



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CARLA JOYCE CASTRO SABINO

CLIMA ESCOLAR, *BULLYING*, AUTOESTIMA E EMPATIA EM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Fortaleza

2023

CARLA JOYCE CASTRO SABINO

CLIMA ESCOLAR, *BULLYING*, AUTOESTIMA E EMPATIA EM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Fortaleza do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

Coorientadora: Profa. Dra. Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

Fortaleza

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C355c Castro Sabino, Carla Joyce.

CLIMA ESCOLAR, BULLYING, AUTOESTIMA E EMPATIA EM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ / Carla Joyce Castro Sabino. - 2023.
113 f.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede
Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima.

Coorientação: Profa. Dra. Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira.

1. Clima escolar. 2. Bullying. 3. Autoestima. 4. Empatia. 5. Adolescentes. I. Título.

CDD 378.013

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CARLA JOYCE CASTRO SABINO

CLIMA ESCOLAR, *BULLYING*, AUTOESTIMA E EMPATIA EM ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Fortaleza do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 26 de junho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima - IFCE
Orientadora

Profa. Dra. Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira - IFCE
Coorientadora

Profa. Dra. Raquel Felipe de Vasconcelos - IFCE

Prof. Dr. Antônio Ricardo Catunda de Oliveira -
Universidade Estadual do Ceará (Uece)

[...] Seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-me no mundo.

(FREIRE, 2021)

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições que desempenharam um papel significativo em minha jornada acadêmica e pessoal durante o mestrado.

A Deus, fonte de toda sabedoria e força, expresso minha mais profunda gratidão. Suas bênçãos constantes em minha vida foram fundamentais para cada passo dado nesta trajetória. Sua sabedoria iluminou meu caminho e sua força me sustentou nos momentos de desafio.

À minha incrível família, que sempre esteve ao meu lado, desejo expressar meu amor infinito. Aos meus pais, Wheliton e Edineci que, com amor, cuidados e paciência, foram os pilares que me sustentaram desde o início. O encorajamento constante e a crença em meu potencial deram-me forças para seguir adiante. Aos meus irmãos, Wesley e Carlos, pelo amor, estímulo e a sabedoria profissional.

Ao meu amor, Thiago Amorim, ofereço meu agradecimento com muito amor e apreço. Sua presença amorosa, paciência e seu apoio, trouxeram-me conforto e incentivo para continuar essa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Feitosa, e à coorientadora, Profa. Dra. Heloisa Cordeiro, sou imensamente grata pela orientação sábia, o apoio incansável, a delicadeza, gentileza, sabedoria e paciência, durante todo o processo. Com sua experiência e seu conhecimento, guiaram-me na direção certa, estimulando meu crescimento intelectual e me encorajando a superar obstáculos. Foram essenciais, em toda essa jornada.

Aos professores, Dr. Ricardo Catunda; e Dr. Jefferson Lima, e à professora Dra. Raquel Felipe. A presença e a participação de vocês, na minha banca de qualificação e defesa, foi uma honra e oportunidade única de aprendizado. Agradeço por dedicarem seu tempo e sabedoria para aprimorar a qualidade e o rigor da minha pesquisa.

À turma IV do curso de Mestrado por todo o apoio e aprendizado, nessa jornada, nominalmente representada pelos amigos Fátima Sousa; Livia Leirão; Fernando Nobre; e Jefferson Rozendo.

À empresa Espaço-tempo Lab. de Inovação, minha gratidão pela consultoria de ideação e inovação. A experiência e orientação oferecida por essa instituição foram fundamentais para o desenvolvimento do meu produto educacional, expandindo minha visão e aprimorando minhas habilidades.

À psicóloga, Joana Crozet, e à professora de ioga, Andréa Benício, por sua contribuição profissional significativa para a minha saúde mental e bem-estar durante esse período exigente.

Aos coordenadores Rubens; Francélia; Jocélio; ao diretor Wellington e a toda a equipe da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Dona Hilza Diogo de Oliveira. Sou imensamente grata por ter a oportunidade de trabalhar em um ambiente tão acolhedor e inspirador, onde a conclusão do mestrado foi encorajada e valorizada. Obrigado por serem líderes incentivadores e por me apoiarem em cada etapa dessa jornada.

Por fim, expresso minha gratidão à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), às escolas e aos professores que participaram ativamente da minha jornada de estudo. A todos os educadores que compartilharam seus conhecimentos e sua dedicação pela aprendizagem, estimulando meu desenvolvimento acadêmico.

Em conclusão, que minha gratidão ressoe eternamente e que possamos celebrar juntos os frutos desse percurso extraordinário.

RESUMO

Atualmente, o clima escolar destaca-se em noticiários devido à expansão da violência, de atentados, ameaças e agressões ocorridas nas escolas (PASSARELLI, 2023). Somando-se a esse clima inseguro, a saúde mental dos adolescentes também vem sendo influenciada por fatores comuns a essa fase do desenvolvimento e os adicionais, como vulnerabilidade social, violência doméstica, autoestima, *bullying*, e ao isolamento social, devido à pandemia da Covid-19 vivenciada no último biênio. O objetivo central do estudo foi analisar o clima escolar associado ao fenômeno *bullying*, em estudantes de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará e a relação com a autoestima e empatia. A pesquisa teve caráter quantiquantitativo e desenvolveu-se em 19 unidades de EEEPs de Fortaleza/CE, perfazendo 375 estudantes. A coleta de dados ocorreu por meio dos questionários acerca do clima escolar na dimensão do *bullying* proposto por Vinha, Moraes e Moro (2017); da Escala de Autoestima de Rosenberg (1979), adaptada por Hutz e Zanon (2011); e Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (Eeca), de Bryant (1982), adaptada por Koller *et al.* (2001), disponibilizados virtual e/ou presencialmente. A análise dos dados ocorreu por estatística descritiva, com enfoque qualitativo. Foi identificado que o clima escolar é positivo (71%), apesar da incidência de *bullying* disfarçado de provocações, zoações, apelidos e irritações (64,3% foram vítimas; 78,1%, testemunhas; e 41,9%, agentes). A autoestima dos estudantes apresentou níveis baixos (76%), independentemente do grupo de gênero, prevalecendo no feminino. A empatia apresentou níveis elevados (57%), em todos os grupos. Reconhecer esses resultados contribui para que as estratégias e ações pautadas na Cultura de Paz sejam menos obscuras e mais significativas para os estudantes, auxiliando na melhoria da autoestima; na manutenção de níveis elevados de empatia; e contribuir para um panorama em que ambas as características sejam positivas para ampliar os fatores de regulação emocional, prevenção, proteção e supressão do *bullying*. No transcorrer da pesquisa, foi desenvolvido, através da abordagem Design Thinking e Framework Cralves, um produto educacional que oportuniza ao professor o acesso a uma metodologia pedagógica para a aprendizagem mais significativa acerca da autoestima, empatia, *bullying*, que incentiva a Cultura de Paz nas escolas de Ensino Médio.

Palavras-chave: *Bullying*. Autoestima. Empatia. Clima Escolar. Adolescentes. Educação Profissional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que influenciam na autoestima	25
Figura 2 – A multidimensionalidade da empatia.....	29
Figura 3 – Duplo amante.....	72
Figura 4 – Apresentação da solução produto.....	73
Figura 5 – Mapa de empatia do professor.....	74
Figura 6 – Mapa de empatia do estudante.....	74
Figura 7 – Método 333	75
Figura 8 – Ideias descartadas	76
Figura 9 – Ideias validadas	76
Figura 10 – Os 6 chapéus do pensamento, de Edward de Bono	77
Figura 11 – Mapa mental	78
Figura 12 – Ciclo 2 da ideação.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Seriação dos participantes	55
Tabela 2 – Idade dos participantes	55
Tabela 3 – Autoidentificação de gênero dos estudantes.....	56
Tabela 4 – Classificação geral acerca da autoestima.	57
Tabela 5 – Classificação da autoestima conforme a autoidentificação de gênero.	58
Tabela 6 – Classificação geral acerca da empatia.	60
Tabela 7 – Classificação da empatia conforme a autoidentificação de gênero.....	61
Tabela 8 – Relação entre os níveis preponderantes de autoestima e empatia (geral e por autoidentificação de gênero).....	62
Tabela 9 – Classificação geral do clima escolar em positivo, intermediário e negativo na perspectiva dos estudantes diante de situações intimidadoras.	63
Tabela 10 – Classificação do clima escolar na percepção dos estudantes conforme a autoidentificação de gênero.	63
Tabela 11 – Classificação dos envolvidos e a ocorrência de situações intimidadoras – <i>bullying</i> –, na perspectiva dos estudantes.	64
Tabela 12 – Classificação dos envolvidos e a ocorrência do <i>bullying</i> praticado com ações do tipo 2 – provocações, zoações, apelidos e irritações.....	65

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência
CEMEOBS	Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre Bullying Escolar
CNV	Comunicação Não Violenta
COADE	Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
EAR	Escala de Autoestima
EAR-	Escala de Autoestima Negativa
EAR+	Escala de Autoestima Positiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EECA	Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes
EECA-	Escala de Empatia negativa
EECA+	Escala de Empatia positiva
EEEPs	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IEDE	Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
ISME	Instituto SM para a Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDT	Professor Diretor de Turma
SEDUC	Secretaria de Educação Básica

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo Geral	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 O que É a Educação Profissional?	19
3.2 Escolas de Educação Profissional em meio à pandemia da Covid-19	21
3.3 Saúde Mental dos Adolescentes em Contexto de Pandemia da Covid-19	22
3.4 Autoestima em Adolescentes	24
3.5 Empatia no sistema escolar	27
3.6 Concepção do Clima Escolar	31
3.7 Algumas estratégias empáticas e socioemocionais para a melhoria do clima escolar	33
3.8 Violência escolar e o <i>bullying</i>	35
3.9 Características do <i>bullying</i>	37
3.10 Algumas incidências do <i>bullying</i> no Brasil	38
3.11 Consequências do envolvimento direto ou indireto no <i>bullying</i>	41
3.12 Alguns aspectos e estratégias para a prevenção, redução e supressão do <i>bullying</i>	42
3.13 Cultura de Paz	46
4 METODOLOGIA	48
4.1 Caracterização do Estudo	48
4.2 Local do Estudo	48
4.3 Participantes da Pesquisa	49
4.3.1 Critérios de inclusão	49
4.3.2 Critérios de exclusão	49
4.4 Coleta de Dados	50
4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados	52
4.5 Análise dos Dados	53
4.6 Aspectos Éticos da Pesquisa	54
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
5.1 Caracterização dos Participantes	55
5.2 Análise da Autoestima	56
5.3 Análise da empatia e as relações com a autoestima	59
5.4 Diagnóstico do clima escolar e do <i>bullying</i>	63

5.5 <i>Bullying</i> , clima escolar e relações com a autoestima e empatia dos estudantes	68
6 O PRODUTO EDUCACIONAL	71
6.1 Apresentação	71
6.2 Objetivos	71
6.3 Construção do produto educacional	72
6.3.1 Primeiro ciclo de ideação	73
6.3.2 Segundo ciclo de ideação	78
6.4.1 Etapa zero: orientações para o docente	80
6.4.2 Etapa um: As seções	82
6.4.2.1 Seção um: Autoestima	82
6.4.2.2 Seção dois: Empatia	83
6.4.2.3 Seção três: Cultura de Paz	84
6.5 Etapa dois: O encerramento	85
6.6 Acesso ao Produto Educacional	86
6.7 A validação do produto	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
ANEXOS	102
ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CLIMA ESCOLAR NA DIMENSÃO DO <i>BULLYING</i> PARA ESTUDANTES (VINHA; MORAES; MORO, 2017)	102
ANEXO B – ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (1979) - Adaptado por Hutz e Zanon (2011)	105
ANEXO C – ESCALA DE EMPATIA (BRYANT, 1982) - Adaptado por Koller <i>et al.</i> (2001)	106
ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	108
ANEXO E – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	109
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE USUABILIDADE DO SISTEMA (<i>System Usability Scale – SUS</i>) de Brooke (1996)	111
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, anunciada em março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), alterou profundamente a dinâmica social com o objetivo de prevenir e conter a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Dentre as mudanças, é possível citar o isolamento social, o ensino remoto, a ausência e disponibilidade tardia de vacinas para todas as populações, o medo da morte, o luto, a crise financeira, o convívio familiar intensificado e um governo negacionista da importância da Ciência. Nesse cenário, tornou-se complicado, para o docente de escola pública, ficar impassível diante das necessidades de cuidado com os estudantes adolescentes.

O isolamento social prolongado promoveu mudanças no comportamento dos adolescentes, interferindo em aspectos mentais e físicos da saúde, com manifestação de irritabilidade; insônia; acentuação da inatividade física; baixo desempenho escolar; e sentimentos de tristeza e angústia (ROCHA *et al.*, 2021). Tais acontecimentos impactaram diretamente na rotina dos estudantes e ocasionaram traumas; problemas crônicos agudos; e o desencadeamento de pensamentos negativos sobre eles próprios e sobre o mundo (MANGUEIRA *et al.*, 2020; ROCHA *et al.*, 2021).

Pesquisas anteriores à pandemia já relacionavam o envolvimento de adolescentes no fenômeno *bullying* – atos de agressão e intimidação repetitivos à autoestima de um indivíduo (BANDEIRA; HUTZ, 2010; MOTA; DIAS; ROCHA, 2020). Porém, não há clareza se o nível de autoestima está relacionado à causa ou é consequência do fenômeno, com classificações apenas quanto ao gênero, à idade; perpetração; e ao papel de vítima, agressor ou testemunha. Não obstante, é relevante salientar que os adolescentes com autoestima positiva apresentaram menor vulnerabilidade, diante de situações agressivas entre pares, ou seja, a elevada autoestima pode ser um meio de proteção (MOTA; DIAS; ROCHA, 2020).

Os estudantes demonstram necessitar de atenções diferenciadas à saúde mental, autoestima e ao autocuidado. Destarte, percebe-se que é preciso criar estratégias na perspectiva de auxiliar para que se mantenham resilientes quanto aos estudos; à sua identidade; assertividade; autoaceitação; valorização da diversidade; saúde mental; e qualidade de vida, para que possam estar fortalecidos para romper com as possibilidades do ciclo de agressões presenciais e/ou virtuais no *bullying*.

O presente trabalho justifica-se por diversas experiências vivenciadas e observadas no contexto escolar enquanto docente da Educação Física (EF), na rede pública estadual do Ceará, há 12 anos, no Ensino Médio (EM), e como professora coordenadora da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, há 10 anos. Nesse período, foi possível observar que diversas ações entre os estudantes poderiam ser consideradas violentas, caracterizadas como *bullying*, e repercutir em um clima escolar negativo. Portanto, refletir sobre os aspectos que permeiam essa violência torna-se ainda mais difícil, porém, é imprescindível, para proporcionar bem-estar e um ambiente escolar seguro e acolhedor.

No EM, a incidência de *bullying* ocorre de modo mais oculto, através de apelidos; intimidações; ofensas; humilhações; e, em menos casos, empurrões e machucados, dificultando a identificação do fenômeno. Nota-se, também, uma tendência de aumento do número de casos, inclusive, em cidades do Ceará (FANTE, 2011; MORAES, 2012; VASCONCELOS, 2020).

Relevante elucidar que o fenômeno do *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem no ambiente escolar, entre estudantes, sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento, por um período. Essa violência pode ser material, física, psicológica, emocional, sexual, verbal, moral e virtual (*cyberbullying*) (FANTE; PEDRA, 2008).

As experiências supracitadas emergem em um pensar reflexivo e investigativo acerca das relações na comunidade escolar na perspectiva de prevenir o *bullying* e fortalecer aspectos socioemocionais. A percepção de que alguns comportamentos inadequados à boa convivência ainda são repetidos em diversos ambientes escolares, mesmo que despropositadamente, proporciona um alerta de que o sistema educacional deve ser mais acolhedor e seguro para os estudantes.

Nesse contexto social plural, é preciso repensar/agir sobre quais pontos é necessário realinhar os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e prevenir agressões que possam trazer consequências negativas para a saúde mental e qualidade de vida dos estudantes; dificuldades acadêmicas, relacionais, intra e interpessoais; e ocasionar automutilações, suicídio e massacres escolares.

Na conjuntura pandêmica, os estudantes adolescentes vivenciaram uma situação contrária àquela comumente estabelecida para a formação da sua personalidade, ou seja, elevada aproximação com a família e baixo/ausente convívio com amigos e colegas da escola. Tais situações aumentaram a vulnerabilidade à

violência doméstica, e provocaram alterações no comportamento, com irritabilidade; agressividade; estresse; afetando a saúde mental (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

As consequências de uma pandemia podem reverberar por anos e, apesar da OMS ter declarado, em 5 de maio de 2023, que a Covid-19 deixou de ser uma emergência de saúde pública internacional, o fenômeno ainda permanece como pandemia, e merece cuidados. Desse modo, a Covid-19 deve ser tratada como uma doença infecciosa, que precisa de vigilância, vacinação e atenção para com os grupos mais vulneráveis (OPAS, 2023).

Nesse contexto, podem ser levantadas as questões: (1) Existe relação entre o nível de autoestima e empatia dos estudantes adolescentes da Educação Profissional e o envolvimento em possíveis casos de *bullying*, seja como agressores, vítimas ou testemunhas? e (2) A qualidade do clima escolar reflete-se no *bullying*?

Este estudo está organizado em oito capítulos. No primeiro, discorre-se acerca da Educação Profissional e seu conceito; da implementação e do funcionamento estrutural e em período pandêmico de Covid-19.

No segundo capítulo, aborda-se o tema da saúde mental dos adolescentes com enfoque na autoestima e empatia desses jovens, principalmente com o isolamento social imposto após o advento da pandemia. Há um detalhamento acerca dos conceitos, benefícios e aspectos envolvidos na autoestima e empatia dos jovens.

No terceiro capítulo, são elucidadas as concepções de clima escolar; as consequências de sua negatividade, ou positividade; e algumas estratégias empáticas e socioemocionais que visam a uma Cultura de Paz. Outro tema tratado nesse capítulo é o *bullying*, seus conceitos, suas características, incidências no Brasil, a prevenção e as relações com o clima escolar.

No quarto capítulo, detalha-se a metodologia deste estudo. Em seguida, no quinto capítulo, os resultados e a discussão antecedem a exposição e análise dos dados relativos à autoestima, empatia, ao clima escolar e *bullying*, com posterior análise correlacionada e descritiva.

No transcorrer deste estudo, foi criado um produto educacional que está apresentado no sexto capítulo, assim como todo o processo de ideação, descrição e validação do produto. Por último, no oitavo capítulo, são apresentadas as considerações finais; os principais pontos deste estudo; e os direcionamentos para

futuras pesquisas, que considerem os aspectos socioemocionais dos adolescentes e a violência escolar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar o clima escolar associado ao fenômeno do *bullying* entre estudantes de Escolas Públicas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Estado do Ceará e a relação com a autoestima e a empatia.

2.2 Objetivos Específicos

- Verificar a autoestima dos estudantes de EEEPs do Estado Ceará;
- Mensurar a empatia dos estudantes de EEEPs do Ceará;
- Identificar o clima escolar na perspectiva dos estudantes de EEEPs do Ceará;
- Elaborar um produto educacional que consiste em uma estratégia pedagógica para promover a aprendizagem mais significativa sobre a autoestima, empatia e o *bullying* e a incorporação de hábitos saudáveis e empáticos para a Cultura de Paz.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreender o surgimento e a dinâmica das EEEPs; os conceitos e aspectos relacionados à saúde mental dos adolescentes; a empatia; autoestima; o clima escolar; e o *bullying*; é fundamental para alicerçar o foco de atenção aos estudantes, em contexto de pandemia, e buscar alternativas para prevenir o *bullying* e contribuir para um clima positivo nas escolas.

Portanto, neste capítulo, esses temas serão fundamentados em autores como Fante (2008; 2012); Oliveira (2020); Hutz (2010; 2011); Zanon (2011); Moro (2017; 2019); Vinha; Moraes (2017; 2019); Bryant (1982); Rosenberg (1989); na Legislação Brasileira Antibullying e de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outros documentos. Os principais descritores pesquisados em plataformas científicas foram: clima escolar; *bullying*; saúde mental; autoestima; empatia; adolescência; pandemia; Covid- 19; Educação Profissional; e Ensino Médio integrado.

3.1 O que É a Educação Profissional?

A Educação Profissional é uma modalidade educacional que tem a finalidade de preparar os estudantes para atuarem no mundo do trabalho e na vida. Essa modalidade de ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pode ser integrada ou concomitante ao EM (BRASIL,1996).

As EEEPs do Ceará surgiram sob a Lei 14.273/2008, através da adesão ao Programa Federal Brasil Profissionalizado¹, com o objetivo de possibilitar a integração do EM à formação profissional de nível técnico. O modelo em tempo integral utilizado visa a integrar os estudantes ao mercado de trabalho e habilitá-los para o ingresso nas universidades (SEDUC, 2018).

A partir da criação das EEEPs e do recebimento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para a expansão e modernização das redes de EM integrado, no Ceará, passou-se a ofertar duas possibilidades para os estudantes: o EM regular e o integrado à Educação Profissional (VIEIRA; VIDAL, 2016).

¹ O Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, tem como objetivo repassar recursos, fortalecer, modernizar e expandir as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O programa foi criado através do Decreto 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Dentre as possibilidades oferecidas pelo Programa Brasil Profissionalizado, a SEDUC adotou, para o Estado do Ceará, exclusivamente, o EM integrado à Educação Profissional. Apesar dessa oferta ser facultativa, conforme exposto na Lei 9.394/1996, foi incluído, pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, em seu Art. 36-A:

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Desse modo, a Educação Profissional parte de uma estratégia para a formação integral dos estudantes, articulada a propostas desenvolvimentistas e humanistas, de base comum curricular e para o mercado (FRIGOTTO, 2002).

No Ceará, as EEEPs oferecem, aos estudantes, o EM integral (das 7h às 17h); fardamento gratuito; material didático; três refeições diárias; transporte escolar; e bolsa estágio para os terceiranistas em atividade de estágio. Quanto à infraestrutura, as escolas podem ser adaptadas ou construídas segundo os padrões definidos pelo Ministério da Educação (MEC) com 5,5 mil metros quadrados; 12 salas de aulas; auditório; bloco administrativo; refeitório; e laboratórios - de Línguas; Informática; Química; Física; Biologia; e Matemática; bibliotecas; ginásio poliesportivo; e teatro de arena (SEDUC, 2015).

O Ceará mantém, atualmente, 122 EEEPs, localizadas em 98 municípios, com capacidade máxima para atender a 540 estudantes em tempo integral, em cada unidade escolar, e com EM integrado à Educação Profissional, ofertando 52 cursos técnicos, de acordo com a vocação de cada região (AUGUSTO, 2020).

A EEEP pertence a uma política educacional que está vinculada aos discursos e intenções governamentais com foco na formação integral com base humanística e na preparação para o mundo do trabalho, conforme as necessidades e exigências do mercado para com os trabalhadores (SAVIANI, 2006).

Em 2019, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA e a Fundação Lemann, e Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) apontaram que, das cem escolas que atendem a estudantes com baixa renda e foram destaques no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, na Prova Brasil, 55 delas estão no Ceará, e 54 são EEEPs.

Destarte, Silva e Ciasca (2020) verificaram que a estrutura física, isoladamente, não é propulsora da educação de qualidade, mas, em conjunto com os demais aspectos, contribui para o sucesso escolar. Ainda observam que o clima

escolar pareceu respeitoso e com visível alinhamento entre os aspectos da aprendizagem e organizacionais estabelecendo uma real participação de todos para o sucesso escolar.

3.2 Escolas de Educação Profissional em meio à pandemia da Covid-19

Em dezembro de 2019, a OMS tomou conhecimento de uma nova doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que apresentava como principais sintomas febre, tosse seca e fadiga, na população de Wuhan, na República Popular da China. Em março de 2020, foi feita a declaração de estado de pandemia da Covid-19, devido ao aumento exponencial de contaminação e a ocorrência de casos da doença em todo o mundo, o que exigiu a implementação emergencial de medidas sociais e higiênicas para reduzir a transmissão do vírus e evitar a mortalidade e morbidade (OMS, 2021a).

Segundo o Painel de Coronavírus, da OMS, em novembro de 2021, mundialmente, houve a confirmação de 261.435.768 casos da Covid-19 e 5.207.634 mortes, com 7.772.799.316 doses de vacina administradas. No Brasil, os casos confirmados chegaram a 22.080.906; com 614.278 mortes; e aplicadas 306.982.366 doses (OMS, 2021b).

Em 2021, ainda em período pandêmico, as EEEPs recebiam as seguintes diretrizes pedagógicas, com o objetivo de orientar as unidades de ensino para a organização escolar, no ano letivo de 2021: as aulas presenciais deveriam contemplar a BNCC; Base Técnica e Diversificada; as práticas das disciplinas técnicas passariam a ocorrer através do ensino híbrido; as disciplinas da Parte Diversificada seriam reorganizadas, caso necessário; e os estágios curriculares ocorreriam quando houvesse liberação da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC, 2021).

A ideia central das EEEPs, como Escola Pública do Ceará, é articular as dimensões “Escola”, como ambiente social e plural para aprendizagem, e “Pública”, como direito de todos; e de “Currículo integrado”, como articulador da formação humana, unindo a qualificação e inserção ao mundo do trabalho (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2015).

Com a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19, uma EEEP, no Ceará, planejou estratégias para implementar o ensino remoto através da postagem dos conteúdos em plataformas e redes sociais, como o Facebook, Instagram e WhatsApp, para manter a comunicação com a comunidade escolar.

Posteriormente, a SEDUC, em parceria com a Google, oportunizou o uso da plataforma educacional Google Sala de Aula para o desenvolvimento das aulas e atividades remotas. Portanto, professores, estudantes e gestores precisaram se apropriar das funcionalidades da plataforma digital para que o ensino remoto ocorresse com menos prejuízos para a formação dos estudantes. Inclusive, foi necessário repensar o plano de ensino e as estratégias de avaliação da aprendizagem, que passaram a considerar os aspectos do contexto pandêmico e os fatores emocionais dos estudantes (SILVA *et al.*, 2020).

Em entrevista ao jornal *Diário do Nordeste*, Jorge Lira, cientista-chefe em Educação Básica e atual diretor do Centro de Excelência em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Ceará (UFC), destacou que a recuperação da aprendizagem deve:

Resgatar e ressignificar conhecimentos básicos, sem perder de vista o desenvolvimento de competências complexas. Garantir o acesso ao repertório dos conceitos e das técnicas, mas também dos seus usos e significados atrelados ao que vai se impor de imediato às nossas realidades escolares" (SEVERO, 2021).

A educação profissional deve ser comprometida com a formação humana, principalmente após a pandemia, assimilando conceitos como a formação humana integral, considerando os estudantes como seres históricos sociais que podem compreender e transformar a realidade objetiva.

Desse modo, a Educação Profissional não deve ser apenas a preparação para o mercado do trabalho, mas a habilitação de práticas autônomas e críticas, a partir da compreensão da dinâmica da sociedade e da produção moderna em função do coletivo e das gerações futuras (RAMOS, 2014).

3.3 Saúde Mental dos Adolescentes em Contexto de Pandemia da Covid-19

A adolescência é uma fase importante para a construção da personalidade e manutenção de hábitos sociais e emocionais, pois compreende as modificações emocionais, psicológicas, cognitivas, biológicas e sociais (OMS, 2020). Tais modificações incidem no modo de ser do adolescente e das futuras condições de adulto (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011).

No Brasil, de acordo com o ECA, a adolescência compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos completos e estabelece que crianças e adolescentes devem ter sua proteção integral e ser salvos de toda forma de discriminação, violência e exploração, asseguradas pela família, a sociedade e o Estado (BRASIL, 1990). Portanto, é imprescindível abordar temas relacionados à saúde mental dos estudantes, que visam a protegê-los de violências, estigmas, discriminação, exclusão, ou a falta de acesso a serviços de qualidade, de forma a garantir o potencial de se tornarem adultos com qualidade de vida e bem-estar físico e emocional (OMS, 2020).

Em 2019, a pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil. Dentre as medidas protetivas implementadas pelo governo, para a contenção da doença, tem-se o isolamento social; o uso de máscara; e a higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70%. Infelizmente, essas recomendações, aparentemente tão simples, não foram acessíveis a todos, principalmente em periferias das cidades. Nesse contexto, os adolescentes tornaram-se ainda mais vulneráveis, em todo esse processo de saúde-doença, e mais expostos a situações adversas ao adolescer com saúde física e mental (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

A saúde mental dos adolescentes envolve vários fatores de riscos, como dificuldades socioeconômicas da família; baixo *status* social; morte; pobreza; separação familiar; dentre outros. Em 2020, um estudo conduzido na China, durante o isolamento social pandêmico, com 584 adolescentes e adultos jovens, indicou a tendência de 40,4% apresentarem problemas psicológicos e mostrou que 14,4% já estavam com transtorno de estresse pós-traumático (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

A OMS define saúde mental como a capacidade de utilizar as habilidades; recuperar-se do estresse cotidiano; produzir, contribuir e relacionar-se saudavelmente, com qualidade intelectual e emocional; ou seja, um conjunto de comportamentos que possibilita os relacionamentos pessoal e social saudáveis (OMS, 2004 *apud* PENSE, 2015).

A literatura aponta que a solidão pode trazer consequências, em longo prazo, para os adolescentes que experimentaram isolamento social, ou quarentena, em pandemia, por 9 anos, representando cinco vezes mais chances de necessitarem de atendimento para a saúde mental no futuro (LOADES *et al.*, 2020).

Em pesquisas realizadas acerca da saúde mental na pandemia da Covid-19, verificou-se que os adolescentes, além das influências comuns à fase de puberdade,

o medo, a irritabilidade, e o isolamento social, sem interação entre pares, ou com a comunidade escolar, proporcionam uma autoavaliação negativa, principalmente, quando em relações interpessoais (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Relevante ressaltar que outro fator influenciador na saúde mental dos adolescentes é a exposição a situações adversas e violentas, como o *bullying*, com consequências emocionais e comportamentais e aumentada predisposição para depressão; ideação suicida; ansiedade; e para danos que repercutem no potencial do futuro adulto (RIBEIRO, 2018).

Fatores estressores, como uma pandemia, podem repercutir em comportamentos internalizantes e externalizantes. Os primeiros repercutem em ações não habilidosas passivas, que chamam pouca atenção, devido à baixa problemática na rotina escolar. Depressão, ansiedade e isolamento são alguns sintomas.

Os comportamentos externalizantes repercutem em ações não habilidosas ativas, que chamam mais a atenção na escola, por ser manifestada ativamente sob a forma de agressões, oposições e vandalismos.

Algumas manifestações desses comportamentos podem ser: insegurança; perfeccionismo; respiração acelerada; queda do desempenho escolar; falta de concentração; sensibilidade excessiva aos comentários e ações de colegas; elevada autocrítica; baixa autoestima; dentre outras (SEB; MEC, 2023).

A seguir, serão apresentados três aspectos que contribuem para a saúde mental em adolescentes: autoestima; empatia; e o clima escolar, considerando, principalmente, o *bullying*.

3.4 Autoestima em Adolescentes

Autoestima é uma autoavaliação que expressa um sentimento de aprovação ou repulsa sobre si mesmo, ou seja, uma autoconsideração sobre as próprias capacidades; significância; habilidades; valor; e relacionamentos, sendo um relevante indicador de saúde mental na adolescência (COOPERSMITH, 1989; ROSENBERG, 1989; HEATHERTON; WYLAND, 2003 *apud* BANDEIRA; HUTZ, 2010).

Os fatores associados ao nível de autoestima estão expostos na Figura 1.

Figura 1 - Fatores que influenciam na autoestima



Fonte: Leite (2017).

Os fatores Afeto/Elogio dizem respeito à valorização que o outro atribui ao indivíduo; a Percepção de Estatuto refere-se aos resultados das experiências de sucesso; o Sucesso aplica-se às pretensões sobre si; e o Críticismo rege a maneira como o indivíduo lida com as informações negativas a seu respeito (LEITE, 2017).

O nível de autoestima interfere nas dimensões afetiva, social e psicológica. Portanto, relaciona-se ao bem-estar, à qualidade de vida e saúde dos indivíduos (SANCHEZ; BARON, 2003 *apud* SCHULTHEISZ; APRILE, 2013).

A autoestima, quando se apresenta em níveis baixos, assim como a insegurança, a dificuldade de se relacionar e a busca pela aceitação foram os principais influenciadores das agressões entre os estudantes, na perspectiva dos professores pesquisados. Esses atos agressivos também são compreendidos como busca pela elevação do *status* e domínio dos pares, segundo o relatório de pesquisa “*Bullying escolar no Brasil*”² (PLAN BRASIL, 2010).

² O relatório completo está disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/135430351-Bullying-Escolar-PLAN-BRASIL-relatorio-final-2010-pdf-1.pdf>

Rosenberg (1983) defende que a autoestima se divide em baixa, moderada e alta. A baixa autoestima engloba as dificuldades, os sentimentos de incompetência e incapacidade de enfrentar problemas. A média autoestima consiste em alternar sentimentos de autorrejeição e autoaprovação e, a alta autoestima, no autojulgamento de valor, competência e confiança (*apud* SCHULTHEISZ; APRILE, 2013).

Na adolescência, afloram as modificações emocionais, físicas e cognitivas. Nessa fase, são criados valores que ressoam na fase adulta, ou seja, o adolescente pode interiorizar seus sentimentos positivos e negativos sobre si e repercuti-los quando adulto (ROBIN; ORTH; TRZESNIEWSKI *apud* SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Portanto, destaca-se que a autoestima na adolescência pode ser construída pela valorização e interiorização da imagem corporal; os desempenhos acadêmico e atlético; a aceitação dos colegas e do comportamento em geral (BIZARRO, 1999 *apud* GUIMARÃES, 2012).

Desse modo, o desenvolvimento de atitudes positivas é fundamental para promover uma autoestima saudável. Em contrapartida, a baixa autoestima é considerada um fator de risco para dificuldades escolares; depressão; estresse; suicídio; transtornos psicológicos; ansiedade; fobia social; comportamentos alimentar e de personalidade inadequados, dentre outras consequências (HATER, 1993; QUILES; ESPADA, 2007 *apud* GUIMARÃES, 2012).

No período de pandemia da Covid-19, a consolidação da autoestima nos adolescentes, assim como o bem-estar e a construção da identidade, podem ter sofrido alterações, devido à redução do contato social, de atividades físicas e do entretenimento entre pares (CORTÉS, 2021). O isolamento da convivência escolar também pode ter trazido prejuízos ao adolecer, pois alterações comportamentais que poderiam ser observadas por professores e profissionais da escola, ficaram sujeitas ao silêncio e sem o acompanhamento profissional, com as consequentes causas de depressão, problemas nutricionais, sedentarismo, apatia e danos à autoestima e qualidade de vida dos estudantes (CALLAI *et al.*, 2020).

No Brasil, os adolescentes pesquisados nos estados do Paraná e Rio de Janeiro apresentaram valores elevados de autoestima, 55,1% e 77,1%, respectivamente. Entretanto, em Minas Gerais registrou-se apenas 37,7% de autoestima alta (ASSIS *et al.*, 2003, FORTES *et al.*, 2015; SMOUTER; COUTINHO; MASCARENHAS, 2019).

Durante a pandemia da Covid-19, estudantes de EM Integrado, de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, participaram de estudo acerca da qualidade de vida no contexto pandêmico, que incluía a dimensão autoestima. Verificou-se que, apesar da qualidade de vida total ser positiva (58,3 pontos), apenas 34,2% relataram que somente “às vezes sentiram orgulho de si mesmos” e 31,7% “ficaram satisfeitos consigo mesmos”. Destarte, a autoestima apresentou a menor média (45,5 pontos), entre as dimensões do estudo (DEUS; COUTINHO, 2020).

No contexto educacional, estudantes com a autoestima baixa mantêm relacionamentos piores com colegas e professores; apresentam mais dificuldades para se sentir bem na escola; e estão mais envolvidos com a violência na posição de vítimas. Esses perfis de estudantes necessitam ser priorizados nas práticas educativas para que ampliem as visões de si de modo mais positivo e possam lidar mais assertivamente com as mudanças gerais e específicas do adolescer (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006).

Uma relação interpessoal respeitosa e estimuladora entre estudantes e os professores e o desenvolvimento de competências socioemocionais podem promover benefícios para a saúde física e mental dos estudantes; proporcionar qualidade de vida; contribuir para um clima escolar positivo, a redução da violência e aspectos positivos da vida profissional, como bons relacionamentos laborais e taxas mais altas de empregabilidade (BRANDÃO; TEIXEIRA, 2021).

Desse modo, é preciso que a escola aceite, tenha apreço e confie nos estudantes, para que eles se sintam importantes e valorizados em suas individualidades (ROGERS, 1972 *apud* INSFRAN, 2019).

3.5 Empatia no sistema escolar

A empatia é uma peça-chave, um modo de estar com o outro e de criar sintonia que provoca a possibilidade do cuidado mútuo e de transformações que reconhecem e unem pessoas e personalidades estabelecendo a conexão empática de uma comunidade (O'HARA, 2019).

Bryant (1982 *apud* KOLLER *et al.*, 2001) define empatia como a percepção das respostas emocionais às experiências do outro. Essa competência associa o reconhecimento, a compreensão e o compartilhamento das emoções e experiências de outras pessoas. Seu desenvolvimento, durante a adolescência, ocorre através da

relação entre pares, em paralelo com o amadurecimento cognitivo e pode ser treinável (FERRONHA *et al.*, 2014).

A empatia, que faz parte das habilidades sociais dos adolescentes, pode ser evidenciada por ações como: compartilhamento de sentimentos; escuta sem julgamentos; prática do perdão; altruísmo; respeitar e colocar-se no lugar do outro (KRIEGER; FALCONE, 2017).

O conceito mais atual sobre empatia, estabelecido por Rogers (1977 *apud* FONTGALLAND; MOREIRA, 2012, p. 73),

significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele. Requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nesta pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou ao que quer que ele/ela esteja vivenciando. Significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe [...]. Implica transmitir a maneira como você sente o mundo dele/dela à medida que examina sem viés e sem medo os aspectos que a pessoa teme. Significa frequentemente avaliar com ele/ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas. [...] Estar com o outro desta maneira significa deixar de lado, neste momento, nossos próprios pontos de vista e valores, para entrar no mundo do outro sem preconceitos; num certo sentido, significa pôr de lado nosso próprio eu.

Nota-se que Rogers engloba três aspectos para explicar acerca da empatia: a experiência empática; a compreensão empática; e o reflexo de sentimentos (FREIRE, 2000).

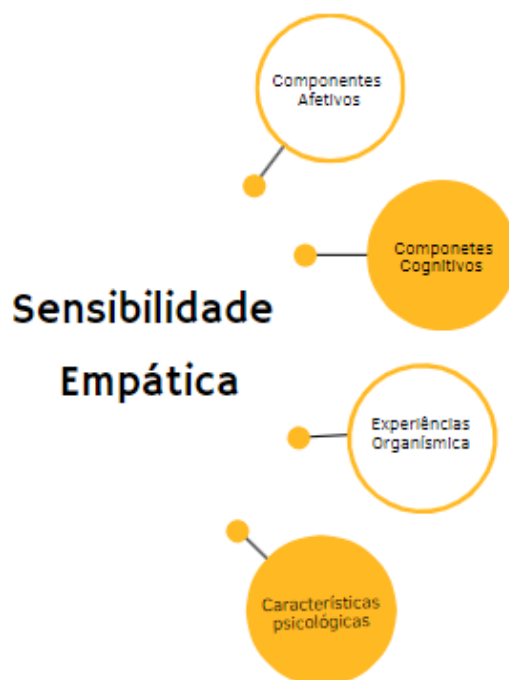
Ferronha *et al.* (2014) postula que existem dois tipos de empatia: a afetiva, que se refere à capacidade de experienciar e partilhar as emoções do outro; e a cognitiva, que é a capacidade de compreender e prever o sentimento do outro. Nota-se que tais habilidades contribuem para a melhoria da comunicação nas relações interpessoais.

Carl Rogers propõe que a empatia é uma poderosa força contra a alienação e promoção do crescimento e da mudança, pois é a capacidade de perceber o quadro interno de referência do outro com precisão e emoção, como se fosse a pessoa, mas sem jamais perder a noção do “como se” (ROGERS, 1977 *apud* TASSINARI, 2019). Por quadro de referência, é preciso entender como a forma que o indivíduo se percebe como pessoa e não apenas a um sentimento.

Desse modo, Rogers expõe que a empatia é um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem e a promoção de mudanças. O autor ainda considera que o alto grau de empatia talvez seja o fator mais importante nas relações interpessoais.

Alguns aspectos influenciadores da empatia ou da sensibilidade empática, segundo Tassinari e Durange (2019), constam na Figura 2.

Figura 2 - A multidimensionalidade da empatia



Fonte: Tassinari e Durange (2019).

Os aspectos apresentados não possuem uma ordem hierárquica na manifestação da empatia, mas apenas a representação da sua natureza multidimensional (componentes afetivos e cognitivos, experiências organísmicas e características psicológicas). Os componentes afetivos são as tendências de sentir compaixão e/ou preocupação com o outro. Já os cognitivos, consistem na capacidade de imaginar diferentes panoramas, além do seu próprio ponto de vista. As experiências organísmicas guiam o indivíduo a agir a partir de suas experiências e modo do viver. Já as características psicológicas variam conforme a cultura local e sustentam a personalidade do indivíduo e a forma como se relaciona no mundo.

Dr. Buys (2006 *apud* TASSINARI, 2019) propõe que, para que ocorra a verdadeira empatia, é necessária uma verdadeira e profunda compreensão de que os seres humanos têm relação de igualdade como humanos e diversidade enquanto pessoas.

A empatia, no sistema escolar, é proposta para que haja espaços para a escuta verdadeira; o respeito às diversidades em toda a comunidade escolar e não apenas nas relações entre professores e estudantes (INSFRÁN, 2019). A autora também propõe que existe uma relação estreita entre a baixa empatia na educação e a valorização do modelo tradicional, que apresentam rótulos e estigmatização dos estudantes que não seguem o padrão de aprendizagem considerado normal.

Ribeiro (2018) destaca a relevância de desenvolver estratégias relacionadas ao aumento da empatia no ambiente escolar, pois verificou que estudantes com idades entre 12 e 17 anos apresentam atitudes mais positivas e inclusivas entre pares quando possuem elevada empatia. Alguns comportamentos benéficos da empatia são: aumento da gestão emocional, solidariedade, cooperação e da saúde mental (TUEROS, 2015 *apud* RIBEIRO, 2018). Há também relações positivas importantes com o sucesso escolar (VALENTE, 2012).

Estudantes que conseguem demonstrar emoções, entusiasmo e otimismo, tendem a ser mais empáticos; consequentemente, mais seguros e com mais possibilidades de aprendizagem, devido ao sentimento geral de competência e motivação que reforça sua autoestima (VALENTE, 2012).

A empatia também está intimamente relacionada à prevenção da agressividade, pois casos de baixa empatia relacionam-se com manifestações da agressividade. Entretanto, os motivos não se esgotam em si (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003 *apud* BARROS; SILVA, 2006; VALENTE, 2012). Quando se apresentam níveis altos de empatia, há um envolvimento mais positivo com a resolução cooperativa de conflitos, ou seja, é exercido um papel relevante para os desenvolvimentos social e pessoal dos adolescentes (FERRONHA *et al.*, 2014).

Desse modo, a escola e os professores exercem um papel imprescindível para o desenvolvimento e a elevação da empatia nos estudantes, pois, quando são cativados empaticamente, são maiores as chances de compreendê-la como fundamental no cotidiano. Portanto, podem experienciar um clima escolar positivo que valorize e acolha as diferenças (MATIAS, 2012).

3.6 Concepção do Clima Escolar

O clima escolar corresponde ao conjunto de percepções, expectativas e experiências de toda a comunidade pertencente à escola. São as avaliações subjetivas de professores; estudantes; funcionários; gestores; familiares; e a correlação entre esses fatores, como as normas; regras; os objetivos; valores; estruturas física e administrativa; e as relações interpessoais na escola. O clima e o contexto psicossocial escolares são únicos e dialéticos, na medida em que são influenciados e influenciadores da dinâmica e interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e da vida, revelando-se como positivo ou negativo (VINHA; MORAES; MORO, 2019).

Portanto, conhecer o clima da escola é uma maneira de valorizar cada indivíduo pertencente à comunidade com o objetivo de propiciar transformações positivas na sua dinâmica e nos processos educativos de qualidade (BIDÓIA, 2020).

Destaca-se que estudos acerca do clima escolar não devem possuir um fim em si mesmos, mas contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais favorável para o desenvolvimento dos estudantes. Vinha, Moraes e Moro (2019) enfatizam a relevância de as escolas firmarem convênios com universidades para que as estratégias e os repertórios utilizados para lidar com os problemas não sejam repetitivos.

Os estudantes podem ser influenciados pelo clima escolar e apresentar mudanças de comportamento. Portanto, a qualidade do ambiente é fundamental para prevenir a violência, pois, quando se manifesta positivamente, contribui para o sucesso na implementação de programas de intervenção; na redução do estresse; e em questões comportamentais. Quando a qualidade do ambiente é negativa, pode contribuir para surgirem problemas comportamentais; o aumento do estresse; a redução da qualidade de vida escolar; e o surgimento da violência (THIÉBAUD, 2005; BLAYA *et al.*, 2004; DEBARBIEUX *et al.*, 2012 *apud* VINHA; MORAES; MORO, 2019).

Desse modo, as relações sociais positivas, no ambiente escolar, que valorizam a sua cultura e a discussão coletiva das regras, são importantes para o bom funcionamento da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da convivência, ou seja, podem melhorar o clima e reduzir a violência, seja ela simbólica ou as pequenas violências cotidianas (TERÇARIOL; TEIXEIRA, 2019).

O clima escolar positivo também pode motivar a aprendizagem; atenuar os impactos negativos das condições socioeconômicas sobre o aprendizado; contribuir para o desenvolvimento socioemocional e bem-estar, e ainda manter seus efeitos positivos por anos e não apenas no curto prazo (THAPA *et al.*, 2013 *apud* VINHA; MORAES; MORO, 2017).

Na escola, as relações que são pautadas na confiança; no respeito; cuidado; na qualidade do ensino e da aprendizagem; no diálogo apaziguador; na mediação de conflitos; e com participação ativa da comunidade, representam um clima escolar positivo. Quando contrárias, apresentam fatores de risco para a qualidade do ensino e da aprendizagem e para o clima escolar negativo (CASTELLINI, 2019).

Ao analisar o clima escolar na dimensão de “situações de intimidação entre alunos”, Zechi (2017) constatou que 88,2% dos estudantes pesquisados da escola pública acreditam ter clima positivo, pois, ao ser analisada a questão: “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”, 84,6% responderam que nunca; 11%, algumas vezes; 3,1%, muitas vezes; e, 1,3%, sempre.

Estudantes que relataram visualizar casos de “briga e agressões físicas entre alunos” (76%), julgam a escola como sendo “muito pior que as outras” da região. Portanto, Cunha (2014) aponta que esses dados mostram o clima escolar como negativo, ao verificar a avaliação dos alunos (“muito pior que as outras”), e um ambiente propício para a violência.

Escolas com resultados negativos nos indicadores de clima escolar possuem um número maior de ocorrências de violência, ou seja, estudantes que relatam ser vítimas das intimidações entre os colegas, identificaram o clima escolar como negativo, por se sentirem mais vulneráveis (CUNHA, 2014; BLAYA *et al.*, 2006 *apud* ZECHI, 2017).

Nesse sentido, os resultados do clima escolar devem ser analisados e servir como um potencializador para a mudança que deve ser compartilhada por toda a comunidade (VINHA; MORO; MORAES, 2019). É necessário que a escola busque estratégias para a manutenção da Cultura de Paz, com relações de autonomia; solidariedade; amizade; respeito; e enfrentamento da violência, com o diálogo e a mediação de conflitos (SILVA *et al.*, 2021).

A Cultura de Paz na escola e, conseqüentemente, o clima escolar positivo e favorável às boas relações, exigem transformações nas pessoas, nas relações interpessoais e na sociedade como um todo. Tais mudanças podem ser alcançadas com estratégias que valorizem o diálogo; a expansão da empatia; a compreensão das experiências do outro de forma sensível; e do estímulo para revitalizar as relações escolares (THOBIAS, 2019).

3.7 Algumas estratégias empáticas e socioemocionais para a melhoria do clima escolar

Carl Rogers (1977) estabelece que as pessoas apresentam mais capacidade para resolver problemas e questões quando é proporcionado um ambiente de relações positivas. Essa visão humanista é o centro das perspectivas estratégicas do Ensino Centrado na Pessoa, como indica a escola chilena The Angel's School ³, que busca resgatar a identidade; legitimar a autoestima dos estudantes; desenvolver sua formação; e facilitar a aprendizagem através da oferta de espaços seguros para relações de confiança.

Algumas estratégias utilizadas são os grupos de encontro com temas como diversidade e mediação de conflitos, em que os participantes são, portanto, habilitados a dialogar com empatia, maturidade e assertividade, tanto na escola como na comunidade (TASSINARI; DURANGE, 2019).

O programa Escolas Transformadoras⁴ foi iniciado, em 2009, nos Estados Unidos da América (EUA). Em 2015, chegou ao Brasil, e, atualmente, conta 370 escolas no mundo, dentre as quais 21 são brasileiras e 2 estão no Ceará. A escola é entendida como um lugar privilegiado para proporcionar experiências e formação humana, para que crianças e jovens assumam papéis ativos e sejam agentes de mudança social, amparados em valores e nas seguintes competências: empatia; trabalho em equipe; criatividade; e protagonismo; sem a separação entre corpo, razão e emoção (YIRULA, 2016).

Outra estratégia utilizada para (re)estabelecer um clima de diálogo; respeito; empatia; e paz emprega práticas restaurativas, com a Comunicação Não Violenta

³ A Escola The Angel's School disponibiliza mais detalhes sobre o currículo em: <https://www.theangels.cl/cv-the-angels-school.html>

⁴ Para mais detalhes sobre o programa, acesse: <https://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>

(CNV). Essas estratégias consistem em um processo dialógico para gerenciar conflitos com um facilitador. Alguns métodos são o diálogo e o perguntar restaurativo; a mediação de conflitos entre pares; círculos de paz e reconstrução (TASSINARI; DURANGE, 2019).

A CNV é uma técnica que se baseia na comunicação e linguagem e contribui para reformular a forma de escutar e se expressar, promovendo o respeito, a atenção e empatia. Sua essência é a utilização consciente de quatro componentes: observação; sentimento; necessidades; e pedido. Desse modo, divide-se em duas partes: expressar honestamente e receber com empatia. Ambos com a consciência ativa dos quatro aspectos citados (ROSENBERG, 2003).

Tassinari e Durange (2019) relatam que houve uma mudança significativa no relacionamento e a (re)aproximação entre pais e filhos estudantes, ao participarem de uma oficina, cujo objetivo era oportunizar aos pais a pensar mais empaticamente sobre seus filhos e os comportamentos considerados inadequados, através da escuta ativa.

Olmos (2016) destaca que o docente tem um papel fundamental, no despertar e na manutenção da empatia nos jovens. No conflito entre pares, é mais fácil ter empatia pelas vítimas do que pelos agressores, pois há uma tendência a se identificar com as vítimas e não com os agressores. É uma questão de um ideal de si e do seu ego. O professor precisa orientar a pensar e sentir para além da raiva do agressor e do sentimento de pena para com as vítimas, pois ambos precisam de ajuda.

Escolas que utilizam estratégias tradicionais para a resolução de conflitos, como a punição dos agressores e a não refletir sobre os acontecimentos, podem estar estimulando apenas o sentimento de vingança da vítima; com isso, o agressor sente-se injustiçado. A pesquisadora aponta que uma das formas de resolução é a mediação de conflitos, na qual os envolvidos são convidados a se expressar, encontrar pontos que poderiam ser diferentes, e levantar hipóteses para solucionar o fato. Tal proposta pode ocorrer com a criação de uma comissão para a resolução de conflitos entre pares e com a presença e observação do professor (CUPERTINO, 2016).

Na década de 1960, escolas portuguesas desenvolveram o projeto Professor Diretor de Turma (PDT), que preza pelo acompanhamento e atenção aos estudantes quanto aos aspectos educacionais e socioemocionais, visando à formação integral. No Ceará, o PDT foi incorporado apenas em 2008, nas 25 EEEP, e, em 2010, nas escolas de ensino regular.

O professor que participa do projeto é corresponsável pela turma e ministra aulas de sua disciplina e de formação para a cidadania, com o desenvolvimento de competências socioemocionais - autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo - (SOUSA; OLIVEIRA; SOBREIRA, 2017).

Desse modo, apesar das limitações na atuação dos professores, o PDT pode contribuir para a redução da violência no ambiente escolar; para o desenvolvimento da autonomia; socialização; integração; equilíbrio emocional; questões socioemocionais; contribuindo para a proteção, em casos de assédios físico, moral e emocional e redução da violência (EVERTON, 2019).

A violência escolar pode ser manifestada de diversas formas e em variados contextos. Assim, é relevante expor acerca do subtipo *bullying*, seu conceito; suas características; as consequências; e algumas incidências no Brasil, pois um ambiente escolar com violência é um dos obstáculos para a construção da cidadania e da formação para o trabalho (FANTE, 2015).

3.8 Violência escolar e o *bullying*

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem no ambiente escolar, entre estudantes, sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento, por um período. Essa violência pode ser material; física; psicológica; emocional; sexual; verbal; moral; e virtual (*cyberbullying*) (FANTE, PEDRA, 2008).

As agressões no *bullying* são intencionais e podem ocorrer como uma rejeição ao outro, determinando que a vítima é inferior e não possui direitos de igualdade e participação social. Portanto, características diferentes do grupo social do agressor é apenas um pretexto para maltratá-las (CHALITA, 2008).

As pesquisas sobre essa violência no ambiente escolar e sua posterior denominação de *bullying* surgiram de forma sistematizada a partir de estudos do pesquisador e professor da Universidade de Bergen, Dan Olweus, na Suécia, na década de 1970, e na Noruega, na década de 1980. O estímulo surgiu a partir da observação do aumento no número de suicídios entre crianças e adolescentes. Os resultados iniciais mostraram que esses estudantes foram vítimas de agressões físicas, morais e intimidações por agressores que tinham o propósito de mostrar

superioridade de poder e causar o sofrimento repetitivo às vítimas (OLWEUS, 1995; SILVA, 2015).

Na década de 1980, a violência nas escolas era o centro de estudos, com base em medidas protetivas contra pichações; vandalismo; depredação do patrimônio público; e de práticas escolares internas produtoras de violência, ou seja, não se questionavam as relações e as formas de socialização entre os estudantes. Após esse período, já em 1990, os estudos observaram que tais agressões ainda ocorriam, mas surgia uma nova forma de violência, que estava relacionada às práticas de agressões interpessoais entre os estudantes, o *bullying* (SPOSITO, 2001).

Desde os primeiros estudos sobre a temática, pesquisadores tentam conceituar esse subtipo de violência. Em 2002, Smith *et al.* organizaram-se para identificar as formas mais apropriadas para a tradução do termo *bullying*, criado por Olweus, em vários países. Na língua portuguesa, dentre as palavras citadas no estudo, a que mais se aproximou foi “armar-se”, porém, perdeu forças, ao ser mais usada para se referir a agressões verbais; exclusão; e algumas agressões físicas.

Apesar da utilização de outros termos, como maus-tratos e intimidações, o termo *bullying* permaneceu sendo o mais apropriado por fazer referência à palavra inglesa *bully*, ou seja, valentão; pessoa cruel; intimidadora; e tirana. Tornou-se, portanto, o vocábulo universal, que tenta abranger mais fielmente toda a complexidade dessa violência (SMITH *et al.*, 2002).

No Brasil, as pesquisas sobre a temática iniciaram-se tardiamente. O primeiro estudo brasileiro ocorreu em 1997, na cidade de Santa Maria/RS, pela professora Marta Canfield. Nos anos 2000-2001, os professores Carlos Neto e Israel Ferreira pesquisaram o fenômeno no Rio de Janeiro.

Em 2000-2002, na região de São José do Rio Preto/SP, Fante realizou um estudo com 2 mil alunos dos Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas, resultando no programa de combate ao *bullying*, Educar para Paz. No Rio de Janeiro, em 2002, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) pesquisou o *bullying* com 5.875 estudantes (FANTE; PEDRA, 2008; PRUDENTE, 2015).

Nesse estudo, o *bullying* passou a ser compreendido a partir das conceituações supracitadas, que estabelecem que as agressões ocorrem somente em perfis

horizontais, ou seja, nas relações de violência entre os estudantes. Portanto, o que outrora era considerado *bullying* vertical, entre pessoas com *status* diferentes, no ambiente escolar, por exemplo, professor e aluno, foi desconsiderado como *bullying* e interpretado como negligência; discriminação; assédio; e/ou ação de violação dos direitos da criança e do adolescente, conforme o Art. 5º do ECA (BRASIL, 1990):

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

A partir dessa breve exposição acerca do processo histórico e da conceituação do *bullying*, torna-se necessária a compreensão de algumas características dos estudantes envolvidos para que não ocorra a invisibilização dessa violência e que seja possível a sua identificação, prevenção e supressão.

3.9 Características do *bullying*

As características que serão apresentadas não devem ser interpretadas como aspectos padrões concomitantes ou indicadores precisos de envolvimento no *bullying*, mas um sinal de alerta para as mudanças de comportamento que podem estar associadas ao envolvimento no *bullying*.

Desse modo, as ações de violência devem ser consideradas *bullying* quando assumem três características: intencionalidade; repetição; e desequilíbrio de poder (OLWEUS, 1995).

Quanto à primeira característica, intencionalidade das ações, estudos mostram que existe uma dificuldade em identificar se os atos são intencionais, ou seja, se o praticante tem a intenção e vontade de maltratar o outro estudante ou grupo. Assim, alguns estudiosos relatam que a visão adotada deve ser de quem sofre a agressão e não de quem pratica (TATTUM, 1997 *apud* GUERIN; HENNESSY, 2002).

A característica da repetição é associada tanto à visão do agressor que repete as ações agressivas contra o(s) alvo(s) e/ou na percepção das vítimas, ao reviver a agressão, devido a fortes traumas sofridos e ao medo de reviver o ataque ao, por exemplo, visualizar o agressor. Esse entendimento é necessário para que o *bullying* não seja naturalizado por ocorrer repetidas vezes, ou seja, ser considerado comum, próprio da faixa etária ou como uma brincadeira.

Também é preciso estar alerta para não correr o risco de desconsiderar as agressões que são *bullying*, mas que não ocorrem repetidas vezes. Desse modo, a repetição é uma característica do fenômeno, mas deixa-se claro que pode ocorrer em outros formatos (FRICK, 2016).

Além das características supracitadas, segundo Mark Cleary (2002 *apud* BOTELHO, 2007), o *bullying* apresenta mais duas características específicas: a dificuldade das vítimas se defenderem e a difícil adaptação social dos agressores.

Fante e Pedra (2008) destacam que o *bullying* não acontece de modo reativo e pontual, por exemplo, após uma discussão ou briga, mas de uma ação premeditada que visa a gerar desconforto e sofrimento às vítimas escolhidas.

Conforme a Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015, o *bullying* é todo ato de violência sistemática, sem motivação evidente, objetivando intimidar, humilhar, discriminar e/ou agredir uma pessoa, ou um grupo, com aparente desequilíbrio de poder entre os envolvidos.

3.10 Algumas incidências do *bullying* no Brasil

O Instituto SM para a Educação (Isme) verificou que, em 2002, o Brasil assumiu a primeira colocação de casos de *bullying*, dentre os países pesquisados: Argentina, México, Espanha e Chile. Acredita-se que a prática dos casos ocorra em decorrência da tendência da vítima de reproduzir os maus-tratos sofridos (FANTE; PEDRA, 2008).

Em 2007, o Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre Bullying Escolar (Cemeobes) apontou um índice de 45% de envolvimento no fenômeno. Segundo Fante e Pedra (2008), isso pode estar relacionado ao:

[...] estímulo à competitividade e ao individualismo, principalmente em decorrência da pressão exercida pela família e a escola quanto à obtenção de resultados, especialmente nos vestibulares; a banalização da violência e a certeza da impunidade; o desrespeito e a desvalorização do ser humano, evidenciados em diversos contextos, principalmente a mídia; a educação familiar permissiva e a ausência de limites e, sobretudo, a deficiência ou ausência de modelos educativos baseados em valores humanos, orientados para a convivência pacífica, solidariedade, cooperação, tolerância e respeito às diferenças, que despertam os sentimentos de empatia, afetividade e compaixão.

Fante (2012) relata que o *bullying* no EM ocorre de modo mais disfarçado, através de apelidos, ofensas e intimidações, dentro e fora do ambiente escolar, o que pode dificultar a identificação do fenômeno.

Ocorrência similar foi verificada por Moraes (2012), em pesquisa realizada na cidade de Sobral/CE, destacando que, dos 369 estudantes considerados, 75% dos relatos indicam que as vítimas do fenômeno foram ofendidas; 52%, humilhadas; 47,1% sofreram intrigas; e 45,6% foram caluniadas. Em números menores de envolvimento, mas não menos relevante, tem-se: empurrões (42,6%); machucados (13,2%); apalpadas (16,2%); e retirada de objetos (25%), dentre outros tipos de agressões.

Dados semelhantes foram observados em uma escola de EM no Rio de Janeiro/RJ, pois, na opinião dos participantes, existe maior incidência de agressões verbais (75,4%); seguidas de emocionais (18,4%); e físicas (6,2%) (VIANA; SOUZA; REIS, 2010).

Moraes (2012) ainda destaca que 18,8% estão envolvidos no *bullying* como vítimas; 44,4%, como testemunhas; e, 9,5%, como agressores. Na percepção dos estudantes, os ambientes da escola em que mais ocorrem agressões são no pátio, no intervalo (46,3%); na sala de aula (31,7%); e nos corredores e nas escadas (14%).

Na perpetração do *bullying*, não há diferenças quanto ao ensino público, ou privado (FANTE; PEDRA, 2008; FANTE, 2012). Portanto, destacar a incidência em escolas particulares, nesta pesquisa, apenas fortalece a gravidade desse tema e suas questões para a saúde mental.

Pesquisa realizada em uma escola da rede particular, na cidade de Fortaleza/CE, destacou a existência do *bullying* no EM, revelando que 54% dos estudantes pesquisados se consideravam agressores; 66%, eram vítimas; e, 83%, testemunhas. Os estudantes assumiam diferentes papéis, no fenômeno, e sinalizaram que as agressões ocorriam principalmente no pátio/banheiros/refeitórios (43%); e na sala de aula (42%); através de apelidos constrangedores (39%); e comentários perversos (34%) (REIS; PASCUAL, 2010). Na maioria dos países pesquisados, verificou-se que o pátio do intervalo escolar é o local com maior incidência do *bullying* (FANTE; PEDRA, 2008).

O relato de algumas tragédias escolares, no Brasil, torna-se necessário para melhor compreender a incidência e as consequências do *bullying*, pois, quando os estudantes estão em sofrimento extremo, os massacres escolares podem ocorrer.

Na cidade de Taiúva/SP, em 2003, um jovem de 18 anos, vítima de gordofobia, após concluir o EM, retornou à escola, atirou contra 50 pessoas, atingiu 8 e, na sequência, cometeu suicídio.

Em 2004, em Remanso/BA, um jovem de 17 anos, que era vítima de humilhações na escola, resolveu se vingar, atirando na cabeça de um dos agressores, de apenas 13 anos, em sua residência. Na sequência, tentou matar uma professora que foi defendida pela recepcionista, também vitimada na cabeça, e feriu mais duas pessoas. Pretendia matar mais de cem pessoas, cometer suicídio e ser reconhecido pelo feito (FANTE; PEDRA, 2008).

Em Realengo, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro/RJ, após concluir o EM, um jovem resolveu se vingar da escola; matou 12 adolescentes e cometeu suicídio, antes de ser detido pela polícia. Esse episódio criminoso ficou conhecido como "O massacre de Realengo", em 2011.

Em 2017, na cidade de Goiânia/GO, um jovem de 14 anos efetuou vários disparos, com uma arma calibre 40, e atingiu dois estudantes. Seu objetivo era continuar atirando, mas, ao necessitar recarregar a arma, foi convencido de parar, pela coordenadora.

Em 2018, em Medianeira/PR, um estudante confessou ser vítima de *bullying*, após atirar em um colega da 1ª série do EM.

Em 2019, em Suzano/SP, um jovem de 17 anos e um adulto de 25 anos tentaram imitar o massacre de Columbine⁵. Eles invadiram uma escola e dispararam contra os estudantes. Deixaram 11 pessoas feridas, usando um revólver e um machado. Ao final, o mais novo assassinou o colega e cometeu suicídio.

Em 2022, na cidade de Sobral/CE, um estudante de 15 anos atirou em três colegas, na escola. O crime, segundo o autor, foi premeditado, para se vingar do *bullying* que sofria dos colegas de classe e a arma era de um parente que praticava tiro esportivo. Dois estudantes foram atingidos na cabeça e foram hospitalizados e o outro recebeu um tiro na perna. A tentativa de homicídio está sob investigação da polícia (AGUIAR, 2022).

Todos os crimes e acontecimentos citados possuem confirmação ou suspeitas de que os autores dos ataques foram vítimas de *bullying*.

Os maiores índices de *bullying* são registrados em escolas autoritárias e antidemocráticas, que desconsideram os direitos de crianças e adolescentes; utilizam

⁵ Massacre escolar ocorrido em 1999, em uma escola de EM na cidade de Columbine, estado do Colorado/EUA, quando dois estudantes assassinaram 13 pessoas e feriram 24. Esse episódio teve repercussão mundial e estimulou a discussão sobre o *bullying* e as consequências.

a violência para resolver conflitos, com regras não tão bem estabelecidas ou cumpridas, e que dificultam a participação da comunidade escolar (FANTE, 2015).

3.11 Consequências do envolvimento direto ou indireto no *bullying*

O *bullying*, quando manifestado na vida dos estudantes, pode ocorrer de modo direto, ou indireto. O primeiro refere-se especificamente aos estudantes classificados como agressores⁶ e vítimas, pois estão diretamente envolvidos. São, portanto, agentes, que causam e sofrem com a violência através de ofensas; agressões físicas; roubos; ameaças; dentre outras formas frontais e sem rodeios.

Os estudantes envolvidos indiretamente são aqueles caracterizados como testemunhas, pois não agredem e nem sofrem diretamente, nesse contexto. Eles sofrem de modo indireto, com o medo de se tornarem as próximas vítimas, por exemplo. Entretanto, os expectadores têm perfil flexível, visto que podem ser agressores, em determinado grupo, e vítimas, em outro, por exemplo (FANTE, 2012).

Os estudantes envolvidos direta e indiretamente no *bullying* sofrem consequências que comprometem os desenvolvimentos cognitivo, emocional e socioeducacional, principalmente oriundas do estresse em presenciar ou vivenciar as situações de agressão. São comuns a redução do sistema imunológico e o aparecimento de doenças psicossomáticas, em virtude do elevado grau de estresse com o qual o estudante convive.

Fante e Pedra (2008) ainda destacam que podem apresentar comprometimento no desenvolvimento da inteligência; da capacidade criativa; de liderança; e problemas afetivos familiar, social e no mundo do trabalho, inclusive, na vida adulta. Pertinente ressaltar uma terceira forma, o *cyberbullying*, que ocorre quando as agressões do *bullying* são realizadas virtualmente, com o uso da internet.

Silva (2015) elucida que adolescentes que se sentem insatisfeitos quanto à sua estética, ou aparência física, podem externar esse sentimento através da baixa autoestima; timidez; passividade; ansiedade; déficit motor; dificuldades sociais; o que aumenta suas chances de serem vítimas do *bullying*.

Desse modo, o *bullying* impacta nos desenvolvimentos cognitivo, emocional e sensorial dos estudantes, independentemente do seu grau de envolvimento. Na

⁶ Neste estudo, os estudantes sinalizados como agressores no *bullying* também poderão ser denominados de agentes

escola, essa violência ocasiona um clima estudantil negativo e contribui para problemas na aprendizagem; evasão; altos índices de reprovação; e baixo nível de aproveitamentos educacional e social (FANTE; PEDRA, 2008).

Os estudantes expostos a agressões, no *bullying*, principalmente as vítimas, podem apresentar consequências na saúde mental, como o aumento do nível de estresse; inabilidade relacional; predominância de pensamentos e emoções de insegurança; ansiedade; medo; vergonha; redução da capacidade criativa e de liderança; e redução da autoimagem; autoconceito; e autoestima (FANTE, 2015).

Desse modo, os estudantes que apresentam baixa autoestima se tornam mais introspectivos e com dificuldades para socializar-se. Situação que interfere, também, na fase adulta, com déficit de concentração; insegurança; dificuldades para resolver conflitos; falar em público; e liderar. Ao se tornarem pais, podem assumir uma postura superprotetora; ao projetar suas emoções e pensamentos sobre seus filhos (FANTE; PEDRA, 2008).

3.12 Alguns aspectos e estratégias para a prevenção, redução e supressão do *bullying*

Conhecer o *bullying* e seus aspectos é fundamental para que professores e demais profissionais tenham o entendimento e estejam envolvidos na identificação, prevenção e supressão, da forma mais assertiva possível. Além disso, é relevante conhecer algumas estratégias adotadas com esse intuito.

O primeiro programa sistemático para enfrentamento do *bullying* foi idealizado por Olweus, nas escolas da Noruega, a partir de estudos com um público participante de 100 mil estudantes, pais e professores. Os resultados apontaram que um, a cada sete estudantes, estava envolvido no fenômeno, motivando a criação do programa de intervenção, com regras claras sobre o *bullying*, e que envolvesse o apoio e a proteção de pais e professores (FANTE; PEDRA, 2008).

O programa de Olweus resultou em uma melhoria do clima escolar; na redução dos comportamentos antissociais; e nos números de vítimas (50% entre meninos e 58% entre as meninas); agressores (16% meninos e 20% entre as meninas), analisados oito meses após a intervenção. Porém, os índices subiram novamente, após 2 anos, identificando 52% de meninos e 62% de meninas, entre as vítimas, e

35% entre os meninos e 74% entre as meninas. Ratificando a importância do programa de intervenção e prevenção ao *bullying*.

Com o passar do tempo e sem intervenção humanizada, o comportamento violento se estabelece e permanece na vida adulta, pois não há o fortalecimento dos valores humanos, como o respeito; a solidariedade; tolerância; empatia; e compaixão (FANTE; PEDRA, 2008).

Desse modo, alguns aspectos contribuem para o surgimento e a manutenção do *bullying* nas escolas: desrespeito; hierarquização; reprodução de comportamento abusivo; a convivência; ausência de limites; omissão; despreparo; falta de interesse dos professores e profissionais da escola; impunidade; falta de política pública destinada à educação e saúde, na prevenção, identificação e no combate da violência e do *bullying* (FANTE; PEDRA, 2008).

A primeira legislação *antibullying*, Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015, sancionada em nível nacional, ocorreu no Governo da Presidenta Dilma Rousseff, com a criação do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), com o objetivo de prevenir e combater o fenômeno (BRASIL, 2015).

A LDBEN, Lei 9.394/1996, notadamente com a inclusão do inciso IX, em seu Art. 12, através da Lei 13.663, de 14 de maio de 2018, identifica especial atenção no combate à intimidação sistemática (*bullying*), não sendo por acaso a menção expressa à palavra “*bullying*”, pois traz consigo toda a compreensão e o significado alcançado pela popularização da expressão (BRASIL, 1996).

Senão, veja-se:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

No Ceará, o governador Cid Gomes instituiu a Lei 14.754, de 30 de julho de 2010, com o objetivo de prevenir e combater o *bullying* nas escolas públicas do Estado, através da autorização para o poder executivo instituir programas específicos. Em 2011, através da Lei 14.943, foi criado o Disque-Bullying, o Serviço Disque Denúncia de Combate ao Bullying no Estado do Ceará 24h (CEARÁ, 2010; CEARÁ, 2011). Entretanto, o Disque-Bullying não possui um número específico ativo.

Entre os anos de 2012 e 2015, houve aumento de 34% para 46,5%, na incidência de *bullying* entre os estudantes da cidade de Fortaleza/CE (VASCONCELOS, 2020). Desse modo, para denunciar ou procurar apoio, inicialmente, deve-se entrar em contato com a escola do estudante. Caso não haja o encaminhamento, é necessário ligar para o Disque 100; para a Secretaria de Direitos Humanos, através do número 0800 285 0880; ou para a Central 155; respectivamente, contatos de competências federal, municipal e estadual (FORTALEZA, 2021).

Conforme retorno do Comitê Setorial de Acesso à Informação, da SEDUC, à solicitação realizada pela pesquisadora, via Canal 155 (Ceará Transparente), em 11 de outubro de 2021, o Estado do Ceará possui os seguintes canais de atendimento ao público em casos de *bullying*: Disque 155; aplicativo CearáAPP; e-mail da ouvidoria-geral; site Ceará Transparente; e, presencialmente, na SEDUC.

Frick (2016) expõe que as estratégias utilizadas para a prevenção e redução do *bullying*, nas escolas do Brasil, consistem na informação, sensibilização e conscientização, que incidem, de modo geral, nas relações interpessoais, na perspectiva de promover uma vida democrática, cooperativa, com relações de amizade e apoio escolar.

Apesar das boas intenções, Flick (2016) ainda considera que as ações brasileiras devem ser mais centradas na literatura científica e exemplos, como o da Espanha, auxiliam no desenvolvimento de aspectos como a melhoria das relações interpessoais, criação de redes de apoio entre alunos; desenvolvimento emocional e da autoestima; valorização de aspectos socioemocionais; capacitação de professores e famílias.

Na Finlândia, desde 2009, o programa *antibullying* de KiVa (acrônimo de *Kiusaamista Vastaan* – "contra o bullying", em finlandês) conseguiu reduzir o fenômeno em 20% e eliminá-lo em 80% das escolas. O diferencial do programa é a inserção das testemunhas com a justificativa de que, se não há apoio, silêncio, ou risos dos espectadores, as agressões perdem o sentido e diminui a visibilidade do *status* do agressor. Desse modo, perder o reforço positivo das testemunhas reduz a recompensa pelas agressões.

Nesse programa, as ações são gerais e específicas. A primeira, abrange estratégias e ações para toda a turma, com a finalidade de estudar e prevenir as ocorrências. A segunda acontece quando um caso de *bullying* é identificado. Desse

modo, as ações são tomadas, visando ao diálogo entre a equipe KiVA, composta por professores e funcionários, e os agressores e vítimas, e o acompanhamento do caso. Quanto às testemunhas, o professor tutor escolhe dois estudantes ativos na turma para dar suporte à vítima (LOLA GARCÍA-AJOFRÍN, 2018).

Desse modo, as ações *antibullying* devem ser estruturadas na perspectiva de melhorar a convivência, através de estratégias institucionalizadas, com rede de apoio; mediação de conflitos entre iguais; e tempo para o docente planejar, avaliar, executar e acompanhar tais práticas preventivas e/ou emergenciais.

Frick *et al.* (2019) compilaram informações acerca das ações *antibullying*, no Brasil e na Espanha, publicadas entre os anos de 2000 a 2013. As pesquisadoras identificaram que as estratégias podem ser categorizadas em ações: Informação, conscientização e sensibilização; Identificação; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento emocional e da autoestima; Resolução de conflitos; Diálogos; Ensino de valores socioemocionais; Mudança de comportamento por meio do controle de contingências; Incidência nas regras; Mudança estrutural, funcional, ou física, escolar; e as Ações de capacitação profissional.

Algumas disciplinas curriculares podem contribuir diretamente para o desenvolvimento de ações *antibullying*, como a Formação Cidadã, através do projeto PDT, que desenvolve estratégias e ações socioemocionais e a comunicação não violenta.

Um estudo realizado em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica mostrou que os estudantes percebem que a Educação Física também contribui para a formação integral, pois lida com o corpo em toda a sua complexidade, seja anatômica ou sociocultural. Nessa escola, os professores de Educação Física desenvolvem suas ações pedagógicas teóricas e práticas com base na criticidade e formação do cidadão (VIANA, 2021). Ou seja, diálogos sobre questões socioemocionais e promoção de hábitos saudáveis podem contribuir para a prevenção de fatores de risco (e.g. o *bullying*) e promover fatores de proteção (e.g. prática regular de atividades físicas) para a saúde mental dos adolescentes (BRESSAN; KIELING; ESTANISLAU; MARI, 2014).

Quando consideradas as diversas realidades e contemplados os conhecimentos dos estudantes, estimula-se a motivação e o engajamento, pois o aprendizado torna-se prazeroso e espontâneo (BRAIT *et al.* 2010).

Imprescindível lembrar que os estudantes estão em contínua formação e construção da imagem e da identidade, necessitando de atenção quanto aos seus desejos, anseios, buscas e compreensão crítica da realidade. Logo, para a aprendizagem significativa ocorrer, é preciso, no mínimo, que os conteúdos sejam importantes, significativos e do interesse dos jovens e que esses assumam uma postura de interesse pelo tema a ser aprendido (AUSUBEL, 1968 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001).

Desse modo, no processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos dos estudantes devem ser considerados e respeitados. As relações devem ser contextualizadas e não alheias à realidade e coletividade, pois são essenciais para a construção e modificação dos afetos, da amorosidade e do agir no mundo, que se configura como ações coletivas, horizontais, solidárias e responsáveis (FREIRE, 1996).

Os programas *antibullying* não devem ser padronizados, pois é preciso ter uma visão de que cada escola é um sistema complexo e dinâmico, portanto, suas características culturais, sociais e econômicas devem ser consideradas e analisadas. Desse modo, torna-se fundamental conhecer o contexto escolar para viabilizar as ações *antibullying* (LOPES NETO, 2005).

3.13 Cultura de Paz

Oportunizar diálogos; elaborar estratégias *antibullying*; conhecer os aspectos socioemocionais; estimular a convivência harmoniosa; tornar-se mais sensível; estar disposto a constantes atualizações; ser um professor e uma escola que previnem a violência, são aspectos éticos e valores que direcionam para a promoção da Cultura de Paz nas escolas que se relaciona com o indivíduo, com o grupo, na medida em que necessita de interação social, com engajamento e construção permanente e aprimorada (SALLES FILHO, 2016).

A Cultura de Paz é uma abordagem baseada na educação para a paz, para prevenir a violência e os conflitos agressivos; promover o respeito, a igualdade de gêneros, no desenvolvimento sustentável, no desarmamento, na tolerância e participação democrática (SALGADO; SILVA, 2014).

No Brasil, apesar da necessidade constante de novos estudos sobre a temática, ainda é possível desenvolver ações, nesse sentido. É preciso existir uma transdisciplinaridade, nas escolas, para que a Cultura de Paz tenha aproximação com todas as áreas do ensino, com a convivência respeitável, o engajamento e a participação de todos (MOTA, 2021).

Desse modo, a Cultura de Paz deve ser interpretada e pode ser conduzida por meio de ações mais individualmente para depois se encaminharem para o coletivo, a escola, família e comunidade e produzir resultados importantes para a convivência escolar (MOTA, 2021).

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalham-se os procedimentos metodológicos do estudo, ou seja, o conjunto de ações sistematizadas que traça o percurso seguido, visando à obtenção de respostas para a investigação (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O plano de estudo será exposto por meio da sua caracterização; delimitação; plano de amostragem; critérios de inclusão e exclusão dos participantes; estratégias para a coleta de dados; análise e interpretação dos resultados.

4.1 Caracterização do Estudo

A pesquisa teve caráteres exploratório e descritivo com abordagem quanti-qualitativa, pois o objetivo foi manter maior familiaridade e aproximação com o tema pesquisado, ou seja, a realidade social das EEEPs. O desenvolvimento de pesquisas exploratórias e descritivas permite transcender a identificação das características e a correlação entre as variáveis do fenômeno, portanto, são fundamentais para refletir sobre a prática e a natureza das relações (GIL, 2008).

A abordagem escolhida, quantitativa e qualitativa, deveu-se à necessidade de explorar e inter-relacionar os aspectos envolvidos, pois essa relação entre objetividade e subjetividade deve ser objeto de reflexão, complementaridade e pauta, para gerar e aprofundar questões do fenômeno: autoestima; empatia; clima escolar; e o *bullying* (MINAYO; SANCHES, 1993; LAKATOS; MARCONI, 2003).

4.2 Local do Estudo

A pesquisa foi aplicada na rede de EEEPs localizadas na cidade de Fortaleza/CE, totalizando 19 unidades. Nessas escolas, o EM é integrado à Educação Profissional, com a duração mínima de 3 anos, ou seja, com seriação da 1ª à 3ª série, e horário de funcionamento das 7h às 17h (CEARÁ, 2018).

As EEEPs estão distribuídas em 19 bairros de Fortaleza: Barra do Ceará; Bom Jardim; Conjunto Ceará; Conjunto Esperança; Cristo Redentor; Dionísio Torres; Dom Lustosa; Fátima; Guajeru; Jangurussu; Jardim América; Luciano Cavalcante; Maraponga; Messejana; Papicu; Parangaba; Parquelândia; São Gerardo; e Vicente Pinzon.

4.3 Participantes da Pesquisa

O universo do estudo foi composto por 9.023 estudantes adolescentes devidamente matriculados nas EEEPs de Fortaleza, na 1ª, 2ª, ou 3ª série, no ano letivo de 2021, conforme dados disponibilizados pela Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coad). Desse total, 5.167 (57,2%) são estudantes do gênero feminino e 3.856 (42,8%) do masculino. Os dados sobre estudantes com outros tipos de identificação de gênero não são contabilizados e/ou disponibilizados no sistema.

O plano de amostragem é probabilístico, estratificado proporcionalmente, pois visa a minimizar os possíveis erros amostrais e/ou outros aspectos importantes para a significância da amostra (LAKATOS; MARCONI, 2003). O tamanho da amostra foi calculado através do programa Epi Info™ versão 7.2, perfazendo um total de 375 estudantes, com uma margem de erro amostral de 5% e nível de confiança de 95%.

Devido à pluralidade do fenômeno pesquisado, relacionado à autoestima, empatia e ao clima escolar na dimensão do *bullying*, foi necessária a estratificação da amostra em cada unidade escolar, para assegurar a representatividade em relação às variáveis supracitadas (GIL, 2008).

4.3.1 Critérios de inclusão

Os estudantes atenderam aos seguintes critérios obrigatórios, para serem incluídos na pesquisa: acesso ao *e-mail* institucional; assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) (Apêndice A); frequência mínima de 75% nas aulas; e com período acima de 3 meses de estudos na EEEP.

4.3.2 Critérios de exclusão

Os estudantes que não conseguiram mais acessar o *e-mail* institucional, não completaram o preenchimento dos questionários, apresentaram alguma condição emocional ou física que impedissem a permanência no estudo; uma infrequência igual ou superior a 25% e/ou com período inferior a 3 meses de ingresso na escola, foram excluídos da pesquisa.

4.4 Coleta de Dados

O período de coleta de dados compreendeu os meses de outubro de 2021 a junho de 2022, organizado em cinco fases:

1. Solicitação da anuência da SEDUC;
2. Diálogo com o núcleo gestor das escolas para colaboração;
3. Submissão e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa;
4. Convite para participação presencial e/ou virtual dos estudantes;
5. Esclarecimentos, recolhimento das assinaturas no TALE e coleta de dados.

Primeiramente, em outubro de 2021, o contato com a SEDUC objetivou obter o termo de anuência, concedido em novembro de 2021. Esse órgão é responsável por toda a rede estadual de Educação Profissional de Fortaleza/CE (Anexo D). Em seguida, nos meses de dezembro de 2021, e janeiro e fevereiro de 2022, o diálogo com os(as) diretores(as) das EEEPs teve a finalidade de solicitar apoio para o desenvolvimento da pesquisa; a coleta de dados; e informar sobre o assentimento da SEDUC.

De posse do documento de anuência da SEDUC, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por meio da Plataforma Brasil, sob o Protocolo 132043, em 12 de novembro de 2021.

A colaboração do núcleo gestor, de professores e secretarias, foi imprescindível para catalisar a coleta de dados, bem como verificar a frequência e tempo dos estudantes na escola, visando a atender aos critérios de inclusão e exclusão para a participação no estudo.

No primeiro trimestre de 2023, o convite aos estudantes para participarem da pesquisa foi realizado, inicialmente, pelo núcleo gestor e por professores. Nesse mesmo período, de modo presencial ou virtual, a pesquisadora ratificou o convite aos estudantes interessados em contribuir com o estudo. Desse modo, foram esclarecidos os objetivos pretendidos; procedimentos éticos; e dadas as orientações para o preenchimento dos questionários.

Durante a coleta de dados, é imprescindível destacar, as escolas estavam no início do primeiro ano letivo, após o retorno presencial. Em meados de outubro de 2021, as escolas estavam funcionando com flexibilidade de horários, ensino híbrido,

alternância entre as turmas, para evitar contaminação da Covid-19. No Estado do Ceará, o Decreto 34.509, de 5 de janeiro de 2022, estabeleceu que o retorno deveria ocorrer com distanciamento em sala de aula; aulas, preferencialmente, ao ar livre, ou com ampla circulação e renovação de ar; e autonomia para a transição do ensino híbrido para o presencial parcial ou integral (CEARÁ, 2022).

Nesse contexto, de acordo com a OMS (2022), entre março e junho de 2022, mais de 246 milhões de casos da Covid-19 foram confirmados, em todo o mundo, com mais de 5 milhões de mortes e a taxa de mortalidade em torno de 2%. O Brasil estava entre os três países que lideravam o *ranking* de casos de mortes.

No Ceará, de acordo com a Secretaria de Saúde do Ceará (2022), foram registrados mais de 180 mil casos de Covid-19 e mais de 6 mil mortes. Desse modo, o governo estadual alertou para a importância da manutenção das medidas preventivas, como o uso de máscaras, distanciamento social e higienização frequente das mãos, para evitar uma nova onda de infecções.

Finalizadas essas fases iniciais, nos meses de abril, maio e junho de 2023, os estudantes receberam, via *e-mail*, WhatsApp e/ou presencialmente, na escola o formulário (*link* ou impresso) contendo cinco seções. A Seção 1 compunha-se do convite e TALE, e após a leitura e seleção da opção “Eu aceito”, os estudantes eram direcionados para a Seção 2, relativa à coleta de dados sobre o perfil dos participantes (idade, autoidentificação de gênero e série).

Em seguida, na Seção 3, tomavam conhecimento da Escala de Autoestima de Rosenberg. Na Seção 4, da Escala de Empatia de Bryant, e, por último, acessavam a seção com perguntas acerca do clima escolar na dimensão do *bullying*.

Sucintamente, com o primeiro bloco de questões (Escala de Autoestima de Rosenberg) visava-se quantificar o nível de autoestima dos participantes. No segundo, Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, o objetivo foi identificar o nível de empatia dos estudantes. No terceiro bloco (Clima Escolar com enfoque sobre o *bullying*), elaborado por Vinha, Moraes e Moro (2017), a finalidade foi identificar o clima, em positivo ou negativo, para casos de intimidações e *bullying*, na percepção dos participantes. Foi ofertado um tempo aproximado de 20 min para o preenchimento do questionário, deixando o estudante livre para realizá-lo em menos ou mais tempo, caso julgasse necessário.

Todos os procedimentos e materiais indispensáveis para o estudo foram disponibilizados e acompanhados de modo virtual e/ou presencial. Na maioria das

unidades escolares, houve a necessidade da visita da pesquisadora, para conhecer a escola, esclarecer as dúvidas e realizar a coleta de dados.

4.4.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos necessários para a coleta de dados foram validados, elaborados e/ou adaptados à população brasileira com o objetivo de manter maior aproximação às características culturais do público-alvo do estudo.

O nível de autoestima dos estudantes das EEEPs foi aferido através da Escala de Autoestima de Rosenberg (1979), adaptada à população brasileira por Hutz e Zanon (2011), como consta no Anexo B. O instrumento, no formato Likert de quatro pontos, contém seis perguntas com uma visão positiva sobre si e quatro negativas, totalizando dez questões, com opções de “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”.

Para classificar os estudantes quanto ao nível de autoestima, utilizou-se a análise de Simonetti (1989). Desse modo, considerou-se a mediana 30, visto que a escala assume entre 10 e 40 pontos, ou seja, estudantes com escores menores do que 30, possuem baixa autoestima (EAR-), e igual ou acima de 30, apresentam elevada autoestima (EAR+) (Anexo B).

Quanto ao objetivo de verificar a empatia dos estudantes de EEEPs, foi utilizada a Eeca de Bryant (1982), adaptada para utilização no Brasil por Koller *et al.* (2001) (Anexo C). O instrumento contém 22 itens, que devem ser respondidos com “sim” ou “não”. Quanto maior for a pontuação alcançada, maior será o nível de empatia (Anexo C).

O clima escolar, na dimensão do *bullying*, foi identificado através do questionário proposto por Vinha, Moraes e Moro (2017) (Anexo A). Esse instrumento completo é dividido em nove seções, com um total de 138 afirmações e perguntas acerca do clima escolar.

Porém, para melhor adequá-lo aos objetivos da pesquisa, foi utilizada a matriz de referência quatro: “as situações de intimidação entre alunos” nos últimos três meses, pois essa dimensão trata da identificação de intimidações e do fenômeno *bullying* e dos locais em que ocorrem, na perspectiva dos estudantes. Essa seção apresenta 15 afirmações no formato Likert, respondidas pelos estudantes com

“nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre” e classificados em positiva, intermediária ou negativa. (Anexo A).

4.5 Análise dos Dados

Os resultados da autoestima, empatia e do clima escolar foram tabulados em gráficos através do Microsoft Office Excel versão 2010, com posterior análise dos pontos de vista interpretativa, correlacional e descritiva das estatísticas obtidas.

Os dados relativos à autoestima foram calculados de acordo com a Escala de Autoestima de Rosenberg, em forma Likert de quatro pontos. Para as afirmações positivas, a soma da pontuação obedeceu à ordem crescente, já, nas negativas, a pontuação foi invertida. Os pontos, que variaram de 10 a 40, foram classificados em autoestima satisfatória, ou elevada (maior ou igual a 30 pontos), e insatisfatória ou baixa (menor do que 30 pontos), segundo Simonetti (1989). Quanto maior a pontuação obtida, maior era o nível de autoestima dos participantes.

Quanto à empatia, a pontuação obtida na EECA baseou-se em somar um ponto para respostas “sim” e dois pontos para “não”. Os itens 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 22 foram invertidos, para realizar o cálculo da pontuação geral. Quanto maior a pontuação alcançada, maior foi o nível de empatia dos estudantes. Com a finalidade de possibilitar uma classificação geral do nível de empatia do grupo, estabeleceu-se a mediana dentre os scores obtidos. Portanto, foi possível verificar que estudantes com escores igual ou superior à mediana, apresentam elevada empatia (EECA+) e estudantes com pontuação inferior possuem baixa empatia (EECA-).

O clima escolar, na dimensão de intimidações e agressões de *bullying*, foi identificado mediante a aplicação do questionário em formato Likert invertido, ou seja, foi atribuída a pontuação decrescente às respostas “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre” e realizado o cálculo da média aritmética.

A classificação do clima escolar obedeceu às seguintes pontuações: negativo (1 a 2,25 pontos); intermediário (2,26 a 2,75 pontos) e positivo (2,76 a 4 pontos) (VINHA; MORAES; MORO, 2017). Quanto mais alta a pontuação obtida, melhor o clima escolar e menor a existência de intimidações, como o *bullying*. Foi feita uma correlação quanti-qualitativa entre as respostas dos estudantes a cada questionamento e ao clima escolar geral, visando a aproximar e detalhar as relações entre o *bullying* e o clima escolar.

Posteriormente, foram realizadas as análises interpretativa e descritiva dos dados estatísticos do Clima escolar e autoestima; Clima escolar e empatia; Autoestima e empatia; e Clima escolar, autoestima e empatia, correlacionados ao *bullying*, que será exposta a seguir.

4.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

O estudo, de caráter social, seguiu todos os princípios éticos para realização de pesquisas com seres humanos, estabelecidos pela Resolução 510/2016, respeitando a dignidade humana, a proteção e a garantia de livre participação dos envolvidos (BRASIL, 2016).

Conforme essa resolução, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFCE, por meio da Plataforma Brasil, sob o Protocolo 132043, em 12 de novembro de 2021.

Os esclarecimentos de preservação da integridade dos pesquisados estão registrados no Tale (Apêndice A) que visa estabelecer uma relação de confiança entre os participantes, seus responsáveis e pesquisadores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos dados serão expostas seguindo a sequência temática: Autoestima; Empatia; Clima escolar; e *Bullying*. Ao final, seguirá a análise interrelacionada dessas variáveis.

Para melhor compreensão da realidade pesquisada, inicia-se a apresentação dos resultados com a caracterização dos participantes.

5.1 Caracterização dos Participantes

Os participantes englobam 375 adolescentes de 19 EEEPs de Fortaleza/CE. Desses, 25% estudam na 1ª série; 46%, na 2ª série; e 30% na 3ª série do EM. Logo, 76% (2ª e 3ª séries) dos estudantes já possuem familiaridade com as regras, normas e a dinâmica da escola, e puderam responder com maior fidedignidade acerca do contexto escolar. Na Tabela 1, expõem-se os detalhes da seriação.

Tabela 1 - Seriação dos participantes

	1ª série	2ª série	3ª série
Número de Participantes	92	172	111
	25%	46%	30%

Fonte: Pesquisadora.

Na Tabela 2, é possível verificar que a idade dos participantes vai dos 14 aos 19 anos. Desses, 43% têm 16 anos, seguidos de 24% com 15 e 17 anos, respectivamente.

Tabela 2 - Idade dos participantes

	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos
Número de Participantes	15	89	162	89	18	2
	4%	24%	43%	24%	5%	1%

Fonte: Pesquisadora.

Quanto à autoidentificação de gênero, os estudantes tinham como opções de respostas os gêneros masculino, feminino, transgênero, não binário, e outros.

Destaca-se que, durante a coleta presencial dos dados, alguns estudantes relataram não saber especificar o gênero, por sentirem que não se inserem em apenas

uma classificação. Portanto, foi decidido que os estudantes marcariam a opção de gênero com maior similitude, naquele momento. Caso não fosse possível, responderiam com a opção “outros”.

Na Tabela 3, é apresentado o quantitativo das respostas quanto à autoidentificação. O gênero feminino (54%) foi o mais encontrado. Em seguida, tem-se o gênero masculino (42%); não binário⁷ (3%); e transgênero⁸ (1%). Não houve respostas para a opção “outros”.

Tabela 3 - Autoidentificação de gênero dos estudantes

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Não binário</i>	<i>Transgênero</i>
<i>Número de Participantes</i>	202	158	10	5
	54%	42%	3%	1%

Fonte: Pesquisadora.

Sabe-se que, até o presente momento, a Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coade) não possui o censo de estudantes transgêneros e não binários, mas somente a identificação biológica de gênero, ou seja, feminino e masculino. Salienta-se a necessidade de acolhimento, acompanhamento e registro desses estudantes, para que a educação seja mais inclusiva e ofereça alternativas mais próximas da realidade desses jovens e oportunize a formação integral e omnilateral.

5.2 Análise da Autoestima

A autoestima dos estudantes é apresentada nas Tabelas 4 e 5, conforme o nível de autoestima geral e relacionado à autoidentificação de gênero, respectivamente.

Os dados foram coletados a partir da aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg em que, através da mediana (30), se classifica o grupo em elevada autoestima (EAR+) e baixa autoestima (EAR-).

⁷ Não binário: Pessoas que se identificam como intersexuais, pois apresentam uma combinação entre os gêneros feminino e masculino ou indiferença superando os papéis sociais que são impostos aos gêneros. Identidade de gênero.

⁸ Transgênero: Pessoas que biologicamente pertencem a um gênero (feminino ou masculino), mas se reconhece como pertencente ao gênero oposto. Identidade de gênero.

Tabela 4 - Classificação geral acerca da autoestima

<i>Número de participantes</i>		
<i>EAR+</i>	24%	90
<i>EAR-</i>	76%	285

Fonte: Pesquisadora.

Na Tabela 4, é possível identificar que, de modo geral, 285 estudantes apresentaram baixa autoestima (76%). Em contrapartida, 90 foram identificados com elevada autoestima (24%). Esses dados foram contrários aos identificados nos Estados do Paraná e do Rio de Janeiro, em que 55,1% e 77,1% dos estudantes, respectivamente, constam com elevada autoestima. Porém, os resultados estão em consonância com Minas Gerais, que apresentou apenas 37,7% dos estudantes com elevada autoestima, e com o Rio Grande do Sul em que, em contexto pandêmico da Covid-19, a autoestima obteve o menor nível, dentre as dimensões estudadas (ASSIS *et al.*, 2003, DEUS; COUTINHO, 2020; FORTES *et al.*, 2015; SMOUTER; COUTINHO; MASCARENHAS, 2019).

Apesar de não existir dados acerca do nível de autoestima em períodos anteriores a pandemia no grupo deste estudo, a baixa autoestima identificada no retorno das aulas presenciais pode ser um indicativo da ausência ou redução das habilidades para superar as experiências negativas oriundas de todas as alterações emergenciais necessárias para a contenção do vírus. Contudo, não há como afirmar que houve uma redução ou aumento, mas apenas o nível baixo.

Acredita-se que outros fatores possam estar associados a esse nível baixo conforme alguns pesquisadores expõem. Trata-se da sensação de incapacidade, de pertencimento, os transtornos alimentares e o humor negativo podem também estar presentes nesse grupo corroborando com os estudos de Rosenberg, 1989; Heatherton e Wyland (2003); Mcgee e Williams (2000 *apud* SILVA, 2016).

Isso implica dizer que os níveis baixos de autoestima contribuem para a redução da saúde mental dos adolescentes e podem estar associados a questões comportamentais, psicológicas e como a variável que mais afeta o adolescente em seus modos de ser; sentir; agir; e se relacionar (ASSIS; AVANCI; OLIVEIRA, 2006; FREIRE; TAVARES, 2011). Tal ideia deve ser também considerada neste estudo.

Na Tabela 5, ao examinar o nível de autoestima segundo a autoidentificação de gênero, constata-se que os estudantes do gênero feminino apresentam maiores

scores de EAR- (44%), ou seja, baixa autoestima, seguidos de 28% do masculino. Nota-se, também, que o gênero masculino (14%) apresenta níveis mais altos de EAR+, seguido do gênero feminino (10%).

Tabela 5 - Classificação da autoestima conforme a autoidentificação de gênero

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Não binário</i>	<i>Transgênero</i>
<i>EAR +</i>	10%	14%	0%	0%
<i>EAR -</i>	44%	28%	3%	1%

Fonte: Pesquisadora.

Ressalta-se que não houve resposta positiva (EAR+) para o grupo de estudantes não binário e transgênero. Em contrapartida, quando se analisa a classificação da baixa autoestima, todos os gêneros pontuam, prevalecendo o gênero feminino (44%). Em seguida, tem-se 28%, no gênero masculino; 3%, em estudantes não binários; e 1% em transgêneros.

Diante desse resultado, é impossível não refletir e buscar estudos que abordem questões de saúde mental e autoestima em adolescentes que se identificam como não binários, transgêneros e as suas intersecções, principalmente no contexto escolar.

Destarte, questiona-se: Como se dá o ambiente sociocultural e como é o convívio escolar desses estudantes e as relações com a autoidentificação de gênero, para se sentirem indesejados e às margens deste estudo?

Nesse contexto, é necessário registrar as percepções da pesquisadora durante a coleta de dados, pois esses estudantes aguardavam a saída dos colegas da sala de aula para, notadamente, dialogar sobre as suas questões de identificação e, principalmente, a concessão para contribuir com o estudo, devido à autoidentificação de gênero.

Fontanari (2019) esclarece que jovens de 16 a 25 anos, transgêneros, não binários e/ou que se identificam com qualquer uma das diversas intersecções entre as terminologias, relatam que uma parcela se sente desconectada e insegura na escola, que apresenta um alto índice de evasão e tem maiores níveis de ansiedade e depressão. Esses fatores, isolados ou somados à discriminação em qualquer contexto social, podem ser fortes influenciadores negativos para a autoestima e a saúde mental.

Além disso, esse grupo de estudantes está mais susceptível à Teoria do Estresse de Minorias, em que Meyer (2013) afirma que a saúde mental pode ser impactada por processos proximais, como a expectativa de rejeição e homofobia internalizada, e distais, como a discriminação. Somando, a constante percepção de que são socialmente indesejáveis, pode prejudicar a autoestima (ROSENBERG, 1986).

O grupo feminino apresentou o nível de autoestima mais baixa (44%). Acredita-se que isso seja um reflexo das questões sociais e das exigências quanto a função e padrões sociais que a mulher deve exercer. Observa-se que muitas famílias fortalecem o estereótipo patriarcal moldando o esperado socialmente para cada gênero, principalmente o feminino. Desse modo, sobrecarregam as mulheres para manter o controle e as responsabilidades doméstica; familiar; laboral e escolar, enquanto não são exigidos os mesmos moldes para o gênero masculino. Assim como a determinação de padrões de beleza que podem contribuir para relações desconexas com a autoimagem e o pertencimento social dessas adolescentes.

Apesar deste estudo apresentar resultados contrários Hutz, Zanon e Vazquez (2014), que não diferenciam significativamente a autoestima entre os gêneros, o grupo feminino pode estar sendo influenciado negativamente também pelas mudanças maturacionais e emocionais associadas as questões sociais.

Desse modo, conhecer os níveis de autoestima dos estudantes é essencial para que as estratégias pedagógicas sejam alicerçadas na proximidade; sensibilidade; significância; participação ativa; e no autoconhecimento dos estudantes, no processo de formação, seja para o mundo do trabalho, ou para a vida. Convém ressaltar a necessidade de novos estudos que considerem a multidimensionalidade da autoestima por gênero, sob a ótica social e de estereótipos, quanto ao papel esperado pelos gêneros na sociedade.

5.3 Análise da empatia e as relações com a autoestima

A empatia dos estudantes será apresentada nas Tabelas 6 e 7, conforme o nível geral e o nível de empatia relacionado à autoidentificação de gênero, respectivamente.

Os dados foram coletados a partir da aplicação da Eeca. Através da mediana (30), classificou-se o grupo em elevada empatia (Eeca+) e baixa empatia (Eeca-).

Conforme a Tabela 6, é possível identificar que 57% dos estudantes (214) apresentaram níveis elevados de empatia (Eeca+). Em contrapartida, 43% (161) foram identificados com Eeca-.

Tabela 6 - Classificação geral acerca da empatia

<i>Número de participantes</i>		
<i>Eeca+</i>	57%	214
<i>Eeca-</i>	43%	161

Fonte: Pesquisadora.

Identificar que os níveis de empatia estão elevados, conforme o presente estudo, é positivo, na medida em que as percepções e ações inter-relacionais estão alicerçadas na compreensão, no respeito, e no “como se” estivesse vivenciando a dor, a alegria e/ou qualquer sentimento e emoção do outro. Desse modo, a empatia atua com o viés de manutenção, para a maioria dos estudantes que acolhe, cuida e é cuidado por colegas.

Olweus (1993) destaca a relevância em se considerar a empatia nas relações sociais, pois crianças e adolescentes com baixa empatia e compaixão têm maior probabilidade de responder a conflitos com atitudes agressivas, de modo reativo ou proativo; facilidade em escapar de situações difíceis e de se envolverem mais facilmente em ações violentas. Desse modo, tornando-se adultos mais agressivos.

Importante considerar que a baixa empatia foi registrada em 43% dos estudantes, ou seja, ela apresenta-se como uma variável que, apesar de ser a base para a melhoria nas relações intra e interpessoais, necessita de suporte para que ocorra a sua manutenção e elevação entre os estudantes e a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, é imprescindível conceber a empatia como motivadora de um comportamento pró-social de contínuo exercício, pois, conforme Hoffman (2000), essas variáveis têm uma relação positiva. Portanto, compreender a empatia como uma questão de relevância social e motivadora de ações e relações positivas propicia a melhoria dos aspectos de saúde mental, como a autoestima (MILLER; EISENBERG, 1988; EISENBERG *et al.*, 2002).

Na Tabela 7, ao examinar o nível de empatia, conforme a autoidentificação de gênero, constata-se que os estudantes do gênero masculino apresentaram maiores scores de Eeca+ (29%), ou seja, mais empatia. O gênero feminino (25%) é o segundo grupo mais empático, seguido por estudantes não binários (2%) e transgêneros (1%).

Tabela 7 - Classificação da empatia conforme a autoidentificação de gênero

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Não binário</i>	<i>Transgênero</i>
<i>Eeca+</i>	25%	29%	2%	1%
<i>Eeca-</i>	29%	13%	1%	1%

Fonte: Pesquisadora.

Os estudantes que se autoidentificaram com o gênero feminino além de apresentar baixa autoestima registraram níveis mais baixos de empatia, ou seja, uma Eeca- de 29%, quando comparados aos demais gêneros: masculino (13%), não binário (1%) e transgênero (1%).

Resultados diferentes foram encontrados por Mitsopoulou e Giovazolias (2015), em que os jovens do gênero masculino apresentaram menor empatia e, consequentemente, mais envolvimento com situações de *bullying*. Porém, com o passar do tempo, as diferenças entre os gêneros apresentaram uma tendência de redução.

Desse modo, verifica-se que, de modo geral, os estudantes apresentaram baixa autoestima (76%) e elevada empatia (57%). Dentre os estudantes do gênero feminino, preponderaram os níveis de baixa autoestima (44%), e, dentre os do gênero masculino, os níveis de elevada empatia (29%), porém, com valores próximos aos do grupo feminino (25%).

Na Tabela 8, é possível visualizar mais detalhadamente as relações entre os níveis de autoestima e empatia gerais e seccionados por autoidentificação de gênero. Em destaque, estão os resultados preponderantes.

Verifica-se que o gênero feminino apresenta os níveis mais baixos para autoestima (44%) e empatia (29%). O gênero masculino possui níveis próximos, quanto às variáveis, ou seja, 28% para baixa autoestima e 29% para elevada empatia. Estudantes não binários apresentaram níveis baixos de autoestima (3%) e elevados para empatia (2%). Por último, os estudantes transgêneros mantiveram os índices para a autoestima baixa (1%) e empatias positiva e negativa (ambas com 1%).

Tabela 8 - Relação entre os níveis preponderantes de autoestima e empatia (geral e por autoidentificação de gênero)

	<i>Geral</i>	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Não binário</i>	<i>Transgênero</i>
<i>EAR+</i>	24%	10%	14%	0%	0%
<i>EAR-</i>	76%	44%	28%	3%	1%
<i>EECA+</i>	57%	25%	29%	2%	1%
<i>EECA-</i>	43%	29%	13%	1%	1%

Fonte: Pesquisadora

Nota-se que o grupo feminino apresenta a situação mais crítica, quanto as variáveis, pois ambas estão negativas. Nessa perspectiva, é possível que esta situação seja uma consequência dos padrões estéticos, morais e comportamentais impostos às mulheres. Vistos que são alvos de agressões estruturais da sociedade, de exigências que desconsideram a saúde mental e supervalorizam o esgotamento produtivo.

Questiona-se qual a função social da escola e de que forma a sua cultura age nas relações de gênero?

Neste contexto, orienta-se que sejam adotadas estratégias específicas para o gênero feminino destinadas a acolher, compreender e estimular o desenvolvimento de aspectos socioemocionais acerca do mundo do trabalho e, principalmente, da formação humana e omnilateral. Assim como, compreender e desenvolver ações as quais a empatia, que é influenciada e influenciadora da autoestima, estimule uma visão acolhedora ampla em que o sentimento moral de ajudar o outro promova o sentir-se bem, com valor e eleve a autoestima conforme estudos demonstrados por Tognetta, Vinha (2008) e Bloom (2018).

Desse modo, apesar da proximidade entre os valores positivos e negativos de empatia, acredita-se que ela deve permanecer como o centro e a base inicial para compreender as especificidades dos grupos, promover a inclusão, a elevação da autoestima, a aprendizagem socioemocional e a prevenção do *bullying*.

5.4 Diagnóstico do clima escolar e do *bullying*

Neste estudo, o clima escolar foi identificado apenas sob a perspectiva dos estudantes diante de situações intimidadoras (*bullying*), pois o foco foi identificar se havia possíveis casos de *bullying* nas escolas pesquisadas.

Portanto, sugestiona-se que, para melhor aproximação com a realidade escolar e, conseqüentemente, o clima escolar geral, é necessário envolver todos os grupos que compõem a comunidade e coletar suas percepções sobre diversos aspectos da escola.

Na Tabela 9 é possível visualizar que os participantes perceberam o clima escolar de modo positivo (71%); 17%, como intermediário; e 12%, negativamente.

Tabela 9 - Classificação geral do clima escolar em positivo, intermediário e negativo na perspectiva dos estudantes diante de situações intimidadoras

	<i>Positivo</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Negativo</i>
<i>Número de participantes</i>	267 71%	64 17%	44 12%

Fonte: Pesquisadora.

Quando analisada a percepção dos estudantes sobre o clima escolar, segundo a autoidentificação de gênero, nota-se que, conforme a tabela 10, 40% do grupo feminino o considera de modo positivo. Seguido de estudantes do gênero masculino (30%); não binário (1%); e transgênero (1%).

Tabela 10 - Classificação do clima escolar na percepção dos estudantes conforme a autoidentificação de gênero

	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>Não binário</i>	<i>Transgênero</i>
<i>Positivo</i>	40%	30%	1%	1%
<i>Intermediário</i>	9%	7%	1%	0%
<i>Negativo</i>	6%	5%	1%	0%

Fonte: Pesquisadora.

Apesar de identificar o clima escolar positivamente, o gênero feminino também apresenta maiores pontuações, ao classificá-lo como intermediário (9%) e negativo (6%); seguido do gênero masculino, respectivamente, 7% e 5%, e não binário, ambos

com 1%. O único grupo que não pontua quanto ao clima intermediário e negativo é o de estudantes transgêneros.

Perceber como positivo o clima da escola pressupõe que os estudantes se sentem minimamente seguros e confortáveis, nesse ambiente, podendo indicar que as situações de violência, como o *bullying*, podem não ocorrer sistematicamente.

Para melhor compreensão das questões que envolvem a conclusão sobre a incidência ou não do *bullying*, é imprescindível o detalhamento de fatores que indicam o envolvimento dos estudantes (vítimas, agressores e testemunhas) e quais os locais mais seguros e inseguros na escola, na visão dos participantes, a partir do questionário proposto por Vinha, Moro e Moraes (2017).

Na Tabela 11, expõe-se a classificação quanto ao tipo de envolvimento no *bullying*; as agressões norteadoras para análise; e a incidência ou não das atitudes agressivas.

Tabela 11 - Classificação dos envolvidos e a ocorrência de situações intimidadoras - *bullying*, na perspectiva dos estudantes

	Agressões, maus-tratos, intimidações, ameaças e humilhações (Tipo 1)		Provocações, zoações, apelidos e irritações (Tipo 2)	
	Não	Sim	Não	Sim
<i>Eu já fui vítima de</i>	53,1%	46,9%	35,7%	64,3%
<i>Eu já fui agente de</i>	84,8%	15,2%	58,1%	41,9%
<i>Eu já testemunhei</i>	33,9%	66,1%	21,9%	78,1%

Fonte: Pesquisadora.

Na Tabela 11 é possível verificar que as agressões foram organizadas em dois tipos, conforme as indagações apresentadas no questionário. O tipo 1 refere-se às agressões; aos maus-tratos; às intimidações; ameaças; e humilhações. O tipo 2 engloba as provocações; zoações; os apelidos; e as irritações.

Para classificar a incidência do *bullying*, foi realizada a divisão em dois grupos: Não e Sim. O primeiro engloba as respostas negativas diretas (“Nunca”). O segundo envolve o somatório de respostas que apresentam alguma incidência (“algumas vezes” + “muitas vezes” + “sempre”), pois, para configurar-se como *bullying*, é preciso que as agressões ocorram com alguma frequência.

Portanto, foi observado que 53,1% dos estudantes consideram que nunca foram vítimas de agressões do tipo 1. Entretanto, 64,3% afirmam que já sofreram as agressões do tipo 2, ou seja, mais veladas e disfarçadas de “brincadeiras”.

Na medida em que se observa que as agressões são mais sigilosas, percebe-se também que os estudantes não se assumem no papel de agressores, pois 84,8% e 58,1% relataram nunca praticarem ações dos tipos 1 e 2, respectivamente. Entretanto, 66,1% e 78,1% dos participantes relataram que já testemunharam agressões dos tipos 1 e 2, respectivamente.

Desse modo, foi possível identificar que as agressões mais comuns são as do tipo 2, ou seja, disfarçadas, veladas e sigilosas, como provocações, zoações, apelidos e irritações, pois 64,3% dos estudantes foram vítimas; 78,1% assumiram o papel de testemunhas; e 41,9% foram agressores no *bullying*.

Na Tabela 12, visa-se registrar a incidência e o envolvimento dos estudantes nas agressões do tipo 2, a mais recorrente neste estudo.

Tabela 12 - Classificação dos envolvidos e a ocorrência do *bullying* praticado com ações do tipo 2 (provações, zoações, apelidos e irritações)

	Provocações, zoações, apelidos e irritações (Agressões do tipo 2)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<i>Eu já fui vítima de</i> ⁹	35,7	45,9	15,2	3,2
<i>Eu já fui agente de</i> ¹⁰	58,1	38,1	3,5	0,3
<i>Eu já testemunhei</i> ¹¹	21,9	50,4	22,9	4,8

Fonte: Pesquisadora.

As agressões do tipo 2 foram as mais identificadas pelos estudantes, sob a percepção de possíveis vítimas, agentes e testemunhas.

Conforme a Tabela 12, nota-se que o grupo classificado como vítimas registra que as agressões ocorreram “algumas vezes” (45,9%); “muitas vezes” (15,2%); e “sempre” (3,2%). Apesar dos relatos de não agentes de tais ações (58,1%), os

⁹ Eu fui vítima de: Significa que os estudantes foram questionados quanto a sofrerem as agressões dos grupos 1 e 2, ou seja, vítimas.

¹⁰ Eu fui agente de: Significa que os estudantes foram questionados quanto a praticarem as agressões dos grupos 1 e 2, ou seja, agressores.

¹¹ Eu testemunhei: Significa que os estudantes foram questionados quanto à visualização de agressões dos grupos 1 e 2 com os colegas, ou seja, testemunhas.

estudantes responderam que “algumas vezes” (38,1%); “muitas vezes” (3,5%); e “sempre” (0,3%); ou seja, 41,9% assumiram papel de agentes agressores em algum momento no ambiente escolar.

As testemunhas afirmaram que “algumas vezes” (50,4%); “muitas vezes” (22,9%); e “sempre” (4,8%) visualizaram colegas sendo agredidos. Portanto, 78,1% afirmaram que as agressões do tipo 2 ocorrem na escola e que apresentam alguma frequência.

Para o reconhecimento da incidência ou não do *bullying* nas escolas pesquisadas, foram consideradas as principais características apresentadas por Olweus (1995), ou seja, a intencionalidade, repetição e o desequilíbrio de poder.

A intencionalidade, variável não dimensionada, neste estudo, deve ser observada sob a ótica das vítimas, pois há dificuldades para identificar se os agressores apresentam a intenção e/ou vontade de maltratar os colegas (TATTUM, 1997 *apud* GUERIN; HENNESSY, 2002).

Quanto à repetição das agressões, nota-se que todos os grupos envolvidos direta ou indiretamente já foram vítimas, agentes ou testemunhas. Destaca-se que apenas foram verificadas as incidências visualizadas e vividas pelos estudantes. Portanto, é necessário que novos estudos sejam realizados, considerando também as repetições por sensações, medo e pavor ao, por exemplo, visualizar os agressores e/ou repetir as violências em sua memória. Necessidade esta alertada por Frick (2016), ao expor que a repetição deve ser observada a partir da ótica tanto do agressor quanto da vítima.

O aparente desequilíbrio de poder é um dos pressupostos cruéis básicos para que as agressões aconteçam, pois os agentes só conseguem manter a rotina violenta se possuírem apoiadores que os supervalorizem ou mantenham uma relação subalterna. Alguns aspectos psicoemocionais e físicos são identificados como potencializadores do aparente desnível de poder entre os estudantes, por exemplo, força; empatia; autoestima; timidez; ansiedade; obesidade; ser estudioso; ter dificuldades de fazer amigos; e outras características que fogem do “padrão” (TOGNETTA *et al.*, 2019).

Desse modo, é possível inferir que, apesar do clima escolar ser considerado positivo, pela maioria dos estudantes (71%), existe a prática do *bullying* entre os estudantes, principalmente sob a forma oculta, mascarada e dissimulada.

A partir desses resultados, é impossível não se questionar sobre a contradição encontrada: clima escolar positivo e a presença de *bullying*. Acredita-se que isso possa ser um reflexo de dois fatores: (1) o não envolvimento direto dos estudantes com o *bullying*, ou seja, são em sua maioria testemunhas (66,1% e 78,1%) e (2) o desconhecimento sobre o *bullying* e as diferenças entre a violência e não brincadeiras próprias da idade.

Resultados semelhantes foram encontrados por Fante (2011), Moraes (2012) e Vasconcelos (2020), quando identificaram que as agressões no EM tendem a aumentar, mas sob a forma oculta e disfarçada de apelidos, humilhações, intimidações, dentre outras que contribuem para a invisibilidade do *bullying*.

Vários aspectos devem ser considerados, para permitir a compreensão do contexto e cotidiano escolares, portanto, oportunizar aos estudantes um local de fala sobre seu bem-estar, impressões e sentimentos, pode ser uma via para fazer emergir outros questionamentos e reflexões.

Neste estudo, foi possível, também, identificar que a infraestrutura escolar pode ser influenciadora de casos de *bullying*, uma vez que pode apresentar espaços ermos, de mais difícil fiscalização, e/ou com ampla área e poucos funcionários para supervisioná-la. Em vista disso, verificou-se que a incidência total¹² das respostas positivas sobre agressões dos tipos 1 e 2 foi de 67,5%, por meio do celular ou internet; 45,1%, na sala de aula; 40,5%, nos corredores; 37,9%, no pátio escolar; 36,3%, em locais próximos da escola; 30,7%, no refeitório e/ou cantina; 27,7%, na quadra; e 27,5% nos banheiros.

Identificou-se que, apesar do clima escolar ser considerado positivo, as agressões do tipo 2 podem ser classificadas como *bullying*, pois apresentam uma incidência constante de “algumas vezes” (45,9%); “muitas vezes” (15,2%); e “sempre” (3,2%). Isso significa que existe a sistematização das agressões, entre os estudantes, as quais, mesmo disfarçadas sob o pretexto de “brincadeiras”, assumem a característica do fenômeno, por se apresentarem de modo repetitivo, e que ocorrem principalmente em sala de aula (45,1%); nos corredores (40,5%); e no pátio da escola (37,9%).

A ocorrência de agressões, nesses espaços, com a provável presença dos professores, pode ser esperada, na medida em que essas ações são veladas e/ou

¹² Incidência total: refere-se ao somatório de respostas obtidas nas alternativas positivas de “algumas vezes”; “muitas vezes”; e “sempre”, no questionário.

disfarçadas sob a forma de brincadeiras, como a criação de apelidos, por irritações e provocações. Nesse contexto, os professores e demais profissionais da escola podem interpretá-las, erroneamente, como comuns e próprias da idade dos adolescentes.

Portanto, é preciso que os professores e toda a comunidade escolar se alinhem no sentido de manter-se mais atentos e sensíveis para as demandas dos estudantes; cuidar da sua saúde física e mental, para sair do automatismo; ser corresponsáveis da dinâmica escolar; unir família, SEDUC e psicoterapia; e atentar para aspectos socioemocionais

5.5 *Bullying*, clima escolar e relações com a autoestima e empatia dos estudantes

Neste estudo, foi identificado que o *bullying* manifesta-se nas EEPS pesquisadas de Fortaleza/CE, sob a forma de agressões ocultas, como maus-tratos, intimidações, ameaças e humilhações, ou seja, sob a forma de provocações, zoações, apelidos e irritações, que podem ser interpretadas como “brincadeiras”.

Acredita-se que, apesar da incidência de *bullying*, os estudantes consideram que o clima escolar é positivo, em virtude de não possuírem, em sua maioria, uma relação direta com as agressões, por serem testemunhas, ou seja, espectadores que sofrem indiretamente com a violência.

Outro fator que pode contribuir para a percepção positiva e, possivelmente, um bom relacionamento entre alguns estudantes é a elevada empatia identificada em todos os gêneros.

Destaca-se que a percepção do clima escolar foi estudada apenas sob as possíveis relações intimidadoras entre os estudantes. Portanto, aconselha-se que os próximos estudos considerem o clima da escola em sua amplitude de relações, possibilidades e contextos.

A partir da compreensão das características escolares, na perspectiva dos estudantes, é possível correlacionar que níveis baixos de autoestima podem ser fatores facilitadores de envolvimento no *bullying*, por não conseguirem regular suas emoções e a insegurança diante de agressões.

Entretanto, por apresentarem elevada empatia, nota-se que os estudantes podem acolher o outro, com as estratégias que possuem, visando a proteger e amparar os colegas em suas vivências e emoções.

Desse modo, é possível elucidar que os níveis baixos de autoestima podem ser um dos fatores que contribuem para a ocorrência do *bullying*. Em contrapartida, os altos níveis de empatia servem como fator protetivo coletivo e devem ser o foco de ações emergenciais para prevenção e supressão. Em paralelo, oportunizar que os estudantes se conheçam; valorizem suas diversidades; se respeitem; e pratiquem regularmente ações saudáveis, como o autocuidado, a prática de atividades físicas, e lazer, que visem ao bem-estar, aumento da autoestima, à manutenção da empatia, saúde mental e ao fortalecimento do seu ser.

Jovens com autoestima baixa podem apresentar dificuldades em regular as emoções; comunicar seus sentimentos e emoções; fazer amizades; e desenvolver relações com depressão; ansiedade; fobias; delinquência; dentre outros aspectos (GÓMEZ-BUSTAMANTE; COGOLLO, 2010).

A empatia pode atuar como um fator de proteção e enfrentamento ao *bullying* presencial e virtual, pois, quando está elevada, há menores chances de envolvimento tanto como vítimas quanto agressores. Quando em níveis elevados, em testemunhas do fenômeno, pode ser um relevante potencializador de relações harmoniosas e acolhedoras para com as vítimas e de comunicação mais assertiva sobre seus pensamentos e sentimentos, mesmo se não souberem o que fazer diante de agressões (KOWALSKI *et al.*, 2014; BONI, 2022).

Desse modo, a empatia, quando desenvolvida em estudantes, pode contribuir para obter mudanças na dinâmica e nas relações escolares, tornando o clima positivo (BONI, 2022); portanto, uma possível estratégia para reduzir as agressões é a supressão da valorização, audiência e do estímulo dado aos agressores, pois assim não terão seus comportamentos fortalecidos (TOGNETTA *et al.*, 2019).

Ao analisar o clima escolar associado ao fenômeno do *bullying* em estudantes de EEEPs do Estado do Ceará e a relação com a autoestima e a empatia, compreende-se que os aspectos relacionados à autoestima e empatia, nos estudantes, é um fator relevante a ser considerado, quando se visa promover uma escola acolhedora, harmoniosa e que valoriza a formação do estudante para além da dimensão cognitiva.

Construir e manter um clima escolar positivo exige considerar que toda a comunidade deve estar alinhada e de posse de conhecimentos acerca do *bullying*, das violências e dos aspectos que envolvem o bem-estar e as questões socioemocionais dos estudantes.

Neste estudo, os aspectos estudadores foram a autoestima e a empatia, pois notou-se que a identificação de níveis baixos de autoestima pode ser estimuladora de ações agressivas, na medida em que os estudantes podem não apresentar um repertório emocional para se desvencilhar da violência e se sentirem merecedores de tais sofrimentos, ou utilizar a violência como escape, para tentar se sentirem seguros através do “*status*” de dominadores. Em contrapartida, ao identificar que o grupo possui elevada empatia, pode-se conjecturar que possuem a abertura para acolher e/ou não repassar as agressões diretas que, porventura, possam receber dos outros colegas.

Portanto, é possível inferir que existe uma relação entre a autoestima e o *bullying*. Porém, não está claro se a relação é positiva, ou negativa, visto que, quando a autoestima é elevada, pode ser um indicativo protetor ou um incentivador para a manutenção do domínio entre os estudantes. Neste estudo, essa relação apresentou-se negativa, pois, ao identificar níveis baixos de autoestima e a manifestação de *bullying*, principalmente velado, inferiu-se que o fenômeno ocorre de modo “disfarçado” de brincadeiras, em virtude dessa relação.

Quanto à empatia, identificou-se que, por apresentar níveis altos, no grupo, e mesmo assim existirem casos de *bullying*, presume-se que contribua para que os casos não sejam ainda maiores e mais agressivos. Desse modo, entende-se que sua relação é negativa com o *bullying* e apresenta-se como fator de proteção individual ou coletivo.

Desse modo, compreende-se que, ao estabelecer estratégias permanentes de elevação e manutenção da autoestima, mediadas pela empatia, e visando à Cultura de Paz, é possível que o clima escolar seja ainda mais positivo; que os estudantes se sintam mais pertencentes ao seu processo de desenvolvimento socioemocional e que estabeleçam permanentemente ações de autocuidado e valorização da saúde física, mental e emocional.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 Apresentação

O “Desperte-se: uma metodologia para a Cultura de Paz” é um produto educacional que pretende fomentar, de modo lúdico e motivador, temas sensíveis e necessários para a formação dos adolescentes, principalmente aqueles que vivenciaram cenários adversos, durante a pandemia de Covid-19.

Os temas propostos são a autoestima, a empatia, o *bullying* e a Cultura de Paz, visando a manutenção e o estabelecimento de relações escolares mais respeitosas.

O produto pode ser acessado pelo *link*: <https://sites.google.com/view/metodologia-desperte-se>.

É importante ressaltar que os temas a serem desenvolvidos são vastos e não estão limitados a esse produto educacional, pois cada grupo de estudantes e contexto social são únicos e merecem ser considerados, valorizados e adaptados no processo de ensino e aprendizagem.

A abordagem pedagógica utilizada para a criação do produto atende à visão histórico-crítica, com o foco no engajamento emocional dos estudantes e no pensamento crítico para uma aprendizagem significativa. Recomenda-se que este produto seja desenvolvido nas 1ª, 2ª e 3ª séries.

A seguir, serão apresentados os objetivos, a ideação do produto, a funcionalidade e as considerações finais deste estudo.

6.2 Objetivos

O objetivo principal do produto educacional é oferecer atividades pedagógicas que oportunizem a aprendizagem mais significativa sobre o *bullying*, a autoestima e empatia por estudantes do EM.

Os objetivos específicos são:

- Contribuir para a compreensão e internalização de hábitos saudáveis de autocuidado relacionados com a elevação/manutenção da autoestima, empatia e prevenção do *bullying*;
- Estimular o convívio, a reflexão e adesão da prática de ações cotidianas mais acolhedoras para si e para com os colegas, visando à Cultura de Paz.

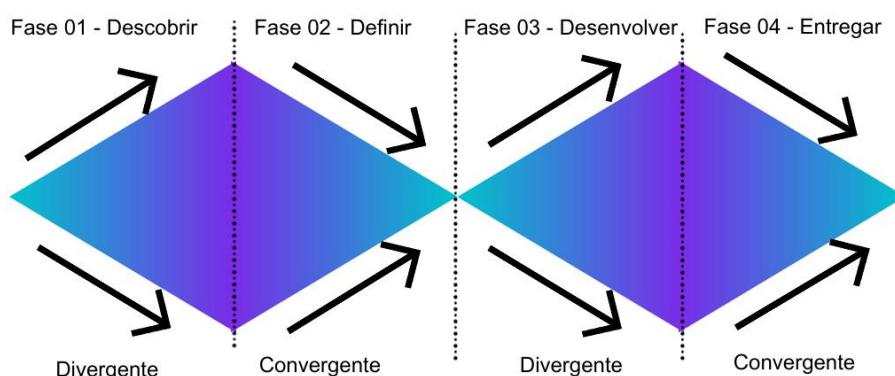
6.3 Construção do produto educacional

A metodologia utilizada para a ideação foi a prototipação Design Thinking e adaptação do Framework Cralves. Essa abordagem consiste em um conjunto de ferramentas destinado a solucionar coletiva e colaborativamente problemas complexos com o uso da inovação e criatividade (SABINO *et al.*, 2021).

Desse modo, a ideação do produto ocorreu em dois ciclos: virtual e presencial. Em todo o processo, foi utilizado o modelo Duplo Diamante, que não apresenta linearidade, mas o enfrentamento do desafio (expandir) e o estabelecimento de caminhos após o conhecimento adquirido (refinar), com a finalidade de encontrar novos pensamentos, novas ações e novos significados (PINHEIRO; ALT, 2011).

Na Figura 3, é possível visualizar as etapas desse modelo que promovem a consolidação dos aspectos de empatia, experimentação e colaboração.

Figura 3 - Duplo diamante



Fonte: Adaptado de Pinheiro e Alt (2011).

As quatro fases apresentadas podem ser subdivididas em divergentes (descobrir e desenvolver) e convergentes (definir e entregar). O primeiro grupo destina-se a expandir o conhecimento, ou seja, divergir para compreender melhor o problema. O segundo grupo (definir e entregar), busca refinar as informações recebidas e a realização das escolhas (convergir) (PINHEIRO; ALT, 2011).

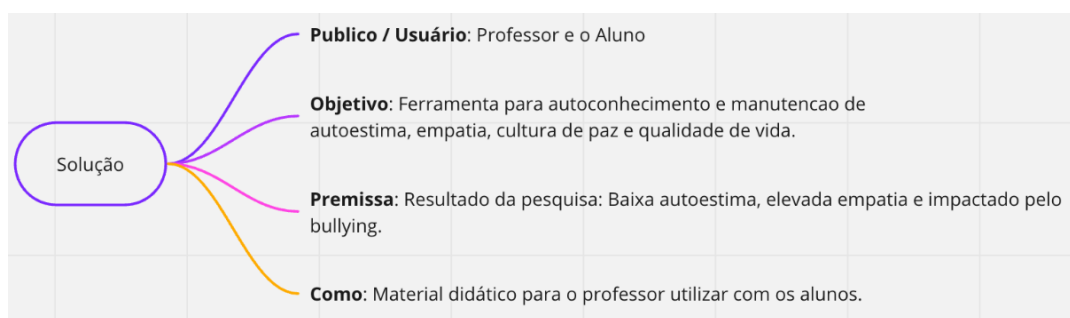
Desse modo, a ideação do produto foi desenvolvida com base no modelo supracitado, com a consultoria da Tera Empreendimentos Criativos e Espaço-tempo Lab. de Criatividade e Inovação.

Participaram da ideação três personalidades fundamentais para a aproximação com o tema e ampliação das propostas qualitativas, a fim de divergir ideias, reflexões e convergir as estratégias centradas na questão, ou seja, professor, consultor e público final (estudante). Os envolvidos foram a pesquisadora deste estudo, que é docente da rede estadual de Ensino Básico há mais de 11 anos; um recém-egresso do EM público de tempo integral, atual acadêmico da UFC e estagiário nas consultorias supracitadas; e um consultor dessas empresas com experiência em comunicação, criação, inovação e docência e orientação nas EEEPs.

6.3.1 Primeiro ciclo de ideação

O ciclo 1, virtual, iniciou-se com o diálogo e compartilhamento de ideias acerca do produto que, na Figura 4, é denominado de Solução. Nessa figura, estão expostos os resultados para iniciar a ideação, ou seja, o público; objetivo central; a premissa; e o “como” fazer.

Figura 4 - Apresentação da solução produto



Fonte: Pesquisadora.

Após a apresentação e definição, com clareza, dos aspectos que permeiam o produto, foram construídos os Mapas de Empatia do professor e aluno, ilustrados nas Figuras 5 e 6, respectivamente.

Antes de apresentar as figuras, torna-se necessário compreender que o Mapa de Empatia é uma ferramenta relevante destinada para as fases iniciais de um processo de inovação e criatividade. São refletidos sobre o que a persona pensa e sente; vê, fala e faz; escuta; quais suas dores e ganhos; visando a identificar as características e os perfis envolvidos no processo, ou seja, dos professores e estudantes (SILVA, GOMES, 2020).

Observando a Figura 5, é possível compreender que o Mapa da Empatia é colocado “como se” fosse o professor no contexto das escolas pesquisadas, mas sem perder a consciência do “como se”.

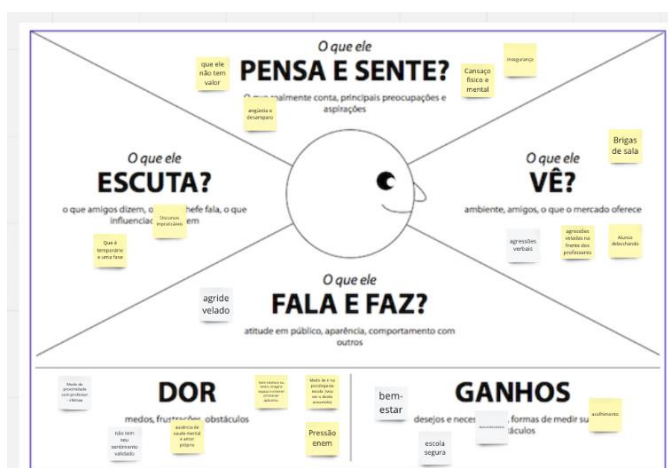
Figura 5 - Mapa de empatia do professor



Fonte: Pesquisadora.

Na Figura 6, o Mapa de Empatia contém a mesma linha da construção anterior. Desta vez, sobre os estudantes, ou seja, pensar “como se” fosse o aluno no contexto das escolas pesquisadas para compreender as suas características.

Figura 6 - Mapa de empatia do estudante



Fonte: Pesquisadora.

Nesse momento, os primeiros questionamentos acerca da necessidade de um aplicativo passaram a surgir; porém, permanecendo a ideia central do produto.

Outra ferramenta utilizada nesse ciclo foi o Método 333, destinada a criar uma jornada do professor e estudante no produto através de três ideias, em 3 minutos, com

três pessoas. Essa ferramenta foi utilizada virtualmente através da criação de notas adesivas coloridas para alinhar o conteúdo para um formato de engajamento.

Na Figura 7, apresenta-se a utilização do Método 333.

Figura 7 - Método 333



Fonte: Pesquisadora.

Nesse método, conforme exposto na Figura 7, torna-se perceptível a característica criativa, pois os três participantes anotam as ideias sem precisar se preocupar com o julgamento dos demais.

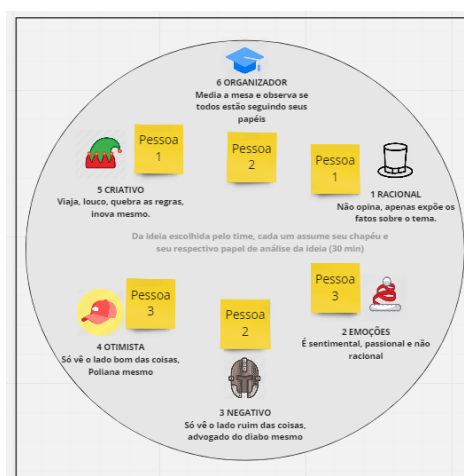
Cada participante utiliza uma cor de notas: a Pessoa 1 é representada pela cor azul; a Pessoa 2, pela cor rosa; e a Pessoa 3, pela cor amarela. Nesse método, o divergente ocorre a partir do momento em que os participantes transitam no pensamento escrito dos demais, para fazer as incursões necessárias, e alinhar os pensamentos que vão proporcionar o engajamento pelo produto.

Em seguida, foi possível convergir algumas ideias, que passaram pela apreciação da pesquisadora e o suporte dos componentes da consultoria, resultando nas Figuras 8 e 9, com as ideias descartadas e as validadas, respectivamente.

O quarto método utilizado contemplou os 6 chapéus do pensamento, de Edward de Bono, que tem por principal objetivo auxiliar na análise e avaliação de uma situação. O diferencial está na possibilidade de os envolvidos assumirem seis diferentes papéis, em vez de um único, com o qual estão familiarizados, ou seja, visitar seis diferentes perspectivas, para estimular a criatividade (DE BONO, 2008).

Na Figura 10, é possível visualizar uma estrutura dialógica dentre as várias perspectivas assumidas pelos participantes no método. É necessário adotar uma postura mais crítica, para se posicionar enfaticamente e analisar as categorias de ideias positivas e/ou negativas, independentemente da sua opinião anterior. O participante é obrigado a pensar e se expor, conforme o seu chapéu.

Figura 10 - Os 6 chapéus do pensamento, de Edward de Bono



Fonte: Pesquisadora.

No contexto apresentado na Figura 10, houve uma adaptação no método e cada participante assumiu dois chapéus por vez. Por exemplo, a pessoa 1 está inserida em duas perspectivas: criativa e racional. Em nenhum momento elas se mesclam; cada chapéu deve assumir seu lugar de fala no momento destinado para tal. Dessa forma, não haverá julgamentos e interrupções em suas falas.

Na Figura 11, expõe-se sucintamente o Mapa Mental construído a partir dos resultados obtidos no ciclo 1.

Figura 11 - Mapa mental



Fonte: Pesquisadora.

Os resultados obtidos no decorrer do ciclo 1 foram gradativamente contribuindo para a desconstrução da ideia inicial de um aplicativo. Afinal, uma inovação deve ser realizada a partir de problemas específicos e não da imposição de uma ferramenta, seja ela tecnológica ou não.

Desse modo, reforça-se que a tecnologia é apenas uma ferramenta para a inovação e que as abordagens utilizadas, através da consultoria, reforçaram a interatividade do Design Thinking e a continuidade da proposta principal, que será finalizada no próximo ciclo.

6.3.2 Segundo ciclo de ideação

O ciclo 2 ocorreu de modo presencial, com os mesmos participantes do ciclo 1, objetivando amadurecer e definir o produto educacional.

A primeira ferramenta utilizada foi o Método 333, que contribuiu significativamente para alinhar e convergir mais assertivamente na ideação. O resultado é apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Ciclo 2 da ideação



Fonte: Pesquisadora.

Na Figura 12, é possível visualizar o painel no qual as ideias foram alinhadas, com o objetivo de apresentar o conteúdo em um formato que facilitasse o engajamento dos usuários. O sistema de formato e cores foi composto da seguinte forma: quadrados informam as seções, os conteúdos e as ações; os triângulos detalham as recompensas; e as faixas laranjas expõem o nível de emoção sentida em cada ação.

Os níveis esperados de emoção foram definidos com a abordagem Design Thinking e adaptação das ferramentas, considerando que era necessário engajar, causar expectativa e curiosidade, para que os estudantes se mantivessem ativos nas atividades e se sentissem acolhidos.

Os dois ciclos de ideação fomentaram 56 ideias divergentes, que podem ser visualizadas nas Figuras 7 e 12, todas buscando a convergência, ou seja, o engajamento dos estudantes.

Destaca-se que o produto foi pivotado e a ideia inicial da elaboração de um aplicativo foi substituída por um *site*, para funcionar como um repositório de propostas de atividades presenciais. Portanto, não é necessária uma tecnologia, no produto em si, mas uma compilação digital, com aplicação presencial, assemelhando-se a uma caixa virtual, com algumas ferramentas, para aplicar no presencial.

Desse modo, o produto resultante foi uma proposta de uma jornada (trilha) coletiva que, através da mediação docente, oportunizasse a aprendizagem significativa dos estudantes sobre a autoestima, empatia e o *bullying*, para assim fomentar a Cultura de Paz na escola.

6.4 Desenvolvimento do produto

A etapa 1 consistiu em uma preparação, por meios audiovisuais, para que o docente conhecesse os temas a serem abordados; a dinâmica de aplicação recomendada; e estivesse mais presente, ativo e sensível para fomentar o engajamento dos estudantes.

Em seguida, o docente foi convidado para experimentar as atividades, antes de aplicá-las com a turma, a fim de sentir os pontos mais sensíveis, intimistas e coletivos e o ápice das emoções. Assim, pôde se preparar para as diversas reações possíveis dos participantes e conseguir o engajamento desejado.

O produto contempla três seções: autoestima, empatia e Cultura de Paz. Em cada uma delas, haverá atividade prática para que os estudantes possam refletir sobre o tema central; um vídeo curto não conteudista; testes para o autoconhecimento; compartilhamento de ideias; desafios e recompensas.

Orienta-se que as seções sejam desenvolvidas em dois dias, para que o intervalo não estimule a mudança de foco, viabilizando maior concentração e envolvimento dos estudantes, bem como para facilitar a aplicabilidade em qualquer rotina escolar.

Importante destacar que as recomendações apresentadas podem ser adaptadas para a rotina escolar ou ter uma duração maior, pois o objetivo é engajar os estudantes e contribuir para fomentar hábitos de autocuidado e a Cultura de Paz nas escolas.

A seguir, serão apresentadas todas as etapas e o detalhamento de aplicação do produto.

6.4.1 Etapa zero: orientações para o docente

A etapa zero consiste em fornecer orientações e direcionamentos para que o professor saiba aplicar as atividades em sua turma. Nessa fase, é essencial que o docente fique atento às habilidades fundamentais, como empatia, respeito, sensibilidade e a capacidade de promover a confiança e o engajamento dos estudantes.

As palavras-chaves para essa preparação são a comunicação, empatia, e as boas práticas. A comunicação docente deve ser clara, empática e envolvente, para

que se estabeleça uma conexão significativa com os estudantes, transmitindo informações de maneira acessível; despertando seu interesse pelo conteúdo; e participando ativamente para expressar suas ideias com a aprendizagem significativa.

Ser empático com os alunos é fundamental, para criar um ambiente de aprendizagem saudável, acolhedor e inclusivo. O professor pode praticar a escuta ativa, demonstrando interesse genuíno pelas perspectivas e experiências dos estudantes, estimulando a reflexão sobre as emoções, e a análise de situações-problema. É importante também promover a valorização da diversidade, tanto cultural quanto cognitiva, reconhecendo e respeitando as diferentes trajetórias e habilidades dos alunos.

As boas práticas do professor devem estar evidenciadas de forma genuína, na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, incentivando a colaboração e o pensamento criativo; e cultivar um relacionamento de confiança e respeito mútuo com a turma.

Ciente desses aspectos, o professor deverá promover um ambiente de aprendizagem engajador, com práticas inclusivas e empáticas, o que contribuirá para uma experiência de sucesso.

Importante destacar que, para cada tema central da etapa zero, haverá um vídeo curto com a apresentação, as explicações e dicas de como desenvolver essas habilidades. Assim como um vídeo com esclarecimentos e dicas de como desenvolver as atividades em sala de aula de forma atrativa e significativa.

Na Tabela 13, estão expostos os títulos e breve descrição das subetapas, com as habilidades fundamentais para o docente refletir sobre e desenvolver o produto.

Tabela 13 - Habilidades docentes essenciais para uma experiência de sucesso

Título	Ementa
Autoconhecimento	A importância do autoconhecimento e da autorregulação emocional para desenvolver relacionamentos saudáveis; Estratégias para ajudar o professor a se conhecer melhor, a identificar suas emoções e a entender como afetam seus relacionamentos
Comunicação e mediação de conflitos	A relevância da comunicação e do gerenciamento de conflitos para construir relacionamentos saudáveis; Estratégias para ajudar o professor a se comunicar de forma clara, a lidar com conflitos de forma empática e a fortalecer seus relacionamentos

Título	Ementa	Continuação
Relacionamentos saudáveis	A construção de relacionamentos interpessoais saudáveis e positivos; Estratégias para ajudar o professor a construir relacionamentos baseados na confiança, no respeito mútuo e na compreensão	
Encerramento e avaliação	O encerramento do produto de forma eficaz; Estratégias para o professor coletar <i>feedback</i> e para encerrar o curso de forma positiva	

Fonte: Pesquisadora.

6.4.2 Etapa um: As seções

A etapa 1 contempla as três seções do produto, que serão apresentadas detalhadamente adiante.

Antes de iniciar a dinâmica, o professor precisa fazer acordos com a turma sobre respeito, empatia, educação e confiança, para que não haja violência e seja estabelecido um clima acolhedor.

6.4.2.1 Seção um: Autoestima

A seção 1, Autoestima, inicia-se com um convite do professor para que os alunos se concentrem e observem a si mesmos. A primeira atividade proposta é dos Quatro Quadrantes, que consiste em uma autorreflexão acerca das suas emoções e autoimagem e sua posterior discussão com a turma. Essa tarefa terá um nível de emoção 3, e deverá promover uma reflexão mais introspectiva e sensível, por parte dos estudantes.

Para enriquecer a discussão e promover ainda mais o engajamento, será apresentado um vídeo em que se explanará, de forma mais contemporânea e lúdica, os aspectos que influenciam na autoestima dos adolescentes, bem como os benefícios de tê-la positivamente (Emoção 3)

Em seguida, será aplicada a Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) para avaliar o nível de autoestima dos alunos. Essa atividade tem a proposta de estimular a autorreflexão dos jovens; a compreensão de que o nível de autoestima é variável, portanto, merece ser constantemente cuidada. Em seguida, estimula-se uma roda de

conversa livre para que os estudantes exponham suas percepções. Essa tarefa terá um nível de emoção 3

Ao final dessa seção, será compartilhada uma dica bônus com uma estratégia simples e rápida, estimulando-os a realizá-la cotidianamente, para manter a autoestima positiva. Além disso, os alunos podem esperar uma recompensa surpresa (chocolate) como parte da atividade final (nível de emoção 1).

6.4.2.2 Seção dois: Empatia

A seção 2, da Empatia, deve iniciar-se seguindo uma fluidez a partir da seção anterior. Essas separações são didáticas e devem facilitar a aplicação das propostas. Assim como auxiliar os alunos que não tiveram a oportunidade de dialogar sobre esses temas com fontes seguras e pessoas confiáveis.

A seção Empatia inicia-se com uma atividade que apresenta nível de emoção 5, para que o engajamento seja mantido. O Círculo do Conforto é uma atividade que deve despertar um olhar empático sobre os colegas e confortar as angústias descritas pelos alunos nas falas acolhedoras escritas ou livres.

Em seguida, para enriquecer a discussão e promover ainda mais compreensão e a sensibilidade sobre o tema, será apresentado um vídeo em que se explanará, de forma mais contemporânea e lúdica, sobre o significado de empatia (nível de emoção 2).

A Eeca será aplicada para avaliar o nível de empatia dos alunos. Essa atividade tem a proposta de estimular uma autorreflexão dos jovens sobre seus comportamentos e pensamentos sobre os colegas, na escola, e permitir que o professor conheça um pouco mais sobre a turma. Essa tarefa possui nível de emoção 3.

Logos após o diálogo sobre os resultados, os alunos serão convidados para a dinâmica da cadeira, ou seja, eles permanecerão no círculo, com uma cadeira ao centro e se sentirem vontade, compartilharão suas emoções, percepções e disponibilidade para acolhimento. Nessa tarefa, o professor precisa deixar claro que as questões não serão respondidas, mas acolhidas. Essa atividade possui nível de emoção 5.

O professor compartilhará um *post it* para aqueles que, porventura, não quiseram ou não se sentiram à vontade para dialogar na frente da turma.

Ao final desta seção, o desafio Caixa de Espelho será lançado. Diferentemente da atividade comumente realizada em que os estudantes são convidados a se autoavaliar e refletir sobre si mesmos, ao olhar para dentro da Caixa de Espelho, nessa tarefa, os grupos deverão construí-la para ser apresentada na seção seguinte. A criatividade deverá ser estimulada e os talentos demonstrados.

Na seção seguinte, os estudantes deverão percorrer a escola convidando outros colegas para experimentar a Caixa de Espelho. A recompensa deverá ser um movimento acolhedor e um pirulito, com frases motivacionais em linguagem jovem.

6.4.2.3 Seção três: Cultura de Paz

A seção 3, Cultura de Paz, deve seguir a mesma fluidez das etapas anteriores. Desta vez, iniciando-se com uma recepção do professor com amorosidade pela turma e criação de expectativa sobre a apresentação da Caixa de Espelho.

O professor deverá convidar os alunos para relembrem os pontos mais marcantes das seções anteriores e estimular a compartilharem como foi a semana.

A primeira atividade inicia-se com o questionamento para a turma sobre o que é a Cultura de Paz (nível de emoção 2). Em seguida, serão apresentados dois vídeos. O primeiro, explanando, através de um curta-metragem, algumas consequências do *bullying* (nível de emoção 3). O segundo, mostrando uma estratégia comunitária de superação da violência, pela empatia, na cidade de Fortaleza/CE, que teve repercussão nacional, como propôs o Instituto Pensando Bem (nível de emoção 2).

A partir daí, promover uma discussão sobre a reportagem e dialogar com enfoque na valorização da comunicação não violenta; das relações interpessoais empáticas; e seus benefícios; como o aumento da autoestima, do bem-estar, das oportunidades de se viver dignamente, e ter uma comunidade e escola sem *bullying* e outras violências.

Em seguida, realiza-se um estudo de caso sobre a Cultura da Paz. Em grupos, os estudantes deverão produzir frases com três vieses: 1- O que a turma faz que estimula a Cultura de Paz; 2- O que a turma faz que se distancia da Cultura de Paz, ou seja, estimula a violência; 3- O que a turma precisa fazer para se aproximar da Cultura de Paz. Com essas frases, deve-se construir um mural coletivo que sirva como lembrete e meta para toda a turma. Essa tarefa tem o nível de emoção 4.

Em seguida, os estudantes apresentarão as Caixas de Espelho construídas para os colegas e deverão passar pela experiência de se enxergar dentro da Caixa e tecer um elogio sobre si. Cada estudante que participar desse momento deverá ser recompensado com uma surpresa (doce + frase).

Os grupos, acompanhados à distância pelo professor, deverão circular pelo pátio da escola, convidando alunos, professores e funcionários para abrir a Caixa de Espelho. Ao abrirem, devem se autoelogiar. Ao conseguir, serão parabenizados. Caso não consigam, serão abraçados. Acredita-se ser motivador entregar um mimo para cada participante externo. Essa tarefa tem nível de emoção 5.

O registro fotográfico dos grupos com suas Caixas de Espelho e das interações fora de sala é interessante para postar no Instagram e/ou nas outras redes sociais da escola, valorizando a participação e o desempenho de todos. Essa tarefa tem nível de emoção 5.

O encerramento desta seção deverá ocorrer em um ambiente arejado, de preferência em contato com a natureza, para que os acordos, conhecimentos e as metas sejam reavivados e que seja estabelecido um pacto empático entre a turma. O professor deve deixar bem claro que ninguém está sozinho e que as boas práticas devem ser constantes.

6.5 Etapa dois: O encerramento

Na etapa 2, o docente deverá conduzir o discurso para o encerramento da jornada, conforme orientações na fase zero, ou da forma que sentir necessidade, conforme as dinâmicas e dedicações da turma.

Destaca-se que a comunicação deve ser clara, quanto ao início de uma prática empática na sala de aula e na corresponsabilidade para a criação e/ou manutenção da Cultura de Paz.

6.6 Acesso ao Produto Educacional

O produto educacional *Desperte-se: uma metodologia para a Cultura de Paz*, é apresentado ao docente, sob a forma de *site*, disponível no endereço <https://sites.google.com/view/metodologia-desperte-se>.

A divulgação desse produto ocorrerá prioritariamente pelo envio direto aos professores, coordenadores e diretores que deram suporte ao estudo, sob a forma de agradecimento pela oportunidade. Em seguida, através da SEDUC, para todos os professores da rede estadual.

6.7 A validação do produto

A validação de um produto educacional pode envolver diferentes aspectos, como usabilidade, relevância dos conteúdos, eficácia pedagógica e satisfação dos usuários.

A ferramenta utilizada para a validação foi o Questionário de Usabilidade do Sistema (System Usability Scale - SUS) (ANEXO D), uma escala padronizada que avalia a usabilidade de um sistema ou produto, incluindo produtos educacionais (BROOKE, 1996).

O SUS consiste em uma lista de dez afirmações, nas quais os participantes devem indicar o seu grau de concordância, em uma escala de 5 pontos, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Os aspectos analisados são a facilidade de uso; aprendizagem; eficiência; e satisfação geral com o produto. A pontuação média do SUS é 68 pontos, fornecendo uma ótica imediata da usabilidade do produto educacional.

Foram convidados, para a validação do produto, um docente das disciplinas de Formação Cidadã, do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS)¹³; das áreas de Linguagens; Ciências Humanas; Ciência da Natureza; Matemática; e uma coordenadora escolar, totalizando sete profissionais atuantes em escolas do EM.

Os participantes da validação registraram que atuam nas escolas de EM de 2 a 25 anos, que já abordaram temas acerca da temática do produto, e que gostariam

¹³ Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS) é um componente curricular destinado a desenvolver as competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil.

de utilizá-lo em suas turmas. Por conseguinte, a pontuação obtida no teste de usabilidade foi 83 pontos, ou seja, um valor elevado, que indica boa percepção e efetividade do produto pelos professores.

Notadamente, o SUS oferece dados quantitativos, porém, a pesquisadora oportunizou que, ao final da validação, os professores registrassem opiniões, reclamações e sugestões.

Dessa forma, são relatadas algumas mensagens registradas nesse processo.

O produto educacional é extremamente relevante e exequível. Indubitavelmente, o professor tem à disposição um material riquíssimo para desenvolver um trabalho diferenciado com seus alunos, na expectativa de obter excelentes resultados. Cada etapa foi muito bem elaborada e as atividades abordadas são muito interessantes. Parabéns pelo formato do produto! Fiquei deslumbrada com tamanha criatividade. (Profa. de Língua Portuguesa e mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras).

Seu produto é excelente. Parabéns! Gostaria de usar nas minhas aulas de PDT¹⁴. (Profa. PDT, Trilhas e Eletivas).

A metodologia baseada em temas como, compaixão, resiliência e dentre outros assuntos coletivos sempre serão positivos no que concerne uma melhoria na interação aluno-aluno e professor-aluno!!! (Prof. de Biologia, Trilhas, Eletiva e PDT).

Muito interessante, questões de importância para a aprendizagem de docentes e discentes. Autoestima e empatia são fundamentais para o ensino e aprendizagem. Parabéns! (Coordenadora Escolar e responsável pelo PDT na escola).

Alguns professores optaram por enviar mensagens por áudio, via WhatsApp. Segue a transcrição do áudio da Profa. C., que atua como professora de inglês, PDT e psicóloga.

Eu achei lindo, muito poético, sem exagero. Gostei muito. Bem pedagógico. Os vídeos são bem explicativos. [...] É maravilhoso porque é, os professores não têm muito tempo de ficar procurando, né? Vídeo. E isso é um é, é, vale ouro, né? Ainda mais para os professores de Projeto de Vida. Tem tudo a ver! Dá pra acessar pelo celular e compartilhar com os meninos. [...] Você usou um artista nacional, que é ligado ao rap. Maravilhoso, né? [...] Esse projeto então, quando a gente vai estudar inglês, por exemplo, com os livros das escolas particulares e às vezes tem uns guias, é parecido, mas não é tão porque o seu ainda é mais didático, porque não é cansativo, é algo que a gente vai passando e vai lendo e vai entrando nas canções e também vai conhecendo. Eu achei maravilhoso o projeto! Lindo, lindo, lindo. [...] Inclusive esse teu trabalho é uma mistura, tanto tem arte, como psicologia, psicoeducação e educação mesmo. [...] Se você fosse atrás de publicar, assim, mais ainda, ia fazer sucesso! Até na SEDUC! É ouro esse tipo de projeto porque tem muito pouco material para o Projeto de Vida. (Profa. de Inglês, PDT e Psicóloga).

¹⁴ Projeto Professor Diretor de Turma (PDT).

Desse modo, o produto educacional configura-se, no contexto social escolar, como uma ferramenta positiva, que facilita a jornada de trabalho do professor, ao oportunizar uma metodologia de fácil aplicação e riqueza de material de qualidade, contribuindo para o tempo de planejamento do professor. Assim como uma estratégia de boa usabilidade, para desenvolver os temas e atingir os objetivos propostos, contribuindo com a sua função principal de despertar a atenção dos estudantes para o autoconhecimento; a autoestima; ações empáticas e não violentas para a redução de *bullying*; e o incentivo para a Cultura de Paz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Casos de *bullying* acontecem nas EEEPs de Fortaleza/CE. Entretanto, ressalta-se que, apesar de suas características serem mais veladas, as consequências são tão relevantes quanto em outros tipos de violência, ou seja, é imprescindível que jamais sejam desconsiderados, independentemente do nível e tipo de envolvimento dos estudantes (vítimas, agentes e/ou testemunhas).

Considerar o nível de autoestima e de empatia possibilita conhecer melhor os estudantes e os aspectos que influenciam na incidência de *bullying*. Reconhecer que apresentaram *scores* baixos de autoestima e elevados para empatia contribui para trilhar um caminho menos obscuro e que possibilite estratégias e ações que auxiliem na melhoria da autoestima, na manutenção de níveis elevados de empatia e de prevenção do *bullying*. Contribuir para um panorama com ambas as características positivas é agir focando em fatores de proteção para regular as emoções, prevenir e/ou desvencilhar do *bullying*.

Nas EEEPs, foi identificado que o clima escolar, na perspectiva dos estudantes e no contexto de possíveis intimidações e agressões, foi positivo. Portanto, apesar da incidência de *bullying* oculto, os estudantes acreditam que a escola pode ser um local de acolhimento e segurança.

Estes resultados são fortalecidos pelas relações negativas com a autoestima e empatia. A primeira, apresentada em níveis baixos, pode ser influenciadora de ações agressivas, na medida em que os estudantes provavelmente não possuem habilidades, segurança e regulação emocional para se desvencilhar das intimidações, zoações e outras formas disfarçadas de *bullying*. Desse modo, quanto menor os índices de autoestima, maiores as chances de envolvimento no fenômeno.

Em contrapartida, os resultados elevados para os níveis de empatia podem estabelecer um falso equilíbrio nessas relações, pois, na medida em que existe um olhar negativo sobre si (autoestima), os níveis altos para o olhar sobre o outro e como se fosse o outro, pode ser um indicativo de possíveis relações mais acolhedoras, harmoniosas e não repercussão da violência, e oportunizar um clima escolar mais positivo.

Destaca-se que nesse contexto de valorização de relações empáticas é que muitas estratégias são elaboradas, visando ao autoconhecimento; autocuidado; à formação socioemocional dos estudantes; e à Cultura de Paz *antibullying*.

Nessa perspectiva de oportunizar o diálogo no ambiente escolar acerca do *bullying*, dos aspectos da autoestima e a empatia em adolescentes, o produto educacional *Desperte-se: uma metodologia para a Cultura de Paz*, foi desenvolvido com ferramentas da abordagem *Design thinking*. Conforme análise da validação, nota-se que os professores necessitam de metodologias empáticas e material de fácil acesso, para desenvolver na turma e incentivar comportamentos mais acolhedores, não violentos e que se direcionem para a Cultura de Paz escolar.

Neste estudo, foram coletados e analisados dados sobre os níveis globais de autoestima, empatia e o clima escolar, na dimensão de possíveis intimidações na escola, e no *bullying*. Portanto, torna-se necessário que essas variáveis sejam estudadas de forma transversal, no decorrer do EM, para que as estratégias sejam estabelecidas e reanalisadas constantemente, envolvendo a realidade social escolar.

Aconselha-se também utilizar instrumentos para a mensuração dos níveis de bem-estar dos estudantes e de qualidade de vida. Desse modo, conhecer e considerar os aspectos mais críticos envolvidos conforme cada contexto.

Portanto, a partir do reconhecimento de tais agressões, no ambiente escolar, a escola precisa elaborar estratégias que condizam com os contextos social e emocional dos estudantes, para que as ações sejam mais assertivas; a aprendizagem significativa; e a formação humana também seja valorizada.

Os dados deste estudo não devem ser interpretados com angústia, pela comunidade escolar, mas sim como uma janela aberta para um ambiente menos turvo. Desse modo, visualizar/compreender os fatores estressores e influenciadores do *bullying* para incorporar com mais clareza hábitos saudáveis, de bem-estar e qualidade de vida, que fortaleçam o autocuidado e autoconhecimento dos estudantes, as relações empáticas, habilidades socioemocionais e o conhecimento sobre o *bullying*.

Recomenda-se que parcerias sejam estabelecidas com profissionais das áreas de Psicologia, Psiquiatria, Educação Física, Serviço Social, e outras, para que haja o acolhimento, cuidado e incentivo de práticas saudáveis físicas e mentais em toda a comunidade escolar. Desse modo, oportunizando o bem-estar e o fortalecimento de relações mais harmoniosas, possibilitando um suporte para o professor criar e recriar as práticas pedagógicas fomentadoras da Cultura de Paz.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Levi. Ataque em escola de Sobral: jovem confirma que motivo foi *bullying*. 2022. **Jornal O Povo**. Disponível em:

<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/sobral/2022/10/05/ataque-em-escola-de-sobral-jovem-confirma-que-motivo-foi-bullying.html>. Acesso em: 6 out. 2022.

ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; OLIVEIRA, Raquel V. C. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006

ASSIS, Simone G.; AVANCI, Joviana Q.; SILVA, Cosme M. F. P.; MALAQUIAS, Juaci V.; SANTOS, Nilton C.; OLIVEIRA, Raquel V. C. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Cien Saúde Colet**, v. 8, n. 3, p. 669-680, 2003.

AUGUSTO, Felipe. **Ceará chega a 122 escolas estaduais de educação profissional com inauguração em Alto Santo**. Educação. Governo do Estado do Ceará. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/30/ceara-chega-a-122-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-com-inauguracao-em-alto-santo/>. Acesso em: 15 out. 2021.

BANDEIRA, Cláudia; HUTZ, Cláudio. As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, São Paulo, 2010.

BARROS, Patrícia; SILVA, Fábio B. N. Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. **Rev. Bras. Ter. Cogn.**, v. 2, n.1, Rio de Janeiro, jun. 2006.

BEGGIATO, C. L. **A importância da educação física na percepção de uma comunidade escolar**. 2009. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Judas Tadeu (USJT), São Paulo, 2009.

BIDÓIA, Juliana F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de resignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal**. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192352/bidoia_jf_me_mar_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2021.

BLOOM, P. **O que nos faz bons ou maus**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

BRANDÃO, Thaís; TEIXEIRA, Karen. Benefícios das competências socioemocionais na vida. In: Instituto Ayrton Senna (org.). **Competências socioemocionais** [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. São Paulo: Instituto Ayrton Senna; 2021. Disponível em:<: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/institutoayrton-senna-avaliacao-socioemocional-1.pdf>. >. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.741/2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Programa de combate à intimidação sistemática (bullying)**. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 7 out. 2021.

BRAIT, Lílian F. R.; MACEDO, Keila M. F. d.; SILVA, Francis B. d.; SILVA, Márcio R. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010.

BRESSAN, R. A.; KIELING, C.; ESTANISLAU, G. M.; MARI, J. de J. Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (orgs.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BROOKE, J. SUS - A quick and dirty usability scale. *In*: JORDAN, P. W.; THOMAS, B.; WEERDMEESTER, B. A.; MCCLELLAND, A. L. (eds.). **Usability evaluation in industry**, p. 189-194, Taylor & Francis, 1996.

CALLAI, Lúcia G. C.; MORO, Karol dos S.; ALVES, Camila; CRUZ, Paola L.; CARVALHO, Themis G. M. L. A prevenção de saúde do escolar de Tupanciretã - RS em tempos de pandemia pelo Covid-19. **RevInt - Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 8, 2020. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/revint/article/view/338/293>. Acesso em: 12 out. 2021.

CASTELLINI, Thais S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa**: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181716>. Acesso em: 12 out. 2021.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. Lei n. 14.754/2010. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/infancia-e-adolescencia/item/1011-lei-n-14-754-de-30-07-10-d-o-de-02-08-10>. Acesso em: 10 out. 2021.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. Lei n. 14.943/2011. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/seguridade-social-e-saude/item/1660-lei-n-14-943-de-22-06-11-do-de-05-07-11>. Acesso em: 10 out. 2021.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. **Educação profissional:** apresentação. 16 mar 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/16/ceara-comemora-10-anos-das-escolas-estaduais-de-educacao-profissional/>. Acesso em: 17 set. 2021.

CEARÁ (Estado). Governo do Estado do Ceará. Decreto n. 34.509, de 5 de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2022/01/DO20220105p01_220105_224608.pdf. Acesso em: 23 mar 2023.

COADE. Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem. **Quantitativo de estudantes matriculados em EEEPs de Fortaleza no ano de 2021**. [Solicitação #920035] Atendimento respondido. Mensagem recebida por: naoresponda@seduc.ce.gov.br, em 21 out. 2021.

CORTÉS, Manoel. Sobre Covid-19, estrés y el cerebro de los adolescentes. **Rev. Méd. Chile**, v.149, n. 4, Santiago, abr. 2021. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872021000400656&script=sci_arttext#B5. Acesso em: 13 out. 2021.

CUNHA, Marcela B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, v. 10, n. 4, p. 99104, 2002.

DE BONO, Edward. **Os seis chapéus do pensamento**. W. Lagos, Trad. Rio de Janeiro: Sextante. 2008.

DEUS, Gabriela B., COUTINHO, Renato X. Qualidade de vida durante a pandemia de covid-19: um estudo com estudantes do ensino médio integrado. 2020. **Revint** - Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 8. Disponível em: <https://doi.org/10.33053/revint.v8i1.3>. Acesso em: 12 out. 2021.

EVERTON, Maria Socorro B. **Uma década do projeto diretor de turma no Ceará:** uma investigação avaliativa das suas contribuições no enfrentamento do

desengajamento escolar no ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará (UFC), 2019.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleodelice A. Z. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

FANTE, Cleodelice. *Bullying no ambiente escolar*. In: FANTE, Cleodelice; PRUDENTE, Neemias. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

FERRONHA, José; ALMEIDA, Ana; OLIVEIRA, Lúcia; TEIXEIRA, Sousa; SOUSA, Vítor. Estudo da vinculação e da empatia em adolescentes institucionalizados com acompanhamento psicológico no Piac (Plano Integrado de Apoio à Comunidade). **Psicología del Desarrollo**, v.1, n. 1, p. 327-338, 2014.

FONTANARI, Anna Martha V. **Fatores associados à saúde mental de jovens transgêneros e/ou não binários**. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psiquiatria e Ciências do Comportamento, Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FORTALEZA (Município). **SDHDS disponibiliza 0800 para denúncia de violações dos direitos humanos**. 11 mar 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/sdhds-disponibiliza-0800-para-denuncia-de-violacoes-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 out. 2021.

FORTES, L. S.; MEIRELES, J. F. F.; NEVES, C. M.; ALMEIDA, S. S.; FERREIRA, M. E. C. Autoestima, insatisfação corporal e internalização do ideal de magreza influenciam os comportamentos de risco para transtornos de risco para transtornos alimentares? **Rev Nutr**, v. 2, n. 8(3), p. 253-264, 2015.

FREIRE, E. S. **A implementação das atitudes facilitadoras na relação terapêutica centrada no cliente**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DEL BARRIO, Cristina. Estratégias *antibullying* para o ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1.152-1.181, jul./set. 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI:10.21723/riaee.v14i3.12380

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-273, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GÓMEZ-BUSTAMANTE, E. M.; COGOLLO, Z. Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. **Revista de Salud Pública**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v12n1/v12n1a06.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

GUIMARÃES, João V. C. **Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes**. 2012.

GUTIERREZ, L. A. L. **Formação humana e ginástica geral na educação física**. 2008. 151p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HUTZ, Claudio Simon; ZANON, Cristian. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Aval. Psicol.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 41-49, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

HUTZ, C. S.; ZANON, C.; VAZQUEZ, A. Escala de autoestima de Rosenberg. In: HUTZ, C. S. (ed.). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pense**. Pesquisa nacional de saúde do escolar, 2015. Rio de Janeiro: IBGE. 132 p., 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

KOLLER, S. H.; CAMINO, C.; RIBEIRO J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, n. 18, p. 43-53, 2001.

KRIEGER, S.; FALCONE, E. M. O. A Influência das distorções cognitivas no comportamento altruísta. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 76-83, 2017. Doi: 10.5935/1808-5687.20170012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200002. Acesso em: 20 jun. 2022.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Antônio A. G. **Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola**: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância. 2017.

LOADES, Maria E.; CHATBURN, Eleanor; HIGSON-SWEENEY, Nina *et al.* **Revisão sistemática rápida**: o impacto do isolamento social e da solidão na saúde mental de crianças e adolescentes no contexto da covid-19. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32504808/>. Acesso em: 13 out. 2021.

LOLA GARCÍA-AJOFRÍN (Singapura). **Jornal El Pais**. A fórmula da Finlândia para combater o 'bullying'. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/06/internacional/1541516726_663171.html. Acesso em: 27 abr. 2023.

MANGUEIRA, L. *et al.* Saúde mental das crianças e adolescentes em tempos de pandemia: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 11, p. e 4919, 27 nov. 2020.

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E. *et al.* Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MATIAS, Mariana S. F. **A avaliação da empatia na adolescência**: estudos de validação da versão portuguesa da "Basic Empathy Scale". Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/26137/4/Mariana%20Matias.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de; SANCHEZ, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, v. 9, n.3, p. 239-262, Rio de Janeiro, jul./set. 1993.

MORAES, Késia M. **Bullying entre escolares do ensino médio**: o fenômeno em escolas do município de Sobral - Ceará. 2012

MOREIRA, J.; ROSÁRIO, A.; SANTOS, A. **Juventude e adolescência**: considerações preliminares. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943/7450>. Acesso em: 5 jul. 2021

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOTA, Catarina; DIAS, Denize; ROCHA, Magda. Vinculação aos pares e comportamentos de *bullying* na adolescência: o efeito mediador da autoestima. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38, n. 1, p. 48-65, 2020.

MOTA, Criatiane B. A cultura de paz no Brasil. **Revista Educação em Foco**, 13. ed., ano 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/11/CULTURA-DE-PAZ-NO-BRASIL-p%C3%A1g-97-%C3%A0-108.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde. 2020. **Adolescent mental health**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: jun. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. 2021a. **Cronograma**: resposta covid-19 da OMS. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline#!>. Acesso em: 30 nov. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. 2021b. **Painel do coronavírus da OMS (covid-19)**. Disponível em: <https://covid19.who.int/> . Acesso em: 30 nov. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Covid-19 weekly epidemiological update**. 27 jun. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---27-june-2022>. Acesso em: 28 abr. 2023.

OLIVEIRA, Sulamita T.; JÚNIOR, Antônio G. M. A escola estadual de educação profissional no Ceará: desvendando a forma de articulação integral. **Conhecer**: debate entre o público e o privado, v. 5, n. 15, 2015.

OLIVEIRA, W. *et al.* A saúde do adolescente em tempos da covid-19: scoping review. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 8: e00150020, 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara fim da emergência de saúde pública de importância internacional referente à covid-19**. 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 10 maio 2023.

PASSARELLI, Vinícius. **Ataque em escola**: alunos e pais relatam clima de violência e *bullying*. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/ataque-em-escola-alunos-e-pais-relatam-clima-de-violencia-e-bullying>. Acesso em: 2 jun. 2023.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design thinking Brasil**: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PRUDENTE, Neemias. O *bullying* no ambiente escolar: compreensão e enfrentamento. In: FANTE, Cleo; PRUDENTE, Neemias. **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. p.129-190.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Coleção Formação Pedagógica, v. 5. ed. 1, 2014.

REIS, Natália L.; PASCUAL, Jesus G. A incidência do comportamento de *bullying* em escola particular de Fortaleza. V CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Anais [...]**. 2010.

RIBEIRO, Alda P. **Atitudes de adolescentes face à inclusão dos pares com incapacidades**: o papel da autoestima, da empatia e da satisfação com a vida. Instituto Universitário da Maia, 2018.

ROCHA, Maressa *et al.* O impacto da pandemia da Covid-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n.1, p.3.483-3.497, jan./feb. 2021

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 4. ed., São Paulo: Ágora, 2006.

SÁ, K. R. **Currículo do ensino médio integrado do IFMG**: a partitura, a polifonia e os solos da educação física. 2019. 257p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SABINO, Wesley Castro; ALVES, C.; CARVALHO, Z.; CORREIA, E.; DUTRA, F. **Análise da potencialização da proposta de valor da plataforma Tera a partir do framework cralves**. 2021. Disponível em: <http://www.api.org.br/conferences/index.php/ENPI2021/ENPI2021/paper/view/1506/780>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SALGADO, Luciana S.; SILVA, Helena B. Gênese discursiva da fórmula 'cultura de paz'. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 131-137, apr. jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/22567/pdf_18> Acesso em: 14 jun. 2023.

SALLES FILHO, Nei A. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/PR, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1211>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2006.

SCHULTHEISZ, Thais S. V.; APRILE, Maria R. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 36-48, 2013.

SEB/MEC. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Curso de aperfeiçoamento em bem-estar no contexto escolar**. Módulo 2- Saúde Mental e Saúde Emocional (BNCC) e Educação. *Slide 31-32*. [s.d]. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14130/unidade/7889/acessar?continue=false>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SECRETARIA DA SAÚDE DO ESTADO DO CEARÁ. **Boletim epidemiológico covid-19**. 30 jun. 2022. Disponível em: <https://coronavirus.ceara.gov.br/boletins-epidemiologicos/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SEDUC. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Ceará. **Educação profissional**: apresentação. 5 abr. 2018. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 14 jul. 2021.

SEDUC. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Ceará. **Educação profissional: estrutura**. 31 mar. 2015. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=142>. Acesso em: 14 out. 2021.

SEDUC. Secretaria de Educação Básica do Ceará. Governo do Estado do Ceará. **Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2021**. 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/diretrizes_ano_letivo_2021.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

SEVERO, Luana. Como escolas estaduais do Ceará tentam recuperar a aprendizagem prejudicada pelo ensino remoto. **Jornal Diário do Nordeste**. 27 set. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/como-escolas-estaduais-do-ceara-tentam-recuperar-a-aprendizagem-prejudicada-pelo-ensino-remoto-1.3140475>. Acesso em: 14 out. 2021

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

SILVA, Bruno de Brito. **Identidade social e autoestima de travestis, homens e mulheres trans e transgêneros: a influência do apoio social**. 2016. 184f. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, Ellery H. B. da *et al* . Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Rev. Nufen**, Belém, v. 13, n. 1, p. 83-97, abr. 2021 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA, Gilton J. F.; GOMES, Tássio J. G. **Utilizando o mapa de empatia do design thinking no processo de ensino-aprendizagem**. 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/livros/index.php/sbc/catalog/view/70/306/560-1>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, Jann S.; FERREIRA, Ciro O.; PAULA, Leandro de; SILVA, Valéria M. A. Planejamento da avaliação da aprendizagem no contexto de pandemia de Covid-19: um relato de experiência de uma escola estadual de educação profissional do Ceará. VII CONEDU - Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. 2020

SILVA, Lucas M.; CIASCA, Maria Isabel F. L. Estrutura física escolar como fator de determinante da qualidade na educação em escolas profissionais do Ceará: entre a realidade e o mito. School physical structure as a determinant of quality in education in professional schools in Ceará: between reality and myth. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-20, e642974634. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4634/4033>. Acesso em: 10 out. 2021.

SIMONETTI, V. M. M. **Revisão crítica de algumas escalas psicossociais utilizadas no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1989.

- SMOUTER, Leandro; COUTINHO, Silvano da S.; MASCARENHAS, Luís P. G. Associação entre nível de atividade física e autoconceito de autoestima de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 24, n. 2, p. 455-464, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.34962016>. Acesso em: 13 out. 2021.
- SOUZA, I. M. A.; MELO, J. P. O ensino dos conteúdos na educação física e sua interface com os valores. *In*: BATISTA, A. P. *et al.* **Educação física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: IFRN, cap. 2, p. 31-49, 2016.
- SOUZA, Thatiane F de; OLIVEIRA, Adriana S. de; SOBREIRA, Rakel R. de. O Projeto professor diretor de turma no Ceará: origem e funcionamento. IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação. João Pessoa. **Anais** [...]. 2017.
- TAVARES, M. E. P. A.; SOUZA, M. J. A. de; LIMA, M. X. de M.; COUTINHO, D. J. G. Afetividade: fator indispensável à aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 11, p. 25710- 25717, 2019.
- TERÇARIOL, Adriana A. de L.; TEIXEIRA, Rosiley A. Violências na escola, sob o Olhar de Miriam Abramovay. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 4-9, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14446>. Acesso em: 12 out. 2021
- THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. A Review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, sept. 2013.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: UFSM, 2008. ISBN 9788573911107. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- VALENTE, Maria Madalena D. **Empatia e agressividade na adolescência e sucesso escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado) – ISCTE, Lisboa, 2012. Disponível em [www: http://hdl.handle.net/10071/5504](http://hdl.handle.net/10071/5504). Acesso em: 15 out. 2021.
- VASCONCELOS, Karla R. de S. T. **Prevalência e fatores relacionados ao autorrelato de bullying entre escolares na cidade de Fortaleza/CE: aspectos individuais, familiares e sociais**. 2020.
- VIANA, José A.; SOUZA, Silvana M.; REIS, Katarina. *Bullying* nas aulas de educação física: a percepção dos alunos no ensino médio. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 23, n.86, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100003>. Acesso em: 11 out. 2021.
- VIANA, Valderi N. **Percepção da educação física na formação humana, integral e omnilateral de discentes da educação profissional técnica federal na Amazônia**. 2021.

VIANA, Valderi; DENDASCK, C. V.; DIAS, C. A. G. M. Valores e atitudes. *In*: VIANA, V. N.; DIAS, C. A. G. M. (ed.). **Educação física e EPT**, v. 1, cap. 3, p. 24-36, São Paulo: Centro de Pesquisa, 2020.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloísa M. Ensino médio no Ceará: igualdade *versus* qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v.6, n.2, p.106-130, jul./dez. 2016.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nSBHhqCqGMMGGR9Fwg3yMpG/?lang=pt#>. Acesso em: 3 set. 2021.

VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017.

YIRULA, Carolina P. (org.). **A importância da empatia na educação**. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

ZECHI, Juliana A. Matias. As relações interpessoais na escola: avaliando o clima escolar em escola pública e privada. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. **Anais** [...] 2017

ANEXOS

Todos os instrumentos estão transcritos para o Google *Forms* e disponibilizados em *links* com o objetivo de facilitar a coleta e tabulação dos dados.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO SOBRE O CLIMA ESCOLAR NA DIMENSÃO DO *BULLYING* PARA ESTUDANTES (VINHA; MORAES; MORO, 2017)

Link do questionário 01 disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScsRIyuiLZI1zLh6MjuXWHq1pLAeUoUGNrNFUojXkp_pGdPcQ/viewform

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos últimos 03 meses:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola	☐	☐	☐	☐
Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola	☐	☐	☐	☐
Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola	☐	☐	☐	☐

Eu provoquei,
zoei, coloquei
apelidos ou irritei
algum colega da
escola

☐☐☐☐

Eu vi alguém
sendo agredido,
maltratado,
intimidado,
ameaçado,
excluído ou
humilhado por
algum colega da
escola

☐☐☐☐

Eu vi alguém
sendo agredido,
maltratado,
intimidado,
ameaçado,
excluído ou
humilhado por
algum colega da
escola.

☐☐☐☐

Eu vi alguém
sendo
provocado,
zoadado,
recebendo
apelidos ou
irritado por
algum colega da
escola.

☐☐☐☐

Nos últimos 3 meses com que frequência essas agressões aconteceram nos diferentes ambientes: *

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Na classe.	☐	☐	☐	☐
Nos corredores.	☐	☐	☐	☐
No pátio.	☐	☐	☐	☐
No refeitório/cantina.	☐	☐	☐	☐
Nos banheiros.	☐	☐	☐	☐
Na quadra.	☐	☐	☐	☐
Em locais próximos à escola.	☐	☐	☐	☐
Através da internet ou celular.	☐	☐	☐	☐

ANEXO B – ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (1979) - Adaptado por Hutz e Zanon (2011)

Link do questionário 02 disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdohQVHksDFB-bHrTaekCw6-NmHGSD8Q2T9dGfyUtSILGrG4g/viewform>

Lêa cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
9. Às vezes eu me sinto inútil.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

Observação: Os itens 3, 5, 8, 9 e 10 devem ser invertidos para calcular a soma dos pontos

ANEXO C – ESCALA DE EMPATIA (BRYANT, 1982) - Adaptado por Koller et al. (2001)

Link do questionário 03 disponível em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeD0_z1zwD4CKa-Yo9jXJ2Mr7zKQ0VbRDu_frPz1-EwZ0_TdQ/viewform

Leia cada afirmação, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você ("sim") ou não descreve você ("não")			
		Sim	Não
1	Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	1	2
2	Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	2	1
3	Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	2	1
4	Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	1	2
5	Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	1	2
6	Eu fico aborrecido quando vejo uma menina sendo machucada.	1	2
7	Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo eu também começo a rir.	1	2
8	Às vezes, eu choro quando assisto TV.	1	2
9	Meninas que choram porque estão felizes são tolas.	2	1
10	É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	2	1
11	Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido	1	2
12	Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar.	1	2
13	Algumas canções me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar.	1	2

14	Eu fico aborrecido quando vejo um menino sendo machucado.	1	2
15	Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivo para estarem tristes.	2	1
16	É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos.	2	1
17	Eu fico furioso(a) quando eu vejo um colega de aula fingindo que precisa de ajuda da professora todo o tempo	2	1
18	Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter.	2	1
19	Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	1	2
20	Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste	2	1
21	Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando vejo que alguém está olhando para mim e querendo um.	2	1
22	Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer às regras da escola.	2	1

ANEXO D – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Eliana Nunes Estrela**, Secretária de Educação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, autorizo a realização do projeto intitulado "**Bullying, Autoestima e Empatia em Escolares da Educação Profissional**" pela pesquisadora **Carla Joyce Castro Sabino** que envolverá a aplicação de questionários validados acerca do Clima Escolar, Autoestima e Empatia nas 21 unidades das Escolas Estaduais Profissionais de Fortaleza, Ceará, perfazendo 368 estudantes e será iniciado após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

A Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC CE) está ciente de seu compromisso no resguardo à segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos estudantes que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

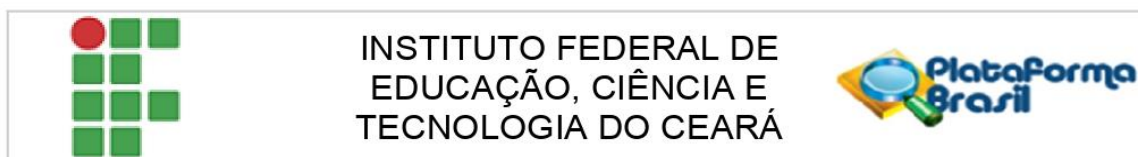
Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (ONS), e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Fortaleza, 08 de novembro de 2021.



ELIANA NUNES ESTRELA

Eliana Nunes Estrela
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO E – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: BULLYING, AUTOESTIMA E EMPATIA EM ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador: CARLA JOYCE CASTRO SABINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53238721.1.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.217.480

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Bullying, autoestima e empatia em escolares da educação profissional" está inserido na área de Ciências Humanas. Segundo a proponente, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo com abordagem quanti-qualitativa com análise interpretativa e descritiva dos dados estatísticos. A pesquisa será realizada nas 21 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) que representa toda a rede de Educação Profissional localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. Em cada unidade escolar serão pesquisados aproximadamente 18 estudantes, 10 do sexo feminino e 08 do sexo masculino, escolhidos de modo aleatório, totalizando 368 estudantes. Os critérios de inclusão serão: ter acesso ao e-mail institucional, assinar o Termo de Assentimento, ter a autorização de seus pais e/ou responsáveis através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, frequência mínima de 75% nas aulas e com período acima de 3 meses de estudos na EEEP. Os instrumentos para a coleta de dados serão: questionário 01 sobre o clima escolar; questionário 02 com seis perguntas relacionadas autoestima; e o questionário 03 com vinte e dois itens sobre empatia. Todos os questionários e Termos de Consentimento e Assentimento serão enviados virtualmente para proteção dos envolvidos devido à Covid19. Os dados estatísticos serão analisados de forma interpretativa e descritiva com as seguintes correlações: Clima Escolar e Autoestima; Clima Escolar e Empatia; Autoestima e Empatia e Clima Escolar, Autoestima e Empatia.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

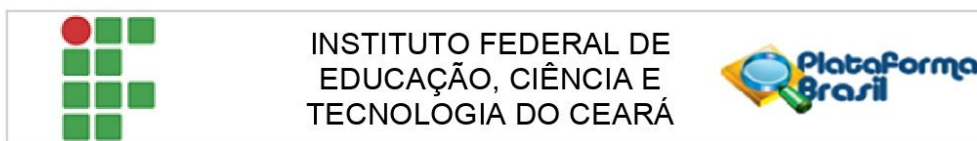
UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.410-426

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 5.217.480

FORTALEZA, 31 de Janeiro de 2022

Assinado por:
Jefté Ferreira da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703
Bairro: Jardim América **CEP:** 60.410-426
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332 **E-mail:** cep@ifce.edu.br

ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE USUABILIDADE DO SISTEMA (*System Usability Scale – SUS*) de Brooke (1996)

A validação do produto educacional será realizada de modo virtual disponibilizado no link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScDsBArflpJ0bt8r-ZiPP6_n9dTlcrop2XQwozW21bT0s5RWA/viewform conforme o modelo abaixo.

Nº	AFIRMAÇÃO	1	2	3	4	5
01	Eu gostaria de utilizar este produto educacional frequentemente.					
02	Eu acho o produto educacional desnecessariamente complexo.					
03	Eu acho que o produto educacional é fácil de usar.					
04	Eu acho que precisaria do suporte de uma pessoa técnica para conseguir utilizar este produto educacional.					
05	Eu acho que as funções deste produto educacional estavam bem integradas.					
06	Eu acho que há muita inconsistência neste produto educacional.					
07	Eu acho que a maioria das pessoas aprenderia a utilizar este produto educacional muito rapidamente.					
08	Eu achei o produto educacional muito complicado de usar.					
09	Eu me senti muito confiante utilizando o produto educacional.					
10	Eu precisei aprender muitas coisas antes de poder começar a utilizar este produto educacional.					

Os participantes devem selecionar o grau de concordância correspondente para cada afirmação, preenchendo com um "X" na coluna apropriada, onde:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Neutro
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

***Bullying*, Autoestima e Empatia em Escolares da Educação Profissional** **Carla Joyce Castro Sabino**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento, visa assegurar os seus direitos de participante.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você se não concordar com a participação ou retirar sua autorização em qualquer momento mesmo que seus pais/responsáveis tenham interesse e autorizado a sua participação.

Justificativa e objetivos:

A justificativa ocorre a partir das observações como professora da rede estadual de ensino, da preocupação com a saúde mental dos adolescentes devido à pandemia de Covid-19 e ao aumento de casos de *bullying* nas escolas.

O objetivo dessa pesquisa é analisar o nível de autoestima e de empatia dos estudantes das Escolas Estaduais de Educação Profissional e a relação destes fatores com o fenômeno *bullying*.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a responder um questionário sobre clima escolar, autoestima e empatia. O tempo para responder será de aproximadamente 25 min, respectivamente. A pesquisadora estará em constante comunicação para organizar a aplicação do questionário.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se estiver com menos de 3 meses matriculado(a) na escola atual, possuir acima de 25% de faltas, não tiver acesso ao e-mail institucional e/ou não for do seu interesse em participar.

Os riscos da pesquisa são mínimos, pois não haverá a intervenção ou modificação de qualquer característica do(a) participante.

Benefícios:

Os benefícios para os participantes serão indiretos, pois as vantagens serão coletivas para o ambiente escolar por tentar contribuir com o combate as agressões do tipo *bullying*.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora estará disponível virtualmente para o acompanhar a pesquisa, esclarecer as dúvidas, realizar lembretes dos prazos para enviar as respostas, enviar os questionários e todos os procedimentos necessários durante e após a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Carla Joyce Castro Sabino através do e-mail carla.joyce00@aluno.ifce.edu.br ou telefone/*WhatsApp* (85) 98832-7486.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) estudante:

Nome da escola do(a) estudante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional):

(Assinatura do(a) estudante)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510/2016 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

[Assinatura da pesquisadora]

Data: ____/____/____.