto em nove pessoas, sendo elas: uma doutora em Educação, uma mestra em Educação Física, uma especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva, três alunas do mestrado de Ensino em Educação Básica, duas professoras de Educação Física do município de São Gonçalo e uma professora de Educação Física do município de Araruama, para que fosse possível analisar a viabilidade do questionário através do feedback dos sujeitos respondentes, com sugestões de melhorias e com identificação dos erros de seções contidos nele.

As perguntas são: “você sabe o que é *bullying*?”; “como você conheceu o *bullying*? ”; “você conhece a lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática? ”; “você acha essa lei muda/mudou suas atitudes como futuro professor perante o fenômeno *bullying* nas aulas? ”; “qual é seu grau de concordância com a afirmação ‘o estágio é aplicação da teoria’? ”; “com que frequência você observou casos de *bullying* durante seus estágios na Educação Básica? ”; “como você reagiu? ”; “conforme sua experiência nos estágios escolares, o *bullying* nas aulas de Educação Física ocorre com maior frequência em qual segmento de ensino? ”; “conforme a sua experiência nos estágios na escola, em qual atividade

das aulas de Educação Física Escolar o *bullying* ocorre com maior frequência?"; "qual era o perfil do praticante do *bullying*?"; "em sua opinião, qual deve ser a ação do professor de Educação Física ao observar um caso de *bullying* em sua aula?"; "qual é seu grau de concordância com a afirmação 'o professor que não possui habilidades emocionais para lidar com o *bullying* e obter o controle da classe acaba agindo de forma autoritária'?"; "você acredita que o professor, enquanto educador moral, deve integrar também ao seu currículo uma educação de afetividade?"; "qual seu grau de concordância com a afirmação 'as atitudes do professor, imediatamente ao presenciar o *bullying*, influenciam na recorrência do fenômeno durante as aulas'?"; "qual seu grau de concordância com a afirmação 'sanções diretas (medidas punitivas ou de coerção) são medidas mais efetivas nos casos de *bullying*'?"; "qual o seu grau de concordância com a afirmação 'o preparo sobre *bullying* na formação inicial (graduação) é suficiente'?"; "para suprir essa insuficiência da formação inicial, como você acha que deveria ser feita essa formação complementar?".

O questionário estruturado está disponível no Apêndice C e nele constam os objetivos da pesquisa, a explicitação sobre o sigilo das informações para os respondentes e a permissão para a pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice B. Esse questionário estruturado foi elaborado especificamente para essa pesquisa, a fim de identificar e analisar a compreensão dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, no ano de 2024 acerca do fenômeno *bullying* nas aulas de Educação física Escolar, tendo como referência as aprendizagens profissionais durante o estágio de sua formação inicial.

3.3 Sujeitos do Estudo

Com o intuito de identificar e analisar a compreensão sobre o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar pelos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, conforme a sua formação inicial, sobre o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar, os sujeitos foram os discentes dos últimos períodos de graduação de uma universidade no município do Rio de Janeiro, sem distinção de gênero, idade, raça ou classe social.

A escolha dos concluintes de licenciatura em Educação Física se deu através dos licenciandos selecionados para fazerem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no ano de 2024.

A seleção dos alunos que realizaram o ENADE 2004 consistiu daqueles que integralizaram 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso definido pela IES (Instituição de Ensino Superior) e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições do ENADE das licenciaturas; ou aqueles com previsão de integralização de 100% da carga horária do curso até julho de 2025 (Diário Oficial da União, 2024).

Os sujeitos do estudo, amparados pela prática de ensino, também já cursaram o estágio supervisionado, realizado no colégio vinculado à universidade escolhida, desenvolvido pelos alunos de licenciatura da própria universidade, através de atividades de observação, coparticipação e participação, aliando teoria à prática através da análise, planejamento e avaliação de todas as etapas presentes na realidade dos ensinos Fundamental e Médio, tendo como norma do estágio, data de início e fim a cada semestre, determinada pela Coordenação de estágio, não sendo permitido ao licenciando iniciar e terminar seu estágio no momento que assim o desejar, mas apenas nas datas determinadas (UERJ, 2013).

Foram enviados dois e-mails para os 86 alunos de licenciatura que fizeram o ENADE, no ano de 2024. O primeiro e-mail foi enviado com uma carta de apresentação onde foi exposta a trajetória acadêmica da autora e explicava, de forma resumida, os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição deles para o estudo. Já no segundo, que foi enviado 3 dias depois do 1º, constava o *link* do formulário, que direcionava para o *Google Forms*, e o agradecimento antecipado pela contribuição do sujeito para a pesquisa. A aplicação do questionário retornou respostas de 31 dos 86 alunos elegíveis.

Abaixo são apresentadas a Tabela 1 com a faixa etária dos sujeitos investigados (23 a 30 anos) (Média = 26,03; DP = 2,27) e a Tabela 2 com o nível formação acadêmica desses mesmos sujeitos.

Tabela 1 - Idade dos sujeitos investigados

Idade (anos)	Sujeitos	%
23	5	16,1
24	4	12,9
25	5	16,1
26	4	12,9
27	7	22,3
28		
29	2	6,5
30	4	12,9

Total	31	100
-------	----	-----

Fonte: Elaborado pela autora

A maior parte dos sujeitos investigados é do sexo masculino (18), totalizando 58,06 %, enquanto 13 indivíduos se autodeclararam do sexo feminino, totalizando 41,94%. A média de idade dos participantes é de 26 anos (Tabela 1). Ao considerar que a maior parte dos ingressantes em nível superior tem entre 18 e 19 anos, apenas 29% dos participantes estavam na idade esperada para a conclusão do curso. Apesar de não ter sido objeto deste estudo, estima-se que os demais participantes ingressaram com idade superior a estimada ou encontraram dificuldades para chegar ao período de conclusão.

Tabela 2 – Nível de formação dos sujeitos investigados

Período	Sujeitos	%
7º - 8º	1	3,2
Acima do 8º	27	87,1
Se formou no ano do ENADE	3	9,7
Total	31	100

Fonte: Elaborado pela autora

Relativo ao nível de formação dos participantes, 87,1% dos investigados ultrapassaram o prazo de conclusão do curso (8º período), o que sugere dificuldades dos alunos em concluir as tarefas acadêmicas em concomitância com outras atividades sociais.

3.4 Análise de Dados

Os dados coletados foram tratados através da estatística descritiva e passaram pela triangulação de métodos conforme as contribuições de Campbell e colaboradores (2018). Para esses autores, a utilização de mais de uma estratégia de análise dentro de um mesmo delineamento quantitativo permite reduzir vieses e fortalecer a validade interna e externa dos resultados, uma vez que diferentes instrumentos ou procedimentos podem convergir para evidências semelhantes. Nessa pesquisa foram utilizados o questionário estruturado e o comparativo, do mesmo, com o que há na literatura, garantindo maior solidez à finalidade da pesquisa e a confiabilidade das inferências para uma compreensão mais precisa do fenômeno investigado.

Assim, a triangulação não implica necessariamente a combinação com métodos qualitativos, mas pode ocorrer entre diferentes medidas quantitativas, testes, escalas ou análises estatísticas, promovendo uma verificação cruzada dos dados (Campbell *et. al*, 2018).

3.5 Avaliação dos Riscos e Benefícios

Riscos: Mínimos. Desconforto, constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, retirada de resposta do questionário por parte do entrevistado, invasão de privacidade, demora na devolução das respostas do questionário.

Benefícios: Refinamento nos procedimentos didáticos-pedagógicos, com melhoria nas relações sociais e enriquecimento no ensino-aprendizagem do aluno/professor. Espera-se que o presente estudo forneça informações e dados relevantes que auxiliem os profissionais de Educação Física a elaborarem propostas de reconhecimento, prevenção e intervenção sobre o fenômeno *bullying* nas aulas.

3.6 Ética na Pesquisa

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (COEP – UERJ), com finalidade de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da investigação dentro de padrões éticos, sendo aprovado com o número CAAE: 84973524.1.0000.5282 (Anexo I).

Atendendo aos princípios de ética na pesquisa com seres humanos, a instituição investigada recebeu o Termo de Autorização Institucional (TAI) (APÊNDICE A) e todos os futuros professores de Educação Física, participantes da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B) para preenchimento de forma prévia ao questionário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intuito de analisar a formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar, o público-alvo do questionário foram 86 alunos de licenciatura em Educação Física, de uma universidade do Rio de Janeiro, que realizaram o ENADE em 2024. Dos 86 sujeitos, apenas 31 alunos deram o retorno do questionário, sendo 18 mulheres e 13 homens, com faixa etária entre 23 e 30 anos.

Três dos 31 sujeitos se formaram no ano que realizaram o ENADE de 2024, um estava no 7º/8º período (ainda no tempo de formação) e 27 alunos superiores ao 8º período, ou seja, acima do tempo mínimo de formação em licenciatura estipulado pela universidade.

Todos os 31 alunos disseram saber o que é *bullying*, porém, com a pergunta de como conheceu o fenômeno, foram obtidas respostas variadas, visto que podiam assinalar mais de uma opção (Tabela 3).

Tabela 3 - Como conheceram o bullying

Opções	f_a	f_r
Escola	29	52,7
Mídia	10	18,2
Internet	9	16,4
Universidade	4	7,3
Estágio	2	3,6
Outro: Jogo	1	1,8
Total	55	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Foram permitidas respostas múltiplas

Fonte: Elaborado pela autora

A opção “A escola enquanto ainda era aluno da Educação Básica” foi a que mais assinalaram (52,74%). Destacando que a maior idade dos respondentes era de 30 anos, todos que responderam, ainda eram alunos da Educação Básica alguns anos atrás, onde o *bullying* já era um assunto tratado e comentado nas escolas, o que quinze anos atrás, apesar de já existir as características do *bullying*, ainda não era citado no Brasil. Segundo Fante e Pedra (2008), o tema só chegou ao Brasil no final dos anos 90 e início do ano de 2000.

O *bullying* é um tipo de violência escolar, o que também faz-se entender que o primeiro contato com o fenômeno, para a maioria absoluta dos respondentes, fosse enquanto

ainda eram alunos da Educação Básica. No entanto, é importante ressaltar que essa prática não se limita ao ambiente escolar, pois também está presente no meio social, manifestando-se em locais de trabalho, espaços virtuais e até mesmo nas relações comunitárias, refletindo comportamentos de intolerância, discriminação e falta de empatia.

Vale ressaltar que nessa pergunta “de como conheceram o *bullying*” ainda existia a opção “outro”, onde o respondente poderia escrever o outro local de onde conheceu o fenômeno. Uma das pessoas acrescentou ter o conhecimento sobre ele através de um jogo chamado *bully*.

Esse jogo, também conhecido como *Canis Canem Edit*, é um jogo em terceira pessoa criado pela *Rockstar Vancouver* para *PlayStation 2*, em 17 de outubro de 2006, nos Estados Unidos, e 25 de outubro de 2006, no Reino Unido. O jogo foi lançado também como *Bully: Scholarship Edition*, em 4 de março de 2008, para a Xbox 360, *Wii* e depois para *Playstation 3* e para computadores baseado no Windows. O jogo tem como objetivo que o jogador, controlando o personagem Jimmy Hopkins, domine a hierarquia social da Academia Bullworth, uma escola com diversas facções, como valentões, nerds, esportistas, *greasers* e patricinhas, explorando a vida escolar e a adolescência, com missões que envolvem desde participar de aulas até resolver conflitos com outras gangues e conquistar garotas (Fandom Jogos, 2009), envolvendo assim, casos de *bullying*. Da mesma forma que esse jogo trouxe o conhecimento do *bullying* para os jogadores, também popularizou o fenômeno, podendo causar influência sobre a prática, moldando atitudes e comportamentos dos jogadores.

Ainda que todos tenham assinalado que saibam o que é *bullying*, apenas oito informaram conhecer a Lei Federal nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Essa lei tem como objetivo prevenir e combater a prática do *bullying* em toda a sociedade, orientando docentes e equipes pedagógicas, disseminando campanhas de educação, conscientização e informação; orientando aos pais, familiares e responsáveis; dando assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; promovendo medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes do *bullying* ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar, entre outros (Brasil, 2015).

Os oito investigados que assinalaram conhecer essa lei entendem que ela muda/mudou suas atitudes como futuro professor perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar. A lei oferece suporte à ação dos docentes e orienta, não só eles, mas a equipe pedagógica com a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do

problema (Brasil, 2015). Deste modo, espera-se que mudanças benéficas sejam alcançadas entre os profissionais que manifestam conhecimento sobre essa lei.

Tabela 4 - Percepção do estágio ser aplicação da teoria

Opções	f_a	f_r
Discordo totalmente		
Apenas discordo	5	16,1
Indiferente	1	3,2
Apenas concordo	22	71
Concordo plenamente	3	9,7
Total	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Ao serem questionados se o estágio é a aplicação da teoria” o quantitativo de “apenas concordo” e “concordo plenamente”, totalizam 25 das respostas dos 31 alunos, (80,7%) (Tabela 4), revelando que a maioria concorda que o estágio é aplicação direta da teoria, refutando Freire (1987), para quem a teoria e prática são inseparáveis.

Nessa mesma direção, Libâneo e Pimenta (1999) também divergem dessa ideia de que o estágio é a aplicação da teoria, já que dizem que a formação inicial estaria aliada ao trabalho, possibilitando pensar nas disciplinas com base no que pede a prática. Pimenta e Lima (2006) ainda reforçam que o estágio é um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o estudante confronta os conhecimentos acadêmicos com as realidades concretas da profissão, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva e sendo um espaço formativo de reflexão e construção crítica do saber docente.

Essa concepção dialoga com Schön (1983) que igualmente também rejeita essa ideia, argumentando que a prática é um espaço de “reflexão-na-ação”, no qual o futuro professor aprende ao interpretar situações complexas e inéditas, algo que não pode ser reduzido à mera execução de conteúdos previamente estudados.

Nóvoa (1992; 1995) também entende a formação docente como processo de construção identitária, no qual a prática constitui espaço de desenvolvimento profissional, investigação e transformação, e não simples aplicação de teorias. Tardif (2005) ainda completa dizendo que a prática produz novos conhecimentos, não se limitando a reproduzir teorias prévias.

Complementando esse entendimento, Zeichner (2010) e Darling-Hammond (2007) mostram que a formação efetiva se caracteriza pela integração entre teoria e prática, entendendo o estágio como espaço de pesquisa, reflexão e reelaboração de saberes.

Vale destacar que a opção “discordo totalmente” não foi assinalada por nenhum dos participantes, evidenciando que, embora exista certa abertura para uma perspectiva mais integrada entre teoria e prática, ainda persiste fortemente a compreensão de que tudo o que se vivencia na ação deve ter sido previamente aprendido na teoria. Ideia amplamente contestada pelos autores mencionados acima.

Ao serem questionados sobre “com que frequência observaram casos de *bullying* durante os estágios na Educação Básica”, constatam-se as respostas na Tabela 5:

Tabela 5 - Frequência dos casos de *bullying* durante os estágios na Educação Básica

Opções	f_a	f_r
Nunca	2	6,4
Quase nunca	7	22,6
Às vezes	16	51,6
Quase sempre	6	19,4
Sempre		
Total	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados reforçam os estudos que afirmam a ocorrência do *bullying* na escola. A maior parte dos investigados (71%) indicou ter observado o fenômeno “às vezes” ou “quase sempre”. O *bullying* na Educação Básica configura-se como um evento preocupante que compromete o processo o desenvolvimento saudável dos estudantes. De acordo com Fante (2005), o ambiente escolar pode se tornar palco frequente dessas práticas, especialmente quando há negligência institucional e ausência de ações preventivas. Essa perspectiva é exposta por Olweus (1993), demonstrando em seu estudo que a permanência do *bullying* está diretamente associada à falta de intervenções escolares consistentes e, por Smith e Sharp (1994), que analisaram como a dinâmica institucional influencia a recorrência da violência entre pares.

Além disso, Hong e Espelage (2012), mostram que fatores socioculturais e escolares sustentam essas práticas, reforçando a necessidade de uma atuação mais ampla da comunidade escolar. É fundamental que a escola promova uma cultura de paz, baseada no diálogo, na solidariedade e no respeito mútuo (Abramovay; Rua, 2002), sendo um espaço de

formação integral, tendo um papel fundamental na identificação e combate ao *bullying*, promovendo uma cultura de respeito, diálogo e valorização da diversidade.

Bourdieu e Passeron (2014) ainda completam dizendo que a escola é um espaço de reprodução de desigualdades simbólicas e que o *bullying* pode ser compreendido como uma extensão dessas tensões sociais, em que, segundo Charlot (2002), emergem relações e significados construídos no cotidiano, gerando a violência escolar.

Os dois sujeitos que responderam que “nunca” observaram foram excluídos das próximas quatro perguntas. A primeira pergunta delas era sobre como reagiram ao observarem casos de *bullying* durante os estágios na Educação Básica (Tabela 6), e os outros 29 sujeitos da pesquisa deram respostas variadas, visto que poderiam assinalar mais de uma resposta. O Gráfico 4 mostra a divisão de acordo com as respostas:

Tabela 6 - Reação ao observarem casos de bullying durante os estágios na Educação Básica

Opções	f_a	f_r
Resolveu na própria aula	24	57,1
Chamou o professor responsável	10	23,8
Colocou os envolvidos para fora		
Esperou a aula terminar	7	16,7
Outro: Chamou atenção dos envolvidos na aula	1	2,4
Total	42	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 29 respondentes, 57,14% deles responderam terem resolvido na própria aula ao observarem casos de *bullying* durante os estágios da Educação Básica, confirmando os estudos de Wei e Graber (2023), onde identificaram lacunas sobre intervenções detalhadas e sobre a participação de estagiários em intervenções em tempo real durante as aulas. As respostas deste grupo podem ser consideradas positivas na medida que essa perspectiva também dialoga com Olweus (1993) ao apontar que já apontava que respostas rápidas e consistentes são fundamentais para interromper ciclos de intimidação.

De acordo com a Lei Federal nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o professor é uma figura fundamental no processo de combate ao *bullying*, então a ação imediata ao presenciar o fenômeno é essencial. Entretanto, além da intervenção imediata, o docente deve comunicar o ocorrido à coordenação pedagógica e, se necessário, ao serviço de orientação escolar para que o caso seja acompanhado institucionalmente, envolvendo a família e outros profissionais (Brasil, 2015). Essa

perspectiva é reforçada por Farrington e Ttofi (2009) quando demonstraram que programas eficazes dependem da articulação escola–família. Sendo assim, o estagiário, mesmo que tenha resolvido o ocorrido na sala de aula, deve relatar ao professor o que ocorreu, para que ele tome as medidas cabíveis necessárias.

O estágio na graduação é um campo de conhecimento. Nos anos iniciais de formação do professor, muitos não têm experiência nenhuma com o ensino, a não ser o tempo que foi aluno. Não há experiência de sala de aula, de regência, de convívio com a comunidade escolar, então o estágio é o momento oportuno para essas aproximações, sendo pautado por uma atitude investigativa, a fim de promover a reflexão e a intervenção nos atores envolvidos no processo escolar e da sociedade (Pimenta; Lima, 2006).

Zeichner (2010) defende o estágio como espaço de imersão crítica e prática reflexiva, e Tardif (2005) completa apontando que a profissionalização docente se fortalece quando há vivência real das situações de ensino. Isso permite ao futuro professor uma prática muito mais real da educação, trazendo também a possibilidade de mensurar suas condições de novo educador no processo de ensino e aprendizagem (Fontana; Guedes-Pinto (2019),

Entretanto, nem todos os respondentes assinalaram a opção de resolver na própria aula. Os 23,8% que assinalaram a opção de “chamar o professor responsável” talvez não se sintam preparados para lidarem sozinhos com a situação. Ou seja, como exposto ao longo desse estudo, muitos docentes não pensam ser capazes (Chalita, 2008; Lamas, Freitas e Barbosa, 2013), logo, tratando-se dos estagiários, o despreparo deve ser ainda maior, enfrentando sentimentos de insegurança e dúvidas sobre como agir, se está agindo corretamente, especialmente quando não foram previamente orientados sobre a mediação de conflitos ou sobre protocolos institucionais.

Vale ressaltar que na opção “outro” um dos alunos acrescentou que ao observar casos de *bullying* durante os estágios da Educação Básica reagiu chamando a atenção dos envolvidos, o que pode ser considerado como uma das outras opções já expostas, a “resolveu na própria aula, conversando com os envolvidos e demais alunos”. Segundo Smith (2016), essas intervenções dialogadas de forma imediata tendem a ser mais eficazes.

Nessa pergunta nenhum dos alunos assinalou a opção de “ter colocado os envolvidos para fora da aula de Educação Física” como forma punitiva, corroborando com os argumentos de Silva e Rosa (2013) que, apesar de produzir resultados positivos a curto prazo, essas medidas rígidas, além de colaborarem para a evasão escolar, a longo prazo elas também maximizam os problemas disciplinares e a ocorrência de *bullying*.

Ao serem questionados em qual segmento de ensino observaram o *bullying* durante os estágios na Educação Básica, a opção que teve maior quantitativo foi “nos anos finais do EF” (Tabela 7).

Tabela 7 - Segmento de ensino na Educação Básica no qual o *bullying* teve maior ocorrência

Opções	f_a	f_r
Não observei		
Educação Infantil	1	3,4
Anos finais do EF	16	55,2
Anos Iniciais do EF	10	34,5
Ensino Médio	2	6,9
Total	29	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa; EF = Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

A maior incidência de onde se observou o *bullying*, segundo os 29 respondentes essa pergunta do questionário, foi nos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 55,2% dos sujeitos, corroborando com Lopes Neto (2011), Calbo e colaboradores (2009) e, Silva e Rosa (2013), que afirmam em seus estudos que a maior incidência de *bullying* é na faixa de 11 a 13 anos, quando as crianças passam pelas experiências da pré-puberdade e puberdade. Assis e Avancini (2004) ainda completam relatando que a maior incidência nessa faixa etária pode estar ligada com o processo de construção da autoimagem e, consequentemente, da autoestima, já que concluíram em seu estudo que 54,3% dos estudantes entre 10 e 14 anos apresentam baixa autoestima.

Resultados semelhantes também foram identificados por Fante (2005) que aponta que os anos finais do Ensino Fundamental concentram maior tensão social entre pares, uma vez que as transformações físicas e emocionais intensificam a competitividade, a comparação corporal e a fragilidade emocional. No mesmo sentido, Olweus (2013) e Smith (2016) destacam que o aumento do *bullying* nessa fase decorre de mudanças sociocognitivas que influenciam a necessidade de aceitação e o medo da rejeição.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE (2021), a maior incidência do *bullying* ocorre na transição da infância para a adolescência, devido intensas transformações físicas, emocionais e sociais, tornando esse grupo mais vulnerável ao julgamento dos colegas. Outro fator é a busca por pertencimento e

aceitação em grupos sociais escolares, levando muitos estudantes a reproduzirem comportamentos excludentes ou agressivos para manter ou conquistar *status* (IBGE, 2021).

O desenvolvimento psicossocial, característico dos anos finais do Ensino Fundamental também influencia. Pellegrini e Long (2002) demonstram que a transição para a adolescência envolve disputas por popularidade e hierarquia social dentro dos grupos de pares, o que aumenta significativamente a probabilidade de comportamentos agressivos e intimidatórios. Eles afirmam que, entre os 11 e 14 anos, os adolescentes tornam-se mais sensíveis à opinião dos colegas e tendem a adotar comportamentos de risco, como insultos e intimidação para conquistar visibilidade social.

Além desses fatores individuais, o estudo de Malta e colaboradores (2010), aponta que a própria estrutura escolar e a organização pedagógica dos anos finais podem contribuir para um ambiente propício à ocorrência de *bullying*, como a maior rotatividade de professores, muitas disciplinas e a diminuição do acompanhamento afetivo prolongado (comum nos anos iniciais), dificultando a construção de vínculos mais sólidos entre estudantes e docentes. Isso reduz a possibilidade de intervenção rápida e eficaz diante de conflitos interpessoais. Eles ainda destacam que escolas com menor monitoramento dos espaços de convivência e menor acesso a práticas de mediação de conflitos apresentam índices mais elevados de *bullying*, especialmente entre adolescentes do 6º ao 9º ano.

A Tabela 8 mostra em quais atividades curriculares nas aulas de Educação Física foram observados o *bullying* com maior frequência:

Tabela 8 - Atividades nas aulas de Educação Física em que o *bullying* ocorre com maior frequência

Opções	f_a	f_r
Não observei	1	3,4
Esportes	23	79,4
Lutas		
Danças	1	3,4
Jogos e brincadeiras populares	4	13,8
Ginásticas		
Práticas corporais de aventura		
Total	29	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Vinte e três dos 29 respondentes observaram que a atividade das aulas de Educação Física Escolar em que o *bullying* ocorre com maior frequência são esportes, totalizando 79,4% dos sujeitos. Isso nos faz pressupor que o modelo tecnicista é o mais desenvolvido nas aulas, baseado na competição, corroborando o estudo de Abramovay e Rua (2002), que os autores relatam que a violência nas escolas é, por muitas vezes, estimulada mais nas disputas esportivas. Por isso o esporte deve ser trabalhado em uma nova proposta pedagógica, voltada para a união, cooperação, respeito, amizade, tolerância e solidariedade.

Kunz (2014), diz que é essencial que a Educação Física Escolar supere o modelo tecnicista e competitivo, incorporando uma abordagem crítica e inclusiva, capaz de valorizar a diversidade de corpos, ritmos e experiências, e fazendo com que o professor assuma uma postura pedagógica que priorize o respeito, o diálogo e a cooperação, desconstruindo hierarquias baseadas em rendimento e prevenindo a violência entre os alunos.

Também nessa abordagem crítica e inclusiva, Ipek e Taştan (2025) implementaram em seu estudo jogos educativos durante oito semanas nas aulas e observaram uma redução do *bullying* entre os estudantes, destacando a eficácia pedagógica de alternativas ao esporte competitivo tradicional, o que, segundo Freire (1996), é importante o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas que superam a simples competição, para que haja valorização da participação, a cooperação e o reconhecimento das diferenças individuais como elementos fundamentais para um ambiente escolar inclusivo e saudável, dando ênfase na promoção da consciência crítica e o respeito à diversidade, princípios que se opõem à lógica excludente do esporte competitivo.

No entanto, há de se considerar que o esporte e outras atividades competitivas podem ser utilizadas como instrumentos para a identificação dos casos mais recorrentes de *bullying*, violência e indisciplina escolar, fornecendo ao professor elementos para exercer o seu papel de mediador no processo de formação e transformação dos alunos e da realidade escolar. As lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura talvez não tenham sido assinaladas porque realmente não observaram o *bullying* nessas atividades ou porque não presenciaram essas atividades sendo ministradas durante os estágios da Educação Básica.

Ao serem questionados sobre o perfil do praticante de *bullying*, os respondentes indicaram o mais habilidoso (37,72%) e o mais indisciplinado (31,15%) como os mais assinalados (Tabela 9).

Tabela 9 - Perfil do praticante de *bullying* nas aulas de Educação Física

Opções	f_a	f_r
Antissocial	1	1,6
Excluído da classe	1	1,6
Notas baixas	4	6,6
Forte/Valentão	13	21,3
Habilidoso	23	37,7
Indisciplinado	19	31,2
Total.	61	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Foram permitidas respostas múltiplas

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Campos e Jorge (2010), Lopes Neto (2005) e Fante (2005), o *bullying* estabelece uma tipificação de comportamentos, fazendo com que o aluno agressor seja rotulado e caracterizado por ser agressivo, impulsivo, arrogante, mau-caráter e de condutas antissociais.

Foram aceitas respostas múltiplas, e a opção em que os sujeitos mais assinalaram foi habilidoso (37,72%). Quando pensamos na Educação Física como uma disciplina onde a maioria das aulas são práticas, podemos pressupor que os alunos com maiores habilidades nas modalidades possam praticar *bullying* com os com poucas (ou nenhuma) habilidades, visto que os mais habilidosos são sempre os primeiros a serem escolhidos e/ou ambicionarem o triunfo.

Já quanto aos mais indisciplinados (31,15%), é preciso ter cuidado ao associá-los ao aluno agressivo, pois pode contribuir para comportamentos escolares hostis. Segundo Soares, Milan e Silva (2024), o estereótipo do agressor muitas vezes é moldado por construções sociais pré-existentes, contribuindo para a consolidação de um rótulo que pode se tornar parte da identidade desse aluno.

Aquino (1996) relata uma tendência psicologizante, onde induzem a associar o aluno indisciplinado a características de agressividade, rebeldia, apatia, falta de limites e desrespeito. Vianna, Souza e Reis (2015) relatam que, ao classificar o aluno como agressivo, pode-se desencadear um efeito cruel, levando a sua exclusão e em nada isso contribuiria para sua mudança e reintegração. Isso corrobora os argumentos de Becker (2008) de que as acusações direcionadas aos sujeitos desviantes dificulta o retorno destes a suas atividades cotidianas,

reforçando o seu comportamento desviante. Por isso, o caminho possível para uma melhor resolução do fenômeno na escola é a socialização do aluno e não a exclusão.

A Tabela 10 apresenta a percepção dos investigados sobre qual deve ser a ação do professor de Educação Física ao observar um caso de *bullying* em sua aula:

Tabela 10 - A ação do professor de Educação Física ao observar um caso de *bullying* em sua aula

Opções	f_a	f_r
Aplicar advertência escrita	5	6,5
Aplicar um dia de suspensão		
Sugerir acompanhamento psicológico	11	14,2
Chamar o responsável	17	22,1
Encaminhar para a direção/coordenação	7	9,1
Encaminhar para os inspetores/dirigentes	5	6,5
Retirar o aluno da aula	2	2,6
Resolver na própria aula	30	39
Total.	77	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Foram permitidas respostas múltiplas

Fonte: Elaborado pela autora

As ações persuasivas (sugerir acompanhamento psicológico, chamar o responsável e resolver na própria aula) foram predominantes, totalizando 75,3% dos sujeitos investigados. Já as ações coercitivas (aplicar advertência escrita, aplicar um dia de suspensão, encaminhar para a direção/coordenação, encaminhar para os inspetores/dirigentes e retirar o aluno da aula) foram minoria, totalizaram 24,7%, dos sujeitos, confirmando os achados de Vianna, Souza e Reis (2015), sobre a defesa da influência de ações persuasivas também serem mais frequentes pelos sujeitos.

“Resolver na própria aula” foi a opção com maior porcentagem de respondentes, ou seja, a atitude imediata do professor. Fuchs e colaboradores (2021), em seu estudo sobre *bullying* na Educação Física, identificaram que intervenções imediatas, dialógicas e reflexivas resultam em maior redução dos episódios de vitimização entre os alunos.

O professor é uma figura muito importante nesse processo de ações preventivas. De acordo com a Lei Federal nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, cabe à escola desenvolver ações preventivas e corretivas (Brasil, 2015). Tognetta e Daud (2018) ainda completam, dizendo que faz diferença a conduta do professor que não terceiriza o problema do *bullying* à direção ou à coordenação.

Para Libâneo (2013), o professor precisa atuar como mediador do processo educativo, o que inclui a responsabilidade de intervir em conflitos e proteger os direitos dos alunos à dignidade e ao respeito mútuo. É importante ter protocolos claros na escola e que os educadores estejam preparados para trabalhar de forma articulada, promovendo ações coletivas e sistemáticas (Abramovay; Rua, 2002).

Uma das opções não foi assinalada por nenhum aluno, a opção de “aplicar um dia de suspensão como medida disciplinar”, fato que pode detonar a preocupação com o relato de Silva e Rosa (2013), sobre efetuar intervenções muito rígidas aos estudantes colaborar para a evasão escolar que, apesar de produzir resultados positivos a curto prazo, como o controle disciplinar, a longo prazo elas maximizam os problemas disciplinares e a ocorrência de *bullying*.

O grau de concordância com a afirmação “o professor que não possui habilidades emocionais para lidar com o *bullying* e obter o controle da classe, acaba agindo de forma autoritária” pode ser observado na Tabela 11:

Tabela 11 - Percepção sobre a habilidade emocional do professor para lidar com o *bullying*

Opções	f_a	f_r
Discordo totalmente	1	3,2
Apenas discordo	4	13
Indiferente	3	9,7
Apenas concordo	18	58
Concordo plenamente	5	16,1
Total	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

As opções “apenas concordo” e “concordo plenamente” totalizaram 23 (74,1%) das 31 respostas, indicando que a maioria reconhece a relação entre a falta de competências emocionais e práticas docentes autoritárias, dialogando com Goleman (2011), que relata que a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções próprias e alheias é essencial para o equilíbrio nas relações interpessoais, inclusive em contextos escolares e que sua ausência pode levar à adoção de comportamentos reativos, como o autoritarismo.

Essa interpretação é corroborada por Valente e Lourenço (2020) ao descobrirem em seu estudo que professores com maior inteligência emocional tendem a adotar estratégias

construtivas, como mediação, diálogo e busca de consenso, enquanto aqueles com baixa regulação emocional apresentam maior propensão a recorrer a práticas coercitivas ou de controle rígido. Wang e colaboradores (2023) ainda complementam com evidências que a baixa regulação emocional docente está associada a estresse, esgotamento, aumento de conflitos e redução da qualidade do clima de sala.

Libâneo (2021) reforça essa perspectiva e relata que o autoritarismo é ineficaz na mediação de conflitos, sendo reflexo da insegurança ou despreparo diante de desafios em sala de aula, como a indisciplina ou a violência entre pares. Essa visão dialoga com Harvey e colaboradores (2016) que descrevem que professores que não conseguem manejar suas emoções frente a situações de conflito tendem a compensar a sensação de perda de controle com práticas rígidas.

Professores emocionalmente competentes são mais eficazes na construção de ambientes escolares positivos e seguros (Leithwood; Day, 2007). Por isso, a importância da formação docente em competências socioemocionais para prevenir e intervir em casos de *bullying*.

Com a pergunta sobre se “o professor, enquanto educador moral, deve integrar também ao seu currículo uma educação de afetividade”, segue a Tabela 12 com as respostas:

Tabela 12 - Percepção sobre a inclusão da afetividade no currículo

Opções	f_a	f_r
Nunca		
Quase nunca		
Às vezes	8	25,8
Quase sempre	8	25,8
Sempre	15	48,4
Total.	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa pergunta nem a opção “quase nunca” e “nunca” não foram assinaladas, fazendo com que, ao analisar as opções respondidas, possamos entender que todos, de certo modo, acham importante a inclusão de educação da afetividade no currículo. Esse resultado assemelha-se a Silva e Almeida (2023), uma vez que relatam que a afetividade é um pilar nas

práticas docentes e nas interações entre professor e aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando com Silva e Almeida (2023), Ferreira e Ribeiro (2019) argumentam que a afetividade é condição para que o aluno mobilize energia para aprender, já que cognição e emoção são dimensões integradas. Na mesma perspectiva, Medeiros (2017) aponta que a interação afetiva em sala contribui para a construção da identidade dos alunos, sua autonomia e seu desenvolvimento cognitivo e moral.

Neste sentido, o professor deve assumir um compromisso não apenas com o conhecimento, mas também com o cuidado afetivo, com uma dimensão indissociável de uma educação ética e de qualidade. Essa é a visão de Libâneo (2013) em que prática docente ética pressupõe a formação de sujeitos capazes de conviver com o outro de maneira respeitosa e solidária, o que exige intencionalidade pedagógica voltada para a dimensão afetiva. Del Prette e Del Prette (2013) ainda destacam que a afetividade é um componente crucial das habilidades sociais e deve ser trabalhada na escola para prevenir a violência, promover o respeito mútuo e favorecer a formação integral do aluno.

Além disso, Freire (1996) já relatava que ensinar exige ética, respeito e compromisso com o outro, o que só é possível quando o vínculo entre docente e discente se estabelece também no plano afetivo.

Com a pergunta sobre o grau de concordância com a afirmação “as atitudes do professor, imediatamente ao presenciar o *bullying*, influenciam na recorrência do fenômeno durante as aulas”, segue a Tabela 13 com as respostas:

Tabela 13 - O efeito das atitudes do professor para evitar a recorrência do *bullying*

Opções	f_a	f_r
Discordo totalmente		
Apenas discordo	3	9,7
Indiferente	1	3,2
Apenas concordo	10	32,3
Concordo plenamente	17	54,8
Total.	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Dezessete respondentes “concordam plenamente” (54,8%), corroborando com o apontando que escolas onde os professores assumem responsabilidade ativa, na mediação de conflitos, tendem a apresentar menor recorrência de violência entre pares (Abramovay e Rua, 2002). Já a omissão ou a reação minimizadora por parte do docente pode ser interpretada como permissão implícita, favorecendo a repetição e até a intensificação do fenômeno. Por isso, o modo como o professor intervém é essencial para a prevenção de novos casos nas escolas e a resposta imediata é importante, pois sinaliza valores como respeito, empatia e responsabilidade.

Rankings (2024) complementa que a forma como o professor maneja com essas situações contribui para a percepção dos alunos sobre a justiça escolar e sua confiança em denunciar agressões. Por isso, o professor que age com coerência e sensibilidade contribui significativamente para a redução dos índices de reincidência do *bullying* e para a promoção de um ambiente mais seguro e inclusivo para todos.

Segundo o relatório “*Behind the Numbers*” da UNESCO (2019), a falta de resposta dos adultos (principalmente do professor) diante de agressões escolares contribui para o aumento da evasão escolar, ansiedade e depressão em crianças e adolescentes.

Quando o professor adota uma postura firme, justa e acolhedora diante de um episódio, contribui para a construção de um ambiente de confiança e segurança emocional. Fernandes, Yunes e Taschetto (2017) argumentam que o papel do professor e da escola como promotores de resiliência por meio de uma intervenção reflexiva e acolhedora pode fortalecer redes de apoio para alunos vulneráveis.

A opção “discordo totalmente” não foi assinalada por nenhum dos alunos, o que nos faz pressupor que nenhum dos 31 respondentes ignorou a importância das atitudes imediatas no combate da recorrência do fenômeno durante as aulas de Educação Física Escolar.

Com a pergunta sobre o grau de concordância com a afirmação “sanções diretas (medidas punitivas ou de coerção) são medidas mais efetivas nos casos de *bullying*”, segue o a Tabela 14 com as respostas:

Tabela 14 - O efeito das medidas coercitivas

Opções	f_a	f_r
Discordo totalmente	4	12,9
Apenas discordo	16	51,6
Indiferente	3	9,7

Apenas concordo	8	25,8
Concordo plenamente		
Total	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Dezesseis alunos (51,6%) “apenas discordam” e quatro (12,9%) “discordam totalmente” dessa afirmação. Rigby (2017) diz que uma das formas como o *bullying* geralmente é tratado são as aplicações de sanções diretas, solicitando que duas pessoas em conflito se reúnam com um mediador para solucionar a questão, geralmente de forma punitiva, diferente do que é encontrado nas DCN’s, onde é relatado que são necessárias atividades que promovam a ética, a empatia e a inclusão (Brasil, 2004).

Com esse quantitativo de 20 sujeitos não concordarem que sanções diretas são medidas mais efetivas nos casos de *bullying*, dialoga-se com os achados por Ribeiro (2016), que relata que os modelos punitivos não são alternativas eficazes para a prevenção do *bullying*, corroborando também com Lopes Neto (2005), que ressalta que ações como castigos, suspensões ou exclusões devem ser evitadas, pois não apresentam atitudes sociais saudáveis.

Esses achados reforçam as observações de Silva e Bazon (2017) que também apontam que os professores que possuíam maior domínio teórico acerca do assunto tinham intervenções propostas mais estruturadas e que as intervenções idealizadas por aqueles docentes que apresentavam menor conhecimento articulavam com propostas punitivas e não interventivas.

Lodi e colaboradores (2022) concluíram que programas baseados em práticas restaurativas reduzem significativamente as suspensões e outras sanções disciplinares, promovendo comportamentos mais positivos entre os alunos. Além disso, Grossi e Dos Santos (2012) e Menezes e Granzotto (2015) apontaram que essas práticas restaurativas, como círculos de diálogo, contribuíram para a melhoria do clima escolar e para a reparação das relações entre vítimas e agressores.

Vale ressaltar que é preocupante o fato de três sujeitos serem “indiferentes” e oito “apenas concordarem” com a afirmação “sanções diretas (medidas punitivas ou de coerção) são medidas mais efetivas nos casos de *bullying*”, pois deduz-se que 11 sujeitos (35,48% dos entrevistados) ainda acreditam que medidas como castigo, advertências (verbais ou escritas), suspensão, entre outras, são mais eficientes do que atitudes interventivas.

As respostas sobre o grau de concordância com a afirmação “ o preparo sobre *bullying* na formação inicial (graduação) é suficiente” para lidarem com o fenômeno na prática podem ser encontradas na Tabela 15:

Tabela 15 - A capacitação sobre *bullying* na formação inicial

Opções	f_a	f_r
Discordo totalmente	15	48,4
Apenas discordo	13	41,9
Indiferente	2	6,5
Apenas concordo	1	3,2
Concordo plenamente		
Total	31	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Fonte: Elaborado pela autora

Quinze pessoas (48,4%) “discordam totalmente” dessa afirmação e 13 (41,9%) “apenas discordam”, presumindo que quase sua totalidade admitem que a formação inicial é insuficiente para capacitar os professores para a prevenção e o combate do *bullying* na escola.

Louro (2013) ressalta a importância do preparo docente para compreender como se dá a construção dos discursos normativos e de seus efeitos na vida cotidiana e onde determinam as diferenças. A pesquisa "Profissão Professor", de Todos Pela Educação (2022), apontou que a maioria dos docentes brasileiros se sente pouco preparado para lidar com violências escolares, incluindo o *bullying*.

Essa perspectiva dialoga com Tognetta e Daud (2018) que defendem que a formação inicial deve incluir, além dos conteúdos técnicos, uma reflexão ética e moral sobre convivência e violência escolar, de modo que professores compreendam a complexidade das relações que produzem o *bullying*.

Salgado, Senra e Lourenço (2014) relataram a importância da capacitação dos docentes, sendo essencial para propor a resolução de conflitos e treino de habilidades sociais entre os estudantes. Schneider e Silva (2010) complementam apontando que a formação docente deve contemplar uma autorreflexão crítica, uma vez que práticas pedagógicas inadequadas também podem reforçar dinâmicas de violência e exclusão.

Além disso, Sousa, Gonçalves e Gonçalves (2023) demonstraram em seu estudo que formações continuadas específicas, como cursos online sobre *cyberbullying*, tiveram impacto

real na prática docente, ampliando a capacidade de identificar e intervir em situações complexas de violência entre pares.

É urgente que os currículos de formação inicial incluam *bullying* (e outros) de forma mais delineada, com práticas pedagógicas concretas, estudo de casos, abordagens interdisciplinares, entre outros. Sendo assim, a última pergunta foi direcionada, de forma aberta (ou seja, sem múltipla escolha) aos investigados. Um sujeito foi descartado desta pergunta, pois na pergunta anterior, se “o preparo sobre *bullying* na formação inicial (graduação) seria suficiente”, respondeu que concordava com essa pergunta e a pergunta seguinte, de forma aberta, era pré-requisito para que, os que não concordavam com essa afirmação, pudessem dar a opinião sobre o que deveria ser feito para suprir essa insuficiência da formação inicial por meio da formação continuada.

A pessoa poderia dar mais de um exemplo de formação continuada, com isso, 12 respondentes fugiram do tema, responderam sobre assuntos durante a graduação e não sobre formação continuada, e os outros 18 ficaram divididos (Tabela 16):

Tabela 16 - Formações continuadas para a capacitação do professor sobre o *bullying*

Opções	f_a	f_r
Oficinas	2	5,3
Rodas de conversa	2	5,3
Grupo de estudos	5	13,1
Palestras	7	18,4
Cursos	10	26,3
Fugiram do tema da pergunta	12	31,6
Total	38	100

Legenda: f_a = Frequência Absoluta; f_r = Frequência Relativa

Foram permitidas respostas múltiplas

Fonte: Elaborado pela autora

Essa pergunta, apesar de discursiva, foi aceita resposta múltipla, caso o sujeito desse mais de uma opção de formação continuada. Os 18 alunos que não fugiram do tema da pergunta responderam alguns exemplos de formação continuada que suprem a formação inicial, são eles: cursos que predominou com 26,3% das indicações; palestras ficou como segunda opção mais indicada (18,4%); grupo de estudos (13,1%); enquanto rodas de conversas e oficinas tiveram 5,3% das opções cada uma. Nóvoa (1995) e Imbernón (2017) defendem que o aprendizado docente se fortalece no diálogo com os pares e na vivência de situações reais do cotidiano escolar. Sendo assim, ao diversificar os tipos de formação

continuada, seja com as opiniões citadas ou com outras (como seminários, comunidades de prática e mentoria), ampliam-se ações educativas voltadas para o enfrentamento do *bullying*, assumindo diversas necessidades dos profissionais da educação no contexto escolar.

A relevância dessa diversidade de formações continuadas também é destacada por O'Reilly (2011) em sua investigação sobre a política de formação continuada docente no contexto da violência escolar. Ele ressalta a importância de programas contínuos e contextualizados para capacitar professores frente à violência.

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de atualização e aprofundamento de saberes, articulando teoria e prática em uma perspectiva reflexiva e colaborativa (Libâneo, 2013), sendo essencial para capacitar os professores e demais profissionais da educação no enfrentamento ao *bullying*, ampliando sua compreensão sobre os fatores que envolvem esse fenômeno e fortalecendo a atuação pedagógica.

Sendo assim, de acordo com Nóvoa (1997), é preciso reformulações na formação dos professores, nas ações pedagógicas destes docentes e nas instituições e órgãos educacionais responsáveis para que a mudança educacional seja efetiva. A falta de conhecimento específico pode levar à minimização ou mesmo à omissão diante de situações de violência entre pares, comprometendo o ambiente escolar e o desenvolvimento saudável dos estudantes (Fante, 2005).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a compreensão dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Rio de Janeiro, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar, através de um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas.

A análise dos dados obtidos demonstra que, embora os futuros professores de Educação Física possuam conhecimento básico sobre o *bullying*, esse conhecimento ainda é limitado, o que pode comprometer a atuação profissional e a prevenção efetiva do fenômeno.

É possível observar, através do instrumento utilizado, que a insuficiência da formação inicial sobre o fenômeno *bullying* é expressiva, havendo lacunas significativas quanto à abordagem, estratégias de intervenção e articulação entre teoria e prática. A carência da formação inicial fica perceptível conforme é observado frequência de casos de *bullying* durante os estágios, reforçando a necessidade de formação continuada, sendo sugerido por 60% dos sujeitos, ao final do questionário, algumas opções (oficinas, rodas de conversas, grupo de estudos, palestras e cursos), dialogando com as modalidades mais comuns citadas por Ferreira, Santos e Costa (2005).

Outros fatores observados foram: a necessidade de orientação específica para intervenções imediatas do professor frente ao *bullying*; e protocolos de mediação de conflitos, evidenciando que a resposta reflexiva e acolhedora contribui para reduzir reincidências, promovendo confiança dos alunos na justiça escolar e fortalecendo a resiliência em contextos de vulnerabilidade.

Dessa forma, este estudo evidenciou que o combate ao *bullying* nas aulas de Educação Física depende não apenas do conhecimento teórico, mas da vivência prática, do apoio institucional e da formação crítica do professor, consolidando o estágio como um espaço de desenvolvimento profissional e reflexão ética sobre a prática docente.

Ao longo da pesquisa também foi constatado, por mais da metade dos respondentes, que o conhecimento sobre o *bullying* se deu através da escola, quando ainda eram alunos da Educação Básica. Essa informação não surpreende, afinal a escola é um local de socialização intensa, onde muitos passam mais tempo lá do que na própria casa, tornando a escola um dos principais palcos, tanto para a prática quanto para a percepção do *bullying*.

Vale lembrar que, segundo a pesquisa, os anos onde mais observaram o *bullying* foram nos anos finais do Ensino Fundamental, o que corrobora com o que há na literatura. Devido às intensas transformações físicas, emocionais e sociais que vivenciam nessa fase da

adolescência, já era esperado que fosse a faixa etária com maior predominância de *bullying* fosse essa.

Visto que a habilidade é uma prática comum exposta pelo esporte, já era esperado que o perfil do praticante de *bullying* mais comum, em que observaram a prática do fenômeno, seria também o mais habilidoso. A habilidade esportiva é valorizada socialmente, dando o *status* e poder dentro do grupo escolar, que pode ser usado de forma negativa, como meio de dominação, exclusão ou humilhação dos que tem menor desempenho.

Como o perfil dos praticantes de *bullying* nesse estudo indicou que os alunos mais habilidosos e os mais indisciplinados são os mais frequentemente identificados como agressores, podemos concluir que estereótipos e rotulações podem influenciar na compreensão do fenômeno.

No contexto das aulas de Educação Física, que envolvem exposição corporal, competitividade e interação constante, o risco de episódios de intimidação pode ser ainda mais comum do que em outras disciplinas, e a sensibilidade e preparo do professor são determinantes para identificar sinais de exclusão, promover a empatia entre os alunos e transformar a Educação Física em um espaço de desenvolvimento integral e respeito mútuo.

A intenção dessa pesquisa foi trazer percepções dos professores em formação sobre o fenômeno e, através disso, trazer também a conscientização para eles e para os professores de Educação Física já formados, sobre a importância de uma formação contínua e continuada, pois quando o *bullying* não é identificado e combatido, compromete o bem-estar, a autoestima e o processo de aprendizagem dos estudantes. Por isso, através dessa pesquisa, foi construído um *ebook*, como proposta de conscientização sobre o fenômeno, a fim de elucidar os docentes, que já atuam e os que estão em formação ainda, sobre a importância de uma formação continuada.

Por fim, através dos resultados aqui da pesquisa, cabe destacar a necessidade de mais estudos a sobre a relação entre a formação inicial e o *bullying*. Vale ressaltar que conscientizar e capacitar os professores é um passo essencial para que a escola seja, de fato, um ambiente de convivência saudável, livre de violência, com atitudes éticas, com estratégias pedagógicas críticas e inclusivas, e valorizando sempre a diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. UNESCO, 2 ed., v.1. Brasília, 2002. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unesco/violencia_nas_escolas.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.
- ABRAMOVAY, M.; CALAF, P. Bullying: uma face das violências nas escolas. **Revista Jurídica Consulex**, v.14, n. 325. Brasília, 2010. Disponível em: https://www3.tjrj.jus.br/sophia_web/acervo/detalhe/83193?guid=1737519918025&returnUrl=%2fsophia_web%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1737519918025%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d83193%2383193&i=1 Acesso em: 20 jan. 2025.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra, 3 ed., p. 119-138. Rio de Janeiro, 1995a. Disponível em: <https://fabiomesquita.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/theodor-adorno-educac3a7c3a3o-e-emancipac3a7c3a3o-pedagogia-filosofia-livro-completo.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.
- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Paz e Terra, 3 ed., p. 97-118. Rio de Janeiro, 1995b. Disponível em: <https://fabiomesquita.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/theodor-adorno-educac3a7c3a3o-e-emancipac3a7c3a3o-pedagogia-filosofia-livro-completo.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.
- ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do Bullying: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAF**, v. 1, n. 2., p. 1-21. Porto Alegre, 2012. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/biblioteca/arquivos/revista/edicao_02/vol1no2art4.pdf Acesso em: 03 fev. 2024.
- ALMEIDA, A. A., SALGADO, F. S.; SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. Bullying e aspectos psicossociais: estudo bibliométrico. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 245-258. Juiz de Fora, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.1-17>
- ANSARY, N. S.; ELIAS, M. J.; GREENE, M. B. GREEN, S. Best practices to address (or reduce) bullying in schools. **Phi Delta Kappan**, v. 97, n. 2, p. 30–35. Virgínia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0031721715610088>
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor- aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Summus, 8. ed, p. 39 -55. São Paulo, 1996.
- ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 1993. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1993.63853>

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos**: formação da autoestima na infância e na adolescência. Editora FIOCRUZ, 20. ed. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vdywc/pdf/assis-9788575413333.pdf> Acesso em: 18 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. In: **Diga não para o bullying**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/doc-154.pdf> Acesso em: 03 mar. 2024.

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

BATSCHE, G. M. Bullying. In: **Children's needs, Part II**: development, problems, and alternatives. George G. Bear; Kathleen M. Minke; Alex Thomas. National Association of School Psychologists, p. 171-179. Maryland, 1997. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417371.pdf> Acesso em: 04 mar. 2024.

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**. Best Seller, 2 ed. Rio de Janeiro, 2010.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Artmed, 1. Ed. Porto Alegre, 2006.

BECKER, H. S. **Outsiders**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.leme.uerj.br/wp-content/uploads/2010/10/becker-howard-s-outsiders-estudos-de-sociologia-do-desvio.pdf> Acesso em: 13 jan. 2025.

BERGER, K. S. Update on Bullying at School: science forgotten? **Developmental Review**, v. 27, n. 1, p. 90-126. Amsterdã, 2007. DOI: [10.1016/j.dr.2006.08.002](https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002)

BERGER, P. L.; LUCKMANN, A. **Construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Vozes, 24. ed. Petrópolis, 2004. Disponível em: <https://estadoadministracaofcap.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/bergerluckmann-19851.pdf> Acesso em: 20 mar. 2025.

BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**. Editora Seuil. Paris, 1997. Disponível em: <https://www.istitutosvizzero.it/wp-content/uploads/2018/10/Bourdieu-cap.4.pdf> Acesso em: 25 fev. 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vozes, 7. ed. Petrópolis, 2014. Disponível: <https://www.kufunda.net/publicdocs/Bourdieu%20e%20Passeron%20copy.pdf> Acesso em: 15 mar. 2025.

BOMFIM, D. L.; CAMPBELL, C. S. G.; MORAES, J. F. V. N.; FRANCO, A. M.; CUNHA, V. N. C.; FRANÇA, N. M.; FERREIRA, S. M. B. Ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física em uma escola do Distrito Federal. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, p. 272-550. Goiânia, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12520>

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. Bullying e Educação Física na escola: características, casos, consequências e estratégias de prevenção. **Revista da Educação Física**, v. 76, n. 139,

p. 58-70. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<https://revistadeeducacaoofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/506/555> Acesso: 05 fev. 2024.

BOWES, L.; ARSENEAULT, L.; MAUGHAN, B; TAYLOR, A.; CASPI, A.; MORFFITT, T. E. School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 48, n.5, p. 545–553. Inglaterra, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31819cb017>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07, de 31 de março de 2004**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf> Acesso: 10 fev. /2024.

BRASIL. Governo do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº 6.401 de 05 de março de 2013**. Semana de Combate ao Bullying e ao Cyberbullying. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1034304/lei-6401-13> Acesso: 07 fev. 2024.

BRASIL. Constituição Federal de 1998. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm Acesso: 15 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria Geral: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113663.htm Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm Acesso em 18 jan. 2025.

CALBO, A. S.; BUSNELLO, F. B.; RIGOLI, M. M.; SCHAEFER, L. S.; KRISTENSEN, C. H. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, vol. 2, n.2, p. 73-80. Porto Alegre, 2009. Disponível em:
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000200001 Acesso em: 20 jul. 2025.

CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber - identificação, prevenção e repressão**. Editora Rodapé, 4. ed., Belo Horizonte, 2009. Disponível em:
https://www.editoradaplacido.com.br/cdn/imagens/files/manuais/17_bullying-o-que-voce-precisa-saber-identificacao-prevencao-e-repressao-5-edicao.pdf Acesso: 19 fev. 2024.

CALIMAN, G. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 52, p. 383-396. Rio de Janeiro, 2006. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300007>

CAMPBELL, R.; GOODMAN-WILLIAMS, R.; FEENEY, H. FEHLER-CABRAL, G. Assessing Triangulation Across Methodologies, Methods, and Stakeholder Groups: the joys, woes, and politics of interpreting convergent and divergent data. **American Journal of Evaluation**, n.1, v. 41, p. 125-144. Califórnia, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098214018804195>

CAMPOS, H. R.; JORGE, S. D. C. Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 107-128. Brasília, 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2460> Acesso em: 20 set. 2024.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Vozes, 3. ed. Petrópolis, 2002.

CESÁRIO, M. **Formação de Professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina**: tradução do projeto curricular pelos professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2198/1751.pdf?sequence=1> Acesso: 17 fev. 2024.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade – Bullying**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. Editora Gente, 2. ed. São Paulo, 2008.

CHARLOT, B. A. Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, ano 4, n. 8, p. 432-443. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jan. 2025.

COELHO, M. T. B. F. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 319-330. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/10.pdf> Acesso: 22 fev. 2024.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza Boitempo, 2. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf Acesso em: 10 out. 2024.

COMODO, C. N. **Vítimas, Autores e Testemunhas de Bullying**: uma avaliação das habilidades sociais e de indicadores da competência social. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7749/TeseCNC.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 22 fev. 2024.

CRISP, B. R.; HUMPHREY, G. Bullying affects us too: parental responses to bullying at kindergarten. **Australian Journal of Early Childhood**, v. 33, n. 1, p. 45-49. Austrália, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>

CROCHÍK, J. L. **Hierarchy, violence and bullying among students of public middle schools.** *Revista Paidéia*, v. 26, n. 65, p. 307-315. São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201608>

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful Teacher Education:** lessons from exemplary programs. Jossey-Bass, 1. ed, n. 12, p. 167-169. São Francisco, 2007. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25329/20508> Acesso em: 17 set. 2025.

DAVIS, C. L. F. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Carlos Chagas, v. 34. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407> Acesso em: 28 abr. 2026.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Vozes, 6. ed. Petrópolis, 2013.

DE NADAI, S. C. T.; VICENTIN, V. F.; BOZZA, T. L. Desenvolvimento moral de uma criança considerada “difícil”: foco na relação escola-família. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2. Araraquara, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7749/5402> Acesso em: 19 jan. 2025.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Edital nº 124, de 20 de julho de 2024.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ed. 139-A. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-124-de-20-de-julho-de-2024-573487662> Acesso em: 08 jan. 2025.

FANDOM JOGOS. **Bully game wiki.** Califórnia, 2009. Disponível em: https://bullythegame.fandom.com/pt/wiki/Descrição_do_jogo Acesso em: 19 jul. 2025.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Editora Verus, 8. ed. Campinas, 2005.

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

FARRINGTON, D. P.; TTOFI, M. M. School-based programs to reduce bullying and victimization. **Campbell Systematic Reviews**, v.5, n. 1. Cambridge, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>

FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; TASCHETTO, L. R. Bullying no ambiente escolar: o papel do professor e da escola como promotores de resiliência. **Revista Sociais & Humanas**, v. 30, n. 3, p. 141-154. Santa Maria, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/2317175827701>

FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. A importância da afetividade na educação. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 21, n. 1, p. 88–103. São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12003>

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B.O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidade e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 3, v. 37, p. 289-298. Rio de Janeiro, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>

FERREIRA, T. A. D. **Bullying na escola**: análise da percepção docente. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Rio de Janeiro, 2018. Acesso em: 20/09/2024. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/Dissertacao-Telma-Antunes-Dantas-Ferreira.pdf>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> Acesso em: 25 set. 2024.

FONSECA, M. P. S. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, nº Especial. p. 42-74. Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348>

FONSECA, M. P. S. Os preconceitos (rep)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente. In: Temas em Educação Física Escolar. Colégio Pedro II – **Revista do Departamento de Educação Física**, v. 8, n. 1p. 1-20. Rio de Janeiro, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33025/tefe.v8i1.4051>

FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **Desatando os nós da formação docente**. Editora Mediação, 3. ed, p. 5-22. Porto Alegre, 2019.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 55-60. São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 17. ed. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 14 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 25. ed. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf> Acesso em: 19 jul. 2025.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/db8a6576-6da1-4415-b55f-d1a3723c4bf9/content> Acesso: 22 fev. 2024.

FUCHS, F.; FOLLE, A.; BENITES, L. C.; DUEK, V. P. Bullying e Educação Física escolar: uma revisão da produção científica. **Revista Kinesis**, v. 39, p. 01-15. Santa Maria, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546439031>

FURTADO, D. S.; MORAIS, P. J. S. Bullying nas aulas de Educação Física e o papel do Professor. **Revista Digital**, v. 15, n. 147. Buenos Aires, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/bullying-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm> Acesso: 11 fev. 2024.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1988. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10285> Acesso em: 28 abr. 2026.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Manifestações de necessidade de formação por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia**, n. 1, v. 7, p. 63-76. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1131/1109> Acesso em: 28 abr. 2026.

GARCÍA, C. M. **La formación inicial y permanente de los educadores**. In: Seminário sobre Los educadores en la sociedad del siglo XXI, p. 161-194. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla. Madri, 2002. Disponível em: <https://idus.us.es/items/3051f308-9b8d-4836-bf41-b315575ef7dc> Acesso em: 28 abr. 2026.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da peda-gogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Unijuí, 3 ed. Ijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Atlas, 4. ed. São Paulo, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em: 19 jun. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, 6. ed. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Fundamentos pedagógicos do programa segundo tempo**: da reflexão à prática, p. 73-86. Maringá, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/121/livro%20da%20reflexão%202010.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://ceaf.mpac.mp.br/wp-content/uploads/10-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman.pdf> Acesso em: 18 jul. 2025.

GONÇALVES, F. V.; CARDOSO, N. O.; ARGIMON, I. I. L. Estratégias de intervenção para adolescentes em situações de bullying escolar: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**, v. 12, n. 2. Porto Alegre, 2019. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2019.122.12>

GROSSI, P. K.; DOS SANTOS, A. M. Bullying in Brazilian Schools and Restorative Practices. **Canadian Journal of Education**, v.35, n.1, p. 120-136. Canadá, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.120?seq=1> Acesso em: 20 nov. 2025.

HAMILTON, L.D.; NEWMAN, M.L.; DELVILLE, C.L.; DELVILLE, Y. Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. **Physiology & Behavior**, v. 95, n. 5, p. 617-624. Amsterdã, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.physbeh.2008.09.001>

HARVEY, S. T.; EVANS, I. M.; HILL, R. V. J.; HENRICKSEN, A.; BIMLER, D. Warming the emotional climate of the classroom: can teachers' social-emotional skills change? **The International Journal of Emotional Education**, v. 8, n. 2, p. 70-87. Malta, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316934429_Warming_the_Emotional_Climate_of_the_Classroom_Can_Teachers'_Social-Emotional_Skills_Change Acesso em: 14 out. 2025.

HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. **Educational Psychology**, v. 24, n. 2, p. 311–322. Urbana, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>

HUBBARD, J. A. Importância das atitudes anti-bullying, empatia para com as vítimas e suporte positivo na prevenção do bullying. In: **V Seminário Internacional de Habilidades Sociais**. Conferência 5, p. 27. Pirenópolis, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Zilda-Del-Prette/publication/319254430_Anais_do_V_Seminario_Internacional_de_Habilidades_Sociais/links/599df52845851574f4b35afc/Anais-do-V-Seminario-Internacional-de-Habilidades-Sociais.pdf Acesso: 13 fev. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. Cortez, 9. Ed, v. 77. São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/107424937/IMBERNÓN_Francisco_Formação_docente_e_profissional_Formar_se_para_a_mudança_e_a_incerteza Acesso em: 03 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PENSE**: 2019 – Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf> Acesso em: 19 jul. 2025.

IPEK, B.; TAŞTAN, Z. The effect of game on peer bullying and emotions in physical education and game lesson. **Journal of Sport Sciences Research**, v. 10, n. 1, p. 124-145. Turquia, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25307/jssr.1594712>

KNAFO, A.; SCHWARTZ, S. H. Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. **Child Development**, v. 74, n. 2, p. 595-611. Michigan, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402018>

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar a Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4894.pdf Acesso em: 15 fev. 2024.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Unijuí, 8. ed. Ijuí, 2014.

LAMAS, K. C. A., FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. Bullying e relação professor-aluno: percepções de estudantes do ensino fundamental. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 263-272. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11738> Acesso em: 20 fev. 2024.

LEÃO, L. G. R. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. **Revista FACEVV**, n. 4, p. 119-135. Vila Velha, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12813570/o-fenomeno-bullying-no-ambiente-escolar-facevv> Acesso: 26 fev. 2024.

LEITHWOOD, K.; DAY, C. **Successful Principal Leadership in Times of Change**. Springer, v.5. Dordrecht, 2007. Disponível em: <https://download.e-booksshelf.de/download/0000/0040/73/L-G-0000004073-0002368187.pdf> Acesso em: 20 jul. 2025.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 135-145. Colômbia, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342013000100010&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 25 fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez, 23. ed. São Paulo, 2013. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/didatica-cortez-editora-4154-1.pdf Acesso em: 27 nov. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Heccus, 6. ed. São Paulo, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 239-277. Campinas, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 22 fev. 2024.

LIBERATI, A.; ALTMAN, D. G.; TETZLAFF, J.; MULROW, C. GOTZSCHE, P. C.; IONNIDIS, J. P. A.; CLARKE, M.; DEVEREAUX, P. J.; KLEIJNEN, J.; MOHER, D. The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 64, n. 10, p. 1-34. Inglaterra, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>

LICCIARDI, L. M. S.; ALMEIDA, M. T.; SILVEIRA, M. F. V.; GONÇALVES, C. A. F. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 69-84. São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v4n2p69-84>

LOBO, A. P. **Bullying na escola**: construção e validação de um questionário sobre a percepção dos professores. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2024/03/Dissertacao-Ana-Paula-Lobo-Revisada-Completa.pdf> Acesso em: 20 set. 2024.

LODI, E.; PERRELLA, L.; LEPRI, G. L.; SCARPA, M. L.; PATRIZI, P. Use of restorative justice and restorative practices at school: a systematic literature review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.19, n.1., p.1-34. Suíça, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

LOMBROSO, C. **O Homem Delinquente**. Tradução: Maristela Bleggi Tomasini e Oscar Antônio Corbo Garcia. Lenz Representantes Associados Ltda, 2. ed. Porto Alegre, 2001.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-72. Rio de Janeiro, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>

LOPES NETO, A. A. **Bullying**: saber identificar e como prevenir. Brasiliense. São Paulo, 2011.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Vozes, 9. ed., p. 43-53. Petrópolis, 2013. P. 41-52. Disponível: [https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20\(1\).pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17681/material/corp%20genero%20e%20sexualidade%20(1).pdf) Acesso em: 10 out. 2024.

LUND, R.; NIELSEN, K.K.; HANSEN, D.H.; KRIEGBAUM, M.; MOLBO, D.; DUE, P.; CHRISTENSEN, U. Exposure to bullying at school and depression in adulthood: a study of Danish men born in 1953. **The European Journal of Public Health**, v. 9, n.1, p. 111-116. Reino Unido, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn101>

MALDONADO, M. T. **Bullying e cyberbullying**: o que fazemos com o que fazem conosco? Moderna, 1 ed. São Paulo, 2011.

MALTA, D. C.; SILVA, M. A. I.; MELLO, F. C. M.; MONTEIRO, R. A.; SARDINHA, L. M. V.; CRESPO, C.; CARVALHO, M. G. O; SILVA, M. M. A.; PORTO, D. L. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da PeNSE 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, supl. 2, p. 3065–3076. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/7e2f1145-3f77-4a6a-9657-716f3afc124a/002139557.pdf> Acesso em: 10 out. 2025.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.

Atlas, 5. ed. São Paulo, 2003. Disponível em:

https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 11 dez. 2024.

MEDEIROS, M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1165–1178. São Paulo, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179>

MELIM, F. M. O.; PEREIRA, M. B. F. L. O. A influência da educação física no bullying escolar: a solução ou parte do problema? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 67, n. 1, p. 65-83. Espanha, 2015. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie671264>

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, educação e sociedade**, a. 11, n. 15, 75-92. Teresina, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1551> Acesso em: 28 abr. 2026.

MENEZES, C. P. P.; GRANZZOTTO, D. S. Bullying escolar: a justiça restaurativa como forma de enfrentar e prevenir violências. **Regae: Revista De Gestão e Avaliação Educacional**, v. 4, n. 8, p. 51–57. Santa Maria, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133816523>

METZNER, A. C. Educação Física, formação inicial de professores e o mercado de trabalho. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 645–656. São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644417918>

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Artmed, 1. ed. Porto Alegre, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 29. ed. Petrópolis, 2010. Disponível em: <https://bibliocetas.fct.unesp.br/Arquivos%20Públicos/Pesquisa%20Qualitativa%20Pesquisa%20Social%20-%20Teoria%2C%20Método%20e%20Ciratividade%20-%20minayo.pdf> Acesso em: 20 fev. 2025.

NEIRA, M. G. O currículo de educação física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 367-384. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/4238e0ff-d269-4bf1-9276-4f6786c5a404/OCURR%C3%8DCULODEEDUCA%C3%87%C3%83OF%C3%8DSICAEOPosicionamentodosujeitos.pdf> Acesso em: 24 nov. 2024.

NEVES, M. L. W.; ALVES, A. R. Educação e política no Brasil de hoje. **Revista, Educação em Questão**, n. 2, v. 6, 153-156. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10396> Acesso em: 28 jun. 2026.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Espanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Dom Quixote, 2. ed. Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 2. ed. Porto, 1995.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Don Quixote, 3. ed., p. 13-33. Lisboa, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora, 2. ed, v. 4. Porto, 2014.

OLIVEIRA, J. R.; GOMES, M. A. Reflexões sobre a violência no contexto escolar. **Educação por Escrito**, v. 2, n. 2, p. 2-14. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/7947> Acesso: 09 fev. 2024.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; YOSHINAGA, A. C. M.; SILVA, M. A. I. Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 121–132. São Paulo, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200111>

OLWEUS, D. A. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Wiley-Blackwell, 1 ed. Londres, 1993.

OLWEUS, D. A. Bully/victim problems in school. **European Journal of Psychology of Education**, v. 12, n. 4, p. 495-510. Holanda, 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF03172807>

OLWEUS, D. A. School Bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, p. 751–780. Califórnia, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

O'REILLY, M. C. R. B. **Política de formação continuada de professores em Minas Gerais no contexto da violência escolar**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0c82f529-a05b-44b9-ba0c-c49e80eb4ff6/content> Acesso: 28 out. 2025.

PAUL, S.; SMITH, P. K.; BLUMBERG, H. H. Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. **School Psychology International**, v. 33, n. 5, p. 492–504. Califórnia, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445243>

PEIXOTO, M. S. S. A; CRUZ, M. R.; VIANNA, J. A. A percepção de licenciandos em educação física sobre livros de apoio didático sobre ensino do esporte. **Revista Corpoconsciência**, v.26, n. 2, p. 51-63. Cuiabá, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.v26i2.13071>

PELLEGRINI, A. D.; LONG, J. D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 20, n. 2, p. 259–280. Reino Unido, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

PEREIRA, B. O. Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In: NETO, J. C. S; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Infância**: violência, instituições e políticas públicas. Cap. 2, p. 43-51. Expressão e Arte Editora. São Paulo, 2006.

PÉREZ-FUENTES, M. D. C.; ÁLVAREZ-BERMEJO, J. A.; MOLERO, M. D. M.; GÁZQUEZ, J. J.; VICENTE, M. A. L. Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. **European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology**, v. 1, n. 2, p. 71-84. Espanha, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3936048> Acesso: 09 fev. 2024.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, 8.ed. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf> Acesso em: 06 out. 2025.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n.3 e 4, p. 5-24. Rio de Janeiro, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

PRIANI, A.; ZALBA, J.; ESANDI, M. E.; SERRALUNGA, G.; JOUGLARD, E.; DURAN, L. Intimidación entre niños e niñas de una escuela pública de la ciudad de Bahía Blanca y su relación con el rendimiento académico. **Revista Científica de la Asociación Médica de Bahía Blanca**, v. 26, n. 2, p. 50-56. Argentina, 2016. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/03/880167/rcambb-vol26_2_pag50_56.pdf Acesso: 14 out. 2023.

RANKINGS, S. I. Violência escolar e o exercício da autoridade do professor: um estudo com adolescentes de São Paulo. **Pro-Posições**. v. 35, p. 1-26. São Paulo, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0035BR>

REIS, K. P. **Bullying**: a percepção dos praticantes. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RDY5TC6aJ0kWCFAwgoZWfJCZQP4-BLph/view> Acesso em 21 set. 2024.

RIBEIRO, M. C. **O desenvolvimento cognitivo dos autores de bullying**: implicações para aprendizagem escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/969517> Acesso: 18 fev. 2024.

RIGBY, K. School perspectives on bullying and preventative strategies: an exploratory study. **Australian Journal of Education**, v. 61, n. 1, p. 24–39. Austrália, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>

RIO DE JANEIRO. Legislação Municipal do Rio de Janeiro/RJ. **Lei nº 5.089, de 6 de outubro de 2009**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2009/508/5089/lei-ordinaria-n-5089-2009-dispoe-sobre-a-inclusao-de-medidas-de-conscientizacao-prevencao-e-combate-ao-bullying-escolar-no-projeto-pedagogico-elaborado->

[pelas-escolas-publicas-do-municipio-do-rio-de-janeiro-e-da-outras-providencias](#) Acesso em: 18 jan. 2025.

RIO DE JANEIRO. Legislação Municipal do Rio de Janeiro/RJ. **Lei nº 5.441, de 12 de junho de 2012**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2012/545/5441/lei-ordinaria-n-5441-2012-institui-a-campanha-permanente-de-conscientizacao-prevencao-e-combate-ao-bullying-escolar?q=lei+5441%2F2012> Acesso em: 18 jan. 2025.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal do Rio de Janeiro/RJ. **Lei nº 6.805, de 26 de novembro de 2020**. Disponível em: <https://e.camara.rj.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L68052020.html?identificador=36003400350032003A004C00> Acesso em: 18 jan. 2025.

RIO DE JANEIRO. Legislação Municipal do Rio de Janeiro/RJ. **Lei nº 7.139, de 24 de novembro de 2021**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2021/714/7139/lei-ordinaria-n-7139-2021-dispoe-sobre-a-utilizacao-de-material-publicitario-nos-veiculos-de-transporte-escolar-com-intuito-de-combater-o-bullying-infantil-e-da-outras-providencias> Acesso em: 18 jan. 2025.

ROMAN, C. G.; TAYLOR, C. J. A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. **Journal School Health**, v. 83, n. 6, p. 400-407. Ohio, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.12043>

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Tradução: Patrícia Zimbres. Unesco, p. 251-264. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-75711/violencia-nas-escolas-e-politicas-publicas#google_vignette Acesso em: 20 nov. 2025.

SALGADO, F. S., SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. Effectiveness indicators of bullying intervention programs: a systematic review of the international literature. **Estudos de Psicologia**, v. 31, n. 2, p. 179-190. Campinas, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000200004>

SANTOMAURO, B. P. Violência Virtual. **Revista Nova Escola**, n. 233, p. 66-73. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1530/cyberbullying-a-violencia-virtual> Acesso: 07 fev. 2024.

SANTOS, T. S.; SOUZA, I. A. A. Bullying nas escolas: aproximações a partir de um Estudo de Caso. **Eventos Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 183-191. Sinop, 2013. <https://doi.org/10.30681/rep.v4i1.9380>

SCARPA, S.; CARRARO, A.; GOBBI, E.; NART, A. Peer-victimization during physical education and enjoyment of physical activity. **Perceptual and Motor Skills**, v. 115, n. 1, p. 319-24. Califórnia, 2012. DOI: <https://doi.org/10.2466/06.05.10.pms.115.4.319-324>

SCHNEIDER, E. C. A.; SILVA, V. M. Bullying das práticas pedagógicas: novo desafio na formação de educadores o professor também pratica? **Revista Práxis**, v. 1, p. 19–28. Novo Hamburgo, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/682/754> Acesso em: 10 ago. 2025.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. Basic Books. Nova York, 1983. Disponível em: https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf Acesso em: 19 jul. 2025.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v.9, n.2. Espanha, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Principium, 2 ed. São Paulo, 2015.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. S. Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 329-338. São Paulo, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615–628. Santa Maria, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28082>

SILVA, L. B.; ALMEIDA, S. F. C. Afetividade, interação e prática docente. **Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. 01-15. Ijuí, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10021>

SILVA S. A. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=37483> Acesso em: 28 abr. 2026.

SMITH, P. K. Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 10, n. 9. Canadá, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

SMITH, P. K.; SHARP, S. The problem of school bullying. In: **School Bullying**. Sonia Sharp; Peter K. Smith. Routledge, 1. ed. Londres, 1994. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203425497>

SOARES, A. L.; MILAN, D.; SILVA, E. D. Uma análise sobre o agressor no fenômeno bullying. **Devir Educação**, v. 8, n.1. Lavras, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.826>

SOUSA, S. F.; GONÇALVES, B. F.; GONÇALVES, V. Formação de professores na prevenção do cyber(bullying): impacto na prática docente. In **Tendencias en la investigación educativa para la actualización del profesorado en su competencia digital**. Sônia C.

Martins, Ana G. Muñoz-repiso, Marcos C. González, Alién G. Hernández. DYKINSON. p. 219 -228. Madrid, 2023. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/592e0b0d-24a6-4f79-a9d0-24a8ef2bc3ab> Acesso em: 23 fev. 2025.

STEPHENSON, P.; SMITH, D. Bullying in the junior school. In: TATTUM, D. P.; LANE, D. A. **Bullying in school**. Trentham Books. Inglaterra, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 5 ed. Petrópolis, 2005.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Best Seller, 1 ed. Rio de Janeiro, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão Professor**: percepções e expectativas da docência no Brasil. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf> Acesso em: 21 jul. 2025.

TOGNETTA, L.R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Mercado das Letras, 1. ed. Campinas, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. Cyberbullying: Um Estudo Sobre a Incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 23, p. 164–180. São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v23i24.1896>

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

TRAUTMANN, M, A. Maltrato entre pares o “bullying”. una visión actual. **Revista Chilena de Pediatría**. v. 79, n. 1, p. 13–20. Chile, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, p. 27-56. Virginia, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico**. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pKUZFD4CDckJIWxpBBXfad2iECPXS_U/view Acesso em: 08 jan. 2025.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Behind the numbers**: ending school violence and bullying. Paris, 2019. DOI: <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cyberbullying**: o que é e como pará-lo, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo> Acesso: 25 mar. 2024.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. A. Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. **Frontiers in Education**, v. 5. Lousanne, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005>

VAN DER WAL, M.F.; DE WIT, C.A.M.; HIRASING, R.A. Psychosocial health among young victims and off enders of direct and indirect bullying. **American Academic of Pediatrics**, v. 111, n. 6, p. 1312-1317. Washington, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.111.6.1312>

V&C Artigos e Notícias. **Fantástico revela nova carta deixada por Wellington e nela ele usa o bullying para justificar mortes**, 2011. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120111152012/http://vcartigosnoticias.blogspot.com/2011/04/fantastico-revela-nova-carta-deixada.html> Acesso: 21 abr. 2024.

VIANNA, J. A; SOUZA, S. M.; REIS, K. P. Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 73-93. Rio de Janeiro, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100003>

VILLELA, D. C. Bullying e a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, v. 1, n. 81, p. 09-22. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.revistadomprs.org.br/index.php/amprs/article/view/163> Acesso: 11 mar. 2024.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil - uma visão construtivista. Seminário de Educação Infantil. **Revista de Educação do Cogeime**, nº14, p. 15-38. Piracicaba, 1999. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2020/10/O-Educador-e-a-Moralidade-Infantil-numa-Perspectiva-Construtivista-Telma-Vinha.pdf> Acesso em: 19 jan. 2025.

WANG, H.; BURIĆ, I.; CHANG, M.; GROSS, J. J. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta- analysis. In: **Social Psychology of Education**. Lawrence L. Saha. Springer, v. 26, p. 1651- 1696. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

WEI, M.; GRABER, K. C. Bullying and physical education: a scoping review. **Kinesiology Review**, Department of Kinesiology and Community Health, University of Illinois at Urbana-Champaign, v. 12, n.3, p. 217-234. Urbana, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2022-0031>

WEIMER, W. R; MOREIRA, E. C. Violência e Bullying: Manifestações e Consequências nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 36, n. 1, p. 257-274. Florianópolis, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. M. Agressão entre pares no espaço virtual: definições, impactos e desafios do cyberbullying. **Psicologia Clínica**, v. 25, n. 1, p. 73–87. Rio de Janeiro. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652013000100005>

WHITTEMORE R.; KNAFL K. The integrative review: update methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553. Reino Unido, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

WREGGE, M G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da psicologia moral. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Campinas, 2017. Acesso: 11/03/2024. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/981860>

ZAINE, I.; REIS, M. J. D.; PADOVANI, R. C. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 375-382. Campinas, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300009>

ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504. Santa Maria, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442362>

ZWAAN, M.; DIJKSTRA, J. K.; VEENSTRA, R. **Status hierarchy, attractiveness hierarchy, and sex ratio**: three contextual factors explaining the statusaggression link among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, v. 37, n. 3, p. 211-221. Flórida, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025412471018>

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica



TÍTULO DA PESQUISA: A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE O FENÔMENO *BULLYING* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador responsável: Dianna Amorim Piloupas

E-mail: diannapiloupas@gmail.com

Telefone para contato: (21) 981349652

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

E-mail: vianna.ja@gmail.com

Telefone para contato: (21) 995697417

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – PPGEB CAP UERJ

Eu, _____, responsável pela Instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução dela nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Prof. Dr. José Antonio Vianna (vianna.ja@gmail.com). Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, Bloco E, 3.º andar - Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: A formação inicial dos professores de Educação Física perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar, conduzida por Dianna Amorim Piloupas e José Antonio Vianna. Este estudo tem por objetivo analisar a compreensão dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, de acordo com sua formação inicial, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar, através de um instrumento de pesquisa (questionário), com perguntas abertas e fechadas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar em qualquer etapa do estudo, bem como, inclusive, de retirar o seu consentimento para participar desta pesquisa.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Também não traz benefício imediato para você, mas, ao participar deste estudo, você contribuirá para a comunidade científica e para uma melhor compreensão sobre a formação inicial dos concluintes do curso de licenciatura em Educação Física, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar.

Os riscos de sua participação no presente estudo são mínimos podendo, eventualmente, ocorrer cansaço. Nestes casos, como também sempre que o desejar, sua participação poderá ser suspensa, não havendo quaisquer repercussões sobre sua manifestação. As informações sobre os participantes desta pesquisa serão tratadas de forma confidencial e sigilosa, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Os resultados serão apresentados de forma a não permitir, sob nenhuma hipótese, revelar sua identidade. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações acadêmico científicas, mas sem identificação de pessoas e nomes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Quaisquer dúvidas referentes aos procedimentos, risco, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa, podem ser esclarecidos com a pesquisadora responsável do estudo, antes, durante ou após a sua realização por meio do telefone para contato: (21) 981349652; e e-mail: diannapiloupas@gmail.com

O Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ tem como objetivo apoiar as atividades de pesquisa, avaliando e acompanhando os projetos em seus aspectos éticos, garantindo o respeito à integridade e à dignidade dos seres humanos envolvidos. Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): “g) explicitação da garantia do ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes”; e “h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.” Há também base na resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: “VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes da sua participação na pesquisa”.

Ao decidir participar da pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone/e-mail da pesquisadora responsável, bem como do Programa de Mestrado onde está inserida, podendo tirar as suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Caso o(a) Sr.(a) tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

Desde já, agradeço sua participação!

Contatos da pesquisadora responsável: Dianna Amorim Piloupas

Orientanda de Mestrado (PPGEB/CAP-UERJ)

Telefone para contato: (21) 981349652

E-mail: diannapiloupas@gmail.com

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica CAP-UERJ

Contato: (21) 2333-8169

E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com

Declaro ter lido e entendido com clareza o presente TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar como voluntário do estudo proposto.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Nome completo (legível): _____

Identidade: _____ CPF: _____

Contatos do participante: _____

Assinatura do pesquisador.

Assinatura do participante



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica



Questionário sobre a formação inicial dos Professores de Educação Física perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar

Pesquisadora responsável: Dianna Amorim Piloupas

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Vianna

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar a compreensão dos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física, de acordo com sua formação inicial, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar. Pretende-se com isso dar voz aos sujeitos, criando assim uma proposta de conscientização.

Sua participação é voluntária e sua identidade não será divulgada. Se você aceitar participar, contribuirá para a comunidade científica e para melhorias na formação inicial do professor de Educação Física, perante o fenômeno *bullying* nas aulas de Educação Física Escolar.

Desde já agradeço sua colaboração e peço que responda com sinceridade e atenção ao questionário abaixo e retorne no prazo combinado.

Para iniciar esta pesquisa, precisamos saber um pouco mais sobre você:

1. Dados de identificação:

1.1 Nome Completo:

1.2 Idade: (anos)

1.3 Sexo: () Feminino () Masculino () Outro

1.4 Universidade: () Pública, qual?..... () Particular, qual?.....

1.5 Estado: Município:

1.6 Informe qual o período que você está cursando:

() 1º - 2º período () 3º - 4º período () 5º - 6º período

() 7º - 8º período () Acima do 8º () Me formei no final do ano passado

A partir deste ponto, pedimos que você leia e responda às questões conforme seus próprios conhecimentos e vivências sobre o *bullying*.

- 1) Você sabe o que é *bullying*?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Outro:
- 2) Como você conheceu o *bullying*? **Você pode assinalar mais de uma opção.**
- ☐ Através da mídia.
 - ☐ Através da internet.
 - ☐ Através da escola, quando ainda era aluno da Educação Básica.
 - ☐ Através da universidade, quando já era aluno do Ensino Superior.
 - ☐ Através do estágio obrigatório do Ensino Superior.
 - ☐ Outro:
- 3) Você conhece a Lei nº13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Outro:
- Caso a resposta anterior seja “sim”, responda à questão 4 abaixo: (se respondeu “não”, pule para a questão 5).
- 4) Você acha que essa lei muda/mudou suas atitudes como futuro professor perante o fenômeno *bullying* nas aulas?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Outro:
- 5) Qual é seu grau de concordância com a afirmação: “o estágio é a aplicação da teoria”?
- ☐ Discordo totalmente
 - ☐ Apenas discordo
 - ☐ Indiferente
 - ☐ Apenas concordo
 - ☐ Concordo plenamente

Para responder às perguntas a seguir, pedimos que você se reporte apenas às experiências que teve durante as aulas em prática de ensino (estágio) nas aulas de Educação Física Escolar.

- 6) Com que frequência você observou casos de *bullying* durante seus estágios na Educação Básica? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Nunca
- ☐ Quase nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

Caso a resposta anterior seja “quase nunca”, “às vezes”, “quase sempre” ou “sempre”, responda as perguntas de 7 a 10 abaixo: (se respondeu “nunca”, pule para a questão 11).

- 7) Como você reagiu? **Você pode assinalar mais de uma opção.**

- ☐ Resolveu na própria aula, conversando com os envolvidos e demais alunos.
- ☐ Chamou o professor responsável pela turma no momento do ocorrido para que ele resolvesse a situação.
- ☐ Colocou os envolvidos para fora da sua aula de Educação Física como forma punitiva.
- ☐ Esperou a aula terminar para informar ao professor responsável pela turma sobre o ocorrido.
- ☐ Outro, qual?

- 8) Conforme a sua experiência nos estágios escolares, o *bullying* nas aulas de Educação Física ocorre com maior frequência em qual segmento de ensino?

- ☐ Não observei a ocorrência de *bullying* durante os estágios supervisionados.
- ☐ Na Educação Infantil.
- ☐ Anos iniciais do Ensino Fundamental.
- ☐ Anos finais do Ensino Fundamental.
- ☐ No Ensino Médio
- ☐ Outro, qual?

- 9) Conforme a sua experiência nos estágios na escola, em qual atividade das aulas de Educação Física Escolar o *bullying* ocorre com maior frequência?
- ☐ Não observei a ocorrência de *bullying* durante os estágios supervisionados.
 - ☐ Esportes.
 - ☐ Lutas.
 - ☐ Danças.
 - ☐ Jogos e brincadeiras populares.
 - ☐ Ginásticas
 - ☐ Práticas corporais de aventura
 - ☐ Outro:.....
- 10) Qual era o perfil do praticante de *bullying*? **Você pode assinalar mais de uma opção.**
- ☐ O aluno mais indisciplinado
 - ☐ O aluno mais habilidoso
 - ☐ O aluno mais forte/valentão
 - ☐ O aluno com notas escolares baixas
 - ☐ O aluno excluído pela classe
 - ☐ O aluno mais antissocial
 - ☐ Outro, qual?
- 11) Em sua opinião, qual deve ser a ação do professor de Educação Física ao observar um caso de *bullying* em sua aula? **Você pode assinalar mais de uma opção.**
- ☐ Resolver na própria aula, conversando com os envolvidos e demais alunos.
 - ☐ Retirar o aluno daquela aula de Educação Física como medida disciplinar.
 - ☐ Encaminhar o aluno agressor para os inspetores/dirigentes, para que eles tomem as devidas providências.
 - ☐ Encaminhar o aluno agressor direto para à direção ou coordenação pedagógica, para que eles tomem as devidas providências.
 - ☐ Chamar o responsável dos alunos envolvidos na escola para uma conversa.
 - ☐ Sugerir acompanhamento psicológico.
 - ☐ Aplicar um dia de suspensão escolar como uma medida disciplinar.
 - ☐ Aplicar a advertência escrita, para os responsáveis estarem cientes, como uma medida disciplinar.

☐ Outro, qual?

12) Qual é seu grau de concordância com a afirmação “o professor que não possui habilidades emocionais para lidar com o *bullying* e obter o controle da classe acaba agindo de forma autoritária”? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Apenas discordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Apenas concordo
- ☐ Concordo plenamente

13) Você acredita que o professor, enquanto educador moral, deve integrar também ao seu currículo uma educação de afetividade? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Nunca
- ☐ Quase nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase sempre
- ☐ Sempre

14) Qual é o seu grau de concordância com a afirmação “as atitudes do professor, imediatamente ao presenciar o *bullying*, influenciam na recorrência do fenômeno durante as aulas”? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Apenas discordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Apenas concordo
- ☐ Concordo plenamente

15) Qual é o seu grau de concordância com a afirmação “sanções diretas (medidas punitivas ou de coerção) são medidas mais efetivas nos casos de *bullying*”? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Apenas discordo
- ☐ Indiferente

- ☐ Apenas concordo
- ☐ Concordo plenamente

16) Qual é o seu grau de concordância com a afirmação “o preparo sobre *bullying* na formação inicial (graduação) é suficiente”? **Assinale apenas uma opção.**

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Apenas discordo
- ☐ Indiferente
- ☐ Apenas concordo
- ☐ Concordo plenamente

Caso a resposta anterior seja “discordo totalmente”, “apenas discordo” ou “indiferente”, responda à questão 17 abaixo: (se respondeu “apenas concordo” ou “concordo plenamente”, ignore a questão 17 abaixo).

17) Para suprir essa insuficiência da formação inicial, como você acha que deveria ser feita _____ essa _____ formação continuada?

.....

Fonte: elaborado pela autora

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação inicial dos professores de educação física perante o fenômeno bullying nas aulas de educação física escolar

Pesquisador: DIANNA AMORIM PILOUPAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84973524.1.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.285.019

Apresentação do Projeto:

O PROJETO DE PESQUISA DE DIANNA AMORIM PILOUPAS, A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE O FENÔMENO BULLYING NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Resumo

Segundo a autora:

O bullying caracteriza-se por ser um problema mundial detectado em todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. Seus efeitos requerem o planejamento de intervenções com a finalidade de reduzi-lo ou preveni-lo no ambiente escolar, por isso, a participação dos docentes é essencial. Esse estudo traz a problematização da formação inicial dos professores de educação física perante o fenômeno bullying nas aulas de educação física escolar. O estudo tem como objetivo investigar a compreensão dos professores em formação em educação física de uma universidade da cidade do Rio de Janeiro, perante o fenômeno bullying nas aulas de educação física escolar, por meio do questionário semiestruturado, elaborado pela autora, através da plataforma do google forms. O estudo tem abordagem quantitativa, com objetivo exploratório, descritivo e explicativo, e de procedimento de pesquisa de campo. Os dados coletados passarão pela análise da triangulação de métodos e tratados através da estatística descritiva. Recorrendo à pesquisa poderemos obter dados que

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 7.285.019

conscientizem a importância da formação continuada, com a finalidade de melhoria no processo de reconhecimento, prevenção e intervenção dos professores de educação física diante do fenômeno bullying, com propostas que os auxiliem na melhor convivência entre todos os alunos, a fim de contribuir no aprendizado e na redução dos casos que resultam em consequências graves, e posteriormente a isso, a publicação desse estudo para o aumento na construção de pesquisas sobre o fenômeno, acrescentando ainda mais a relevância científica para demais pesquisadores.

Palavras-chave: Educação física escolar. Bullying escolar. Formação inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos:

Segundo a pesquisadora os objetivos são:

Objetivo Primário:

Investigar a compreensão dos professores em formação em educação física, perante o fenômeno bullying nas aulas de educação física escolar.

Objetivo Secundário:

- Verificar o apresto, que os professores em formação em educação física, tem sobre o fenômeno bullying.
- ¿- Analisar o conhecimento dos professores em formação em educação física face à identificação, prevenção e intervenção do bullying.
- ¿- Construir uma cartilha para os professores em formação em educação física, como proposta de conscientização sobre o bullying, a fim de elucidá-los sobre a importância de uma formação continuada perante esse fenômeno.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

Riscos:

Mínimos. Desconforto, constrangimento, cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, retirada de resposta do questionário por parte do entrevistado, invasão de privacidade, demora na devolução das respostas do questionário.

Benefícios:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 7.285.019

Refinamento nos procedimentos didáticos-pedagógicos, com melhoria nas relações sociais e enriquecimento no ensino-aprendizagem do aluno/professor. Espera-se que o presente estudo forneça informações e dados relevantes que auxiliem os profissionais de educação física a elaborarem propostas de reconhecimento, prevenção e intervenção sobre o fenômeno bullying nas aulas.

¿Art. 21. O risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto, conforme definição de Resolução específica sobre tipificação e gradação de risco e sobre tramitação dos protocolos¿ (Resolução n. 510/2016, cap. IV, Art.21).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pode trazer contribuições para o campo da educação de forma geral.

A pesquisa pode trazer contribuições para a formação docente de forma específica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto: preenchida, assinada e datada pela vice-diretora do CAp-UERJ, Deborah Fontenelle.
- 2) Financiamento próprio informado no projeto de pesquisa com valores, R\$100 reais.
- 3) Cronograma com as etapas da pesquisa no Projeto.
- 4) Apresenta TCLE
- 5) Apresenta Projeto de Pesquisa
- 6) Apresenta o Termo de Autorização Institucional (TAI) do IEFD.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ**



Continuação do Parecer: 7.285.019

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para dezembro de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa do CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa do CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2456946.pdf	24/11/2024 12:34:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_Dianna_tcleajustado.pdf	24/11/2024 12:33:29	DIANNA AMORIM PILOUPAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Dianna_ajustado.pdf	24/11/2024 12:29:56	DIANNA AMORIM PILOUPAS	Aceito
Outros	Questionario_Dianna.pdf	12/11/2024 17:05:27	DIANNA AMORIM PILOUPAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_Dianna.pdf	12/11/2024 17:01:29	DIANNA AMORIM PILOUPAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Dianna.pdf	12/11/2024 17:00:35	DIANNA AMORIM PILOUPAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coop@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 7.285.019

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 11 de Dezembro de 2024

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3º and. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coep@sr2.uerj.br