

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL

ERIKA CREMIATO LIPPE

**DESENGAJAMENTO MORAL EM COMPORTAMENTOS DE *BULLYING*: UM  
ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL  
TÉCNICO**

São Paulo

Março/2025

ERIKA CREMIATO LIPPE

**DESENGAJAMENTO MORAL EM COMPORTAMENTOS DE *BULLYING*: UM  
ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL  
TÉCNICO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane.

Área de Concentração: Educação e Trabalho.  
Linha de Pesquisa: Formação do Formador.  
Projeto de Pesquisa: Ensino Aprendizagem.

São Paulo

Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CPS - CRB8-10879

L765d Lippe, Erika Cremiato  
Desengajamento moral em comportamentos de bullying: um estudo de caso de uma instituição de ensino profissional técnico / Erika Cremiato Lippe. – São Paulo: CPS, 2025.  
117 f. : il.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Roberto Kanaane  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional técnica. 2. Bullying. 3. Desengajamento moral. 4. Orientador educacional. 5. Estudo de caso. I. Kanaane, Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ERIKA CREMIATO LIPPE

**DESENGAJAMENTO MORAL EM COMPORTAMENTOS DE *BULLYING*: UM  
ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL  
TÉCNICO**

Documento assinado digitalmente  
 **ROBERTO KANAANE**  
Data: 31/03/2025 11:33:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Roberto Kanaane  
Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente  
 **AMALIA NEIDE COVIC**  
Data: 01/04/2025 11:37:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Amália Neide Covic  
Examinadora Externa - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP

Documento assinado digitalmente  
 **RODRIGO AVELLA RAMIREZ**  
Data: 31/03/2025 13:05:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez  
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 26 de março de 2025

Dedico esse trabalho a todos os que  
abrilhantam o meu caminho de alguma forma  
e, acompanhando-me nessa jornada terrena,  
fazem meus dias iluminados.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Kanaane, que, com sua doçura, paciência, carinho, generosidade e competência, me guia por essa jornada de conhecimento, permitindo que, apesar dos árduos desafios, seja sobretudo humana. Agradeço à Profa. Dra. Neide de Brito Cunha por ter me apresentado aos construtos de Albert Bandura, por ela ter tido a sensibilidade de compreender a minha necessidade acadêmica diante das atividades de orientação educacional e, assim, permitir-me desenvolver um projeto de pesquisa que faça todo o sentido para a minha prática cotidiana. Agradeço à Profa. Dra. Helena Peterossi, que abrilhantava minhas tardes de quarta-feira, iluminando-me com a sua sabedoria e servindo de modelo docente. Suas palavras vão reverberar para sempre na minha história, e todas as manhãs, quando me dirijo ao meu trabalho, carrego comigo os seus preciosos ensinamentos sobre Educação Profissional Técnica; foi uma honra e um prazer lhe ouvir. Agradeço, ainda, ao Prof. Dr. Garabed pelas aulas de estatística aplicada, pela paciência e tempo a mim dedicados. Agradeço também a todos os docentes que fazem parte do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, cada qual contribuiu para a minha formação, todos transmitiram-me saberes necessários para o meu percurso acadêmico e fizeram a diferença nesse trajeto, com um profissionalismo e acolhimento ímpares. Não teria como deixar de agradecer a minha mãe, um exemplo de mulher, profissional e ser humano ímpar. Por fim, sou grata, feliz e orgulhosa por constituir o quadro de colaboradores da instituição, bem como por ter sido mestranda no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, instituição essa que permite a todos que são parte dela conquistar sonhos e criar histórias sempre com finais felizes.

“[...] o valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano”;

(Albert Bandura, *A Evolução da Teoria Social Cognitiva*, 2005).

## RESUMO

LIPPE, E. C. O. **Desengajamento moral em comportamentos de *bullying***: um estudo de caso de uma instituição de ensino profissional técnico. N.n [117] f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2025.

O presente trabalho tem por objetivo geral compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral. Em relação aos objetivos específicos, o foco é propor alternativas de ação *antibullying*, por meio da atuação do orientador educacional visando possibilitar alternativas de minimizar o desengajamento moral. Tem ainda o presente trabalho o levantamento de cinco hipóteses. Esta dissertação fundamenta-se na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1986), a qual abarca em seu léxico a teoria de desengajamento moral, sendo composta de oito mecanismos definidos por um conjunto de ações que submete o outro a uma situação de sofrimento, sem que, no entanto, o autor se autocondene pela situação prejudicial (Bandura, 2015). A metodologia caracteriza-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa, cujos procedimentos metodológicos foram definidos como exploratório conjugado, contendo descrição e estudo de caso. As amostras foram selecionadas por conveniência e constituem-se de 38 estudantes do Ensino Médio Técnico, que formaram o grupo de teste, 234 alunos os quais responderam ao questionário de múltipla escolha, e sete docentes, que participaram da entrevista de profundidade. Toda a amostra pertence à mesma instituição de Ensino Profissional Técnico situada na periferia da cidade de São Paulo. No tocante aos instrumentos de pesquisa, utilizou-se um questionário adaptado e validado sobre desengajamento moral, analisado por meio de estatística descritiva, bem como uma entrevista de profundidade tabulada por meio da análise de conteúdo. A pergunta de pesquisa que foi respondida ao final desse projeto propunha questionar: como o desengajamento moral influencia nos comportamentos de *bullying* (entre pares discentes) no Ensino Médio Técnico? Em relação aos resultados, tanto o objetivo geral quanto os específicos foram alcançados e as hipóteses foram verificadas, sendo quatro delas comprovadas e uma parcialmente comprovada. Em síntese, esta pesquisa desvela a intrincada relação entre o desengajamento moral e a perpetuação do *bullying* no contexto específico do Ensino Profissional Técnico, iluminando um campo ainda pouco explorado. Ao evidenciar os mecanismos que permitem a perpetradores e espectadores desvencilhar-se da culpa, este estudo não apenas diagnostica um problema, mas também convoca a uma reflexão urgente sobre a

necessidade de intervenções educativas que promovam a consciência moral e a empatia. A proposta de um curso para docentes, derivada desta investigação, representa um passo concreto em direção à construção de ambientes escolares mais seguros e acolhedores, onde a integridade emocional e o desenvolvimento pleno dos estudantes sejam priorizados. Ao lançar luz sobre esta questão crítica, espera-se que este trabalho inspire futuras pesquisas e ações transformadoras, contribuindo para a edificação de uma cultura educacional que repudie a violência e celebre o respeito mútuo.

**Palavras-chave:** educação profissional técnica; *bullying*; desengajamento moral; orientador educacional; estudo de caso.

## ABSTRACT

LIPPE, E. C. O. **Moral disengagement in bullying behaviors:** a case study of a technical professional education institution. N.n [117] f. Dissertation (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education) – Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2025.

The general objective of this work is to understand the relationships between student pairs in bullying behaviors through moral disengagement. In relation to specific objectives, these seek to identify and classify moral disengagement in bullying behaviors among students and also propose alternative anti-bullying actions, through the role of the educational advisor, aiming to enable alternatives to minimize moral disengagement. This work also includes the survey of 5 hypotheses. This dissertation is based on Albert Bandura's Social Cognitive Theory (SCT) (1986), which includes in its lexicon the theory of moral disengagement, being composed of eight mechanisms defined by a set of actions that subject the other to a situation of suffering, without, however, the author condemning himself for the harmful situation (Bandura, 2015). The methodology is characterized by a qualitative quantitative approach, whose methodological procedures were defined as combined exploratory, containing description and case study; the samples were selected for convenience, and consist of 38 Technical High School students, the test group, 234 students answered the multiple-choice questionnaire, and 07 teachers participated in the in-depth interview. The entire exhibition belongs to the same Technical Professional Education institution located on the outskirts of São Paulo. Regarding research instruments, an adapted and validated questionnaire on moral disengagement was used, analyzed using descriptive statistics, as well as an in-depth interview tabulated using content analysis. The research question that was answered at the end of this project proposes to question how moral disengagement influences bullying behaviors (among student peers) in technical secondary education? In relation to the results, both the general and specific objectives were achieved; the hypotheses were verified, with four of them being proven, and one partially proven. In summary, this research reveals the intricate relationship between moral disengagement and the perpetuation of bullying in the specific context of Vocational Technical Education, shedding light on a field that has yet to be explored. By highlighting the mechanisms that allow perpetrators and bystanders to free themselves from guilt, this study not only diagnoses a problem, but also calls for urgent reflection on the need for educational interventions that promote moral awareness and empathy. The proposed course for teachers,

derived from this research, represents a concrete step towards building safer and more welcoming school environments, where the emotional integrity and full development of students are prioritized. By shedding light on this critical issue, it is hoped that this work will inspire future research and transformative actions, contributing to the construction of an educational culture that repudiates violence and celebrates mutual respect.

**Keywords:** technical professional education; bullying; moral disengagement; educational counselor; case study.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Atividades e método de trabalho do Professor Orientador.....	37
Quadro 02: Deliberações Professor Responsável pelo Projeto de Orientação Educacional ....	41
Quadro 03: Características dos agressores comportamentos de <i>bullying</i> .....	51
Quadro 04: Características das vítimas em comportamentos de <i>bullying</i> .....	52
Quadro 05: Perfil de Respondentes do Grupo A.....	63
Quadro 06: Perfil de Respondentes do Grupo B.....	63
Quadro 07: Perfil de Respondentes do Grupo C.....	64
Quadro 08: Instrumento Questionário de Desengajamento Moral e Bullying no Ensino Técnico.....	65
Quadro 09: Análise temática e uso de códigos.....	68
Quadro 10: Escala <i>Likert</i> .....	73
Quadro 11: Análise Quantitativa dos Mecanismos de Desengajamento Moral.....	78
Quadro 12: Análise lexical, palavras plenas e palavras objeto distribuídas por sujeitos e questão.....	82
Quadro 13: Análise Lexical - Relação do Orientador Educacional e demais membros da comunidade escolar.....	84
Quadro 14: Análise Lexical, nomenclaturas centrais da pesquisa.....	84
Quadro 15: Análise Temática, Questão 01 Atitudes do Orientador Educacional.....	86
Quadro 16: Análise Temática, Questão 02, atribuições do Orientador Educacional.....	86
Quadro 17: Análise Temática, Questão 03, Atuação do Orientador Educacional diante dos comportamentos de <i>bullying</i> .....	87
Quadro 18: Análise Temática, Questão 04, papel do Orientador Educacional na prevenção e combate ao <i>bullying</i> .....	89
Quadro 19: Análise Temática, Questão 05, engajamento moral dos alunos nos comportamentos de <i>bullying</i> .....	90
Quadro 20: Análise Temática, Questão 06, sugestões papel do orientador educacional.....	91
Quadro 21: Plano de curso – Produto de pesquisa.....	92

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados estatísticos questão 01-Papel nos comportamentos de <i>bullying</i> -Vítima	74
Tabela 02: Resultados estatísticos questão 02-Papel nos comportamentos de <i>bullying</i> – Perpetrador.....	75
Tabela 03: Resultados estatísticos questão 03 - Papel nos comportamentos de <i>bullying</i> – Plateia.....	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura.....	24
Figura 2: Gráfico sobre motivação do orientador Educacional.....	43
Figura 3: Organograma Unidade de Ensino Técnico.....	71
Figura 4: Matriz de amarração de Mazzon.....	72

## LISTA DE SIGLAS

ATA	Auxiliar Técnico Administrativo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC	Unidade de Ensino Médio Técnico
CPS	Centro Paula Souza
EPT	Educação Profissional Técnica
ETECs	Escolas Técnicas Estaduais
FAE	Ficha de Aluno Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LTT	Linguagem Trabalho e Tecnologia
OE	Orientador Educacional
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PTPD	Psicoterapia psicodinâmica
SIG	Sistema Integrado de Gestão
TSC	Teoria Social Cognitiva

## SUMÁRIO

<b>A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1: TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2: O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 03: BULLYING.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>

## **A trajetória da pesquisadora**

Ingressei na docência em 1998, não como professora efetiva, mas sim como professora eventual, em uma escola de periferia, na cidade de Mauá, que faz parte da região metropolitana de São Paulo. Estava cursando o primeiro ano da Licenciatura em Letras, no período da manhã, e, já no segundo bimestre, entrei em uma sala de aula: fui lecionar Língua Inglesa para alunos de Ensino Médio e era bem frequente que houvesse estudantes com a minha idade, ou mais velhos. Foi uma grande aventura, não me arrependo de ter me lançado nessa jornada. Desde então, muita coisa se modificou: o meu perfil, o dos estudantes, o da sociedade em geral.

Efetivei-me em 2002, na Secretaria de Educação do Estado, como docente de Língua Inglesa, em uma unidade escolar central, muito organizada, limpa, com uma diretora que marcou a minha história profissional positivamente ao me ensinar coisas que são úteis e relevantes a cada dia dedicado à docência. Se elaborasse uma linha do tempo da minha jornada profissional, a segunda fase se iniciou em 2002, com a efetivação, e perdurou até janeiro de 2008, a qual suponho ter sido um período decisivo para a consolidação das minhas habilidades docentes. Quantos erros cometidos, alguns bastante vergonhosos. Jamais vou esquecer o dia que sai correndo atrás de um menino, matriculado em uma sétima série, corredor afora, pois esse tinha me desacatado e saiu da sala, tendo me deixado falando sozinha. Hoje sou plenamente consciente da insensatez que cometi e, sem dúvida, da violência que perpetrei junto ao aluno: a minha atitude inconsequente seguramente produziu marcas no comportamento e nas atitudes do estudante.

Em março de 2003, efetivei-me, no Centro Paula Souza, como docente de uma disciplina de nomenclatura Linguagem, Trabalho e Tecnologia (LTT) em uma unidade escolar da cidade de Santo André, evento decisivo para a minha trilha profissional. As Escolas Técnicas Estaduais são instituições que permitem um aprendizado efetivo. Sabe-se que sempre é possível aprimorar a instituição, no entanto, estas em específico são ambientes educacionais que promovem uma formação de qualidade propiciando aos alunos egressos alcançarem novos patamares de vida, social e profissional. Estes adquirem as competências de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, conforme aponta Delors (1998), o que lhes permite uma formação completa.

Atuei de forma concomitante nas Etecs e na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo até o ano de 2015. Tal jornada era excessivamente cansativa, economicamente nada vantajosa e acabava por comprometer negativamente a qualidade das minhas atividades profissionais. Assim, em 2015, com a abertura de uma unidade recém-inaugurada do

CEETEPS, fui convidada pelo diretor para atuar como membro da equipe gestora. Como era uma jornada de 40 horas semanais, afastei-me sem remuneração da SEESP e, ao longo de dois anos, encontrei-me totalmente na atividade que exercia, atuando diretamente com os alunos. Em janeiro de 2017, não hesitei e me exonerei do cargo da Secretaria de Educação: saí com a certeza de que eu havia feito a melhor escolha, tendo em vista que não dispunha de nenhuma motivação, nem intrínseca tampouco extrínseca, para continuar no cargo. Atuando em jornada única, pude me capacitar como profissional: fiz licenciatura plena, presencialmente, em pedagogia, duas pós-graduações em instituições públicas e me tornei uma profissional muito mais segura das minhas ações, consciente da minha função e, não tem como não dizer, bem mais preparada para as minhas atividades laborais.

Em 2019, após ter passado por diferentes funções gestoras, cheguei à Orientação Educacional, função que exerço até o momento, agora em uma Etec situada na região periférica da cidade de São Paulo. De forma sucinta, cabe ao Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional planejar, organizar, executar e avaliar ações que envolvam os discentes, as quais compreendem desde o acolhimento quando o estudante ingressa na instituição, passando pelo desenvolvimento de planos de estudo para os alunos que apresentam dificuldades pedagógicas, até a mediação de conflitos e desenvolvimento de valores.

Quantas histórias de vida passaram por mim ao longo destes cinco anos atuando no serviço de Orientação e Apoio Educacional! Tive a sorte, o privilégio, de poder colaborar para que muitos alunos alcançassem seus sonhos: ex-alunos estudando fora do país, outros ingressaram em excelentes universidades públicas, alunos rotulados negativamente superando o suposto destino ao qual estariam fadados e construindo uma história de sucesso. Essas vivências comprovam o sucesso de uma formação profissional técnica de qualidade.

Na contramão dessas experiências exitosas, temos os comportamentos de *bullying* que frequentemente permeiam as relações estudantis. Poderia narrar uma diversidade de situações nas quais um estudante deixa de frequentar as aulas ou apresenta desinteresse, apatia em relação às atividades escolares, pois é vítima de colegas que o ofendem, colocam apelidos pejorativos, imputam-lhe acusações inverídicas, inferem violência física e possuem outros comportamentos dolorosos, culminado com algum tipo de perda para o estudante vitimado e também para toda a comunidade escolar. As unidades de ensino, ao fecharem os olhos para essa situação, eximindo-se da responsabilidade de educar baseando-se em valores, passam a ser algozes e conseqüentemente descumprem o seu papel de formar integralmente os alunos.

## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (Brasil, 1996) aponta, em seu artigo 2º, o sentido da educação como forma de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, bem como qualificando-o para o trabalho. Partindo-se desse pressuposto legal, acredita-se ser condição *sine qua non* refletir e contribuir com ações que possam prevenir um comportamento antissocial, o qual permeia as relações estudantis e traz consequências tanto para a instituição quanto para os sujeitos que a frequentam. Tal fenômeno é denominado *bullying*.

O *bullying* foi definido por Olweus (1978) como uma categoria de comportamento agressivo com certas características pontuais, tais como intenção e repetição, e que é inferido por pares. Essa forma de violência a qual é erroneamente considerada, por alguns docentes, como sendo parte do processo escolar, como uma brincadeira entre os adolescentes, ou ainda como sendo uma estrutura de aprendizagem social, é baseada no senso comum e, infelizmente, culmina com situações que vão desde o abandono escolar até o desenvolvimento de transtornos psicossociais ou ainda automutilação e por vezes suicídios, situações essas que acometem a vítima do *bullying*.

Desse modo, o foco deste estudo é analisar o comportamento de *bullying* por meio dos oito mecanismos de desengajamento moral, fundamentando-se em Bandura et al (2015). Tem-se como objetivo geral compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* mediante o desengajamento moral, enquanto os objetivos específicos anseiam identificar e classificar, junto aos discentes, o desengajamento moral nos comportamentos de *bullying*, bem como propor alternativas de ação *antibullying*, por meio da atuação do professor responsável pelo projeto de orientação e apoio educacional das instituições de Ensino Técnico Profissional. Tais ações *antibullying* culminaram com o produto de pesquisa, que se constitui de um curso de capacitação, com duração de 40 horas, oferecido de forma híbrida por docentes da instituição Centro Paula Souza (CPS).

Como hipóteses de pesquisa, elucubraram-se cinco afirmações que foram testadas por intermédio dos instrumentos de pesquisa: um questionário contendo questões fechadas, analisado estatisticamente, e uma entrevista semiestruturada, investigada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2020). As hipóteses foram: 1) os mecanismos de desengajamento moral mais utilizados pelos estudantes são justificativa moral e comparação vantajosa; 2) há uma tendência de os alunos se declararem como plateia nos comportamentos de *bullying*; 3) os membros da equipe escolar percebem os alunos como desengajadores morais; 4) as ações do

professor responsável pelo projeto de orientação e apoio educacional são valorizadas pelos docentes e; 5) o orientador educacional articula-se com todos os sujeitos do contexto escolar. Ao final desta dissertação foi respondida à pergunta: como o desengajamento moral influencia nos comportamentos de *bullying* (entre pares discentes) no ensino médio técnico?

O estudo foi desenvolvido por meio de abordagens quantitativa e qualitativa, cujos procedimentos metodológicos foram definidos como exploratório conjugado com descrição e estudo de caso. As amostras foram selecionadas por conveniência, e os sujeitos que as compõem foram divididos em três grupos: o grupo A, piloto, constituiu-se por 38 estudantes da terceira série do Ensino Médio Técnico com Habilitação Profissional em Automação de uma instituição de Ensino Profissional Técnico vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS); o grupo B foi formado com 234 estudantes de diferentes séries e cursos da mesma instituição, os quais responderam a um questionário adaptado e validado sobre o tema *bullying* e desengajamento moral (Bandura; Azzi; Tognetta, 2015); por fim, o grupo composto por sete docentes, grupo C, respondeu a uma entrevista semiestruturada.

Embora o *bullying* não seja um fenômeno restrito aos muros escolares, é nas unidades de ensino que ele se desdobra em grande parte. Tognetta e Daud (2018) consideram que, dado o cenário, o *bullying* e outras maneiras de violência somam-se à carência de respeito e, portanto, encontram um solo fértil para germinar no ambiente escolar. Essas violências indicam a ausência ou a carência de conceitos de cunho moral nas salas de aula, o que é um contrassenso, visto que esse lócus tem o compromisso de educar de forma integral, compreendendo, desse modo, além do conteúdo, valores e atitudes.

A temática relacionada a comportamentos violentos no ambiente escolar é algo que deve ser estudado, pois esta questão ainda não se fez presente de maneira efetiva nas práticas docentes. Sendo assim, esta dissertação voltou-se sobre a violência denominada *bullying* que é uma das manifestações desrespeitosas mais frequentes. Segundo Tognetta (2015), ele é caracterizado pela ocorrência de ações agressivas de forma intencional, repetidamente e impetradas entre pares discentes. O autor da violência busca uma vítima frágil para agredir, ofender, maltratar, expor, e quase sempre diante de uma plateia. As agressões variam e podem ser físicas, verbais e psicológicas, no entanto, independentemente disso, o desrespeito se faz presente. Essas situações são vivenciadas pelos adolescentes, seja no papel de perpetrador, vítima ou espectador, e fazem parte do cotidiano das instituições de ensino.

Diante desse cenário, notou-se a necessidade de discussões e estudos acadêmicos e científicos no que diz respeito ao *bullying*, especialmente sob a ótica do desengajamento moral. Acrescenta-se que é frequente ocorrer nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) campanhas

pontuais sobre a temática, bem como capacitações realizadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) dirigidas aos docentes. Contudo, tais ações, que são válidas e contribuem para o processo de formação dos docentes, não são capazes de abarcar todas as necessidades. Acredita-se que seja necessária a compreensão científica do fenômeno para, num segundo momento, intervir por meio da prevenção e de políticas institucionais.

Nesse sentido, cabe apresentar a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) (IBGE, 2021), realizada no ano de 2019, que apontou que 23% dos estudantes afirmaram que duas ou mais vezes se sentiram humilhados por provocações dos colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa. Os percentuais foram maiores entre as meninas (26,5%) do que entre os meninos (19,5%). A investigação destacou também que, ao serem indagados sobre o motivo de sofrerem *bullying*, os três maiores números foram para aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%). Por fim mensurou-se que 12% dos estudantes praticaram algum tipo de *bullying* contra o colega. Foi observado que esse percentual era proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (14,6%) do que do feminino (9,5%).

Corroborando essas preocupações, foi sancionada a Lei Federal nº 14.811, em 12 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), que versa sobre a instituição de medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Ela prevê ainda a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, bem como altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) e as Leis nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos) e nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). O art. 6º da referida Lei acrescenta, ao art. 146 do Código Penal, as penalidades em relação à intimidação sistemática (*bullying*) pontuando que culminará com a pena multa, no caso de o comportamento não constituir crime ainda mais grave. O documento entende enquanto intimidação sistemática (*bullying*):

[...] intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2024).

Diante dessas considerações, justifica-se a compreensão do fenômeno *bullying* de forma mais dirigida, ou seja, respeitando as características da instituição pesquisada, visto que o governo federal reconheceu o fato de que comportamentos de *bullying* causam danos sérios às pessoas, ao mesmo tempo que os relatos noticiados por diferentes órgãos de imprensa informam sobre situações que por vezes culminam com a perda de vidas.

Ao final desta dissertação, tem-se como produto uma capacitação para orientadores educacionais e demais docentes das Escolas Técnicas Estaduais interessados na temática *bullying* sob a ótica de desengajamento moral. Capacitação essa a ser disponibilizada de forma *on-line* no portal de capacitação do CEETEPS, em momento oportuno, após a aprovação desta dissertação.

O impacto da investigação reside na carência de estudos que abordem o tema e, quando o fazem, não tratam dele especificamente no contexto do Ensino Profissional Técnico. Em busca por artigos de revisão publicados nos últimos cinco anos (ou seja, a partir de 2019), recorreu-se inicialmente aos bancos de dados dos Periódicos da Capes, Scopus e Scielo, a partir das palavras-chave desengajamento moral e ensino técnico. Contudo, não foram encontrados artigos em língua portuguesa que abordassem o tema. A busca seguiu, então, para o Google Acadêmico, o qual apontou seis artigos, no entanto nenhum deles abordava o assunto no cenário do ensino técnico, e apenas três abarcavam o desengajamento moral no contexto escolar, porém novamente nenhum estudo ou pesquisa referia-se ao contexto do Ensino Profissional Técnico, como fez esta pesquisa.

Organizou-se este trabalho em cinco capítulos e as considerações finais, sendo o primeiro responsável por apresentar a Teoria Social Cognitiva, de forma abrangente e detalhar mais profundamente o construto central que embasa esta pesquisa, denominado desengajamento moral. No capítulo 2, teceu-se uma descrição da função do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional, alocado nas unidades de Ensino Técnico afiliadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. No capítulo seguinte, explanou-se os comportamentos *bullying* e os atores envolvidos nessa situação. No capítulo 4, descreveu-se a metodologia utilizada no desenvolvimento deste projeto, e, no capítulo 5, há a análise dos resultados obtidos, ancorados na fundamentação teórica, assim como o produto da pesquisa. Por último, têm-se as considerações finais, contendo as reflexões decorrentes do estudo.

## CAPÍTULO 1 - TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Com o surgimento da psicologia, diferentes escolas de pensamento estruturaram esta grande área. De acordo com Schultz e Schultz (2014), o behaviorismo metodológico de John B. Watson, o qual destacou as influências do ambiente no comportamento observável, foi o destaque na psicologia estadunidense até a década de 1930. A partir de então, outras teorias comportamentais começaram a ser consideradas. No rol desses novos teóricos, destacou-se Skinner, defensor e promulgador do behaviorismo puro, o qual foi o modelo predominante até a década de 1960. Porém, um elevado interesse nos processos mentais e da consciência mudou o foco de alguns estudiosos que substituíram os conceitos de Skinner e se voltaram para as teorias cognitivas do comportamento humano. Dentre os teóricos com essa nova perspectiva de estudos encontra-se Albert Bandura, que introduziu a Teoria Social Cognitiva (TSC).

Segundo Zimmerman e Schunk (2003), Bandura começou suas pesquisas sobre o comportamento humano entre os anos de 1950 e 1960. O pesquisador iniciou observando os fatores sociais e familiares de comportamentos antissociais em adolescentes. Seu programa de pesquisa apontou que essas posturas de atuação eram influenciadas, em boa parte, pelas atitudes dos pais em relação à agressividade. Tal descoberta guiou Bandura a iniciar estudos sobre os mecanismos que atuavam na aprendizagem observacional, também chamada de aprendizagem vicariante, modelação ou modelagem.

No decorrer do desenvolvimento de suas pesquisas, Bandura produziu importantes obras as quais ancoram sua produção, atualmente conhecida ao redor de todo o globo (Azzi, 2006). Sua produção teórica é denominada como Teoria Social Cognitiva, e, na constituição desse construto, várias teorias menores contribuíram para a compreensão do pensamento e da ação humana. Bandura (2008 a) usou a palavra teoria para nomear os determinantes, bem como os mecanismos que compõem a análise do desenvolvimento humano. Em 1986, esse estudo passou a ser conhecido como Teoria Social Cognitiva (TSC) a qual abarca outras teorias: Teoria da Reciprocidade Triádica, Teoria da Agência Humana, Teoria da Aprendizagem Social, Teoria da Autoeficácia, Teoria da Autorregulação e Teoria do Desengajamento Moral (Azzi, 2006). Elas fazem parte do construto geral da psicologia e apresentam um panorama teórico sobre o desenvolvimento do comportamento humano.

Conforme apresenta Iaochite (2018), no ano de 1986, Bandura publica a obra denominada *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, compêndio em que o pesquisador sistematiza as suas reflexões e na qual se encontra a fundamentação teórica para compreensão da motivação, do pensamento e do comportamento humanos, com o viés da

teoria sociocognitiva. Ainda de acordo com o autor (Iaochite, 2018), a Teoria Social Cognitiva propõe o modelo interacional de causalidade, dado que Bandura (2004) sugere que tanto o ambiente quanto o sujeito e, por fim, o comportamento do sujeito atuam como determinantes, e esses interagem entre si.

A teoria de Bandura foi elaborada em uma época na qual as ideias psicodinâmicas se expandiam. Segundo Rosenthal e Ruggle (1994), os conceitos psicodinâmicos presumem que indivíduos possuem uma vida interior a qual é relevante na compreensão da vida exterior, uma vez que ambas são o produto da vivência do sujeito e nelas incluem-se os sentidos dados em diferentes situações vivenciadas. A psicoterapia psicodinâmica (PTPD) busca padrões que se repetem e utiliza relações presentes para compreender o passado, de modo a destacar o irracional e não apenas o manifestado verbalmente pelo paciente, ideias que se destacavam na psicologia clínica à época.

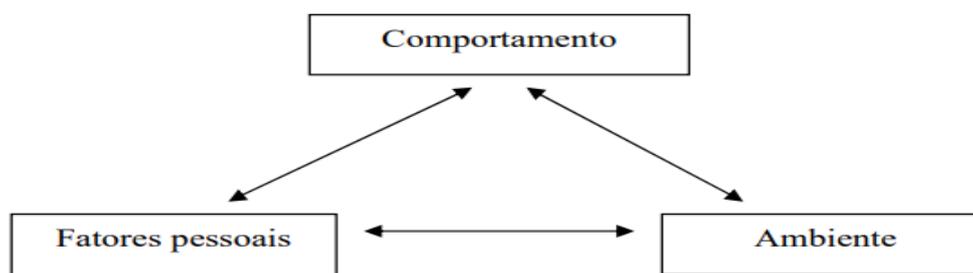
Na proposta apresentada por Bandura, tinha-se que a ausência do comportamento fóbico causava melhorias na qualidade de vida dos pacientes, os quais alegavam que a extinção do medo que os paralisava gerava um senso de controle sobre as ações (Bandura, 2008 b). Para entender melhor a situação, o estudioso começou um programa de pesquisa a fim de apurar as características das crenças que foram nominadas de crenças de autoeficácia, que se tornou uma teoria que permitiu o reconhecimento e a difusão da obra do pesquisador.

A seguir são mais bem descritas as teorias abarcadas pela TSC.

### **1.1 Teoria da Reciprocidade Triádica**

O comportamento do indivíduo, os fatores pessoais e o ambiente influenciam-se mutuamente formando assim a relação denominada reciprocidade triádica. As instituições de ensino são locais onde os discentes se situam em grande parte de sua jornada. Sendo assim, é natural que seus comportamentos sejam influenciados pelas relações desenvolvidas nesse ambiente, conforme pontuou Pajares e Olaz (2008). Na Figura 1, a seguir, apresenta-se em forma de esquema essa teoria.

**Figura 1** - Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura



Fonte: Pajares e Olaz (2008, p. 97).

Mourão e Fernandes (2020) apontam que Bandura sinaliza, em sua teoria, a reciprocidade triádica, caracterizada pela relação que os comportamentos e os fatores cognitivos, pessoais e ambientais exercem entre si. Essa relação ocorre de forma cíclica e é capaz de levar a mudanças na aprendizagem observacional. Portanto, a aprendizagem ocorre tanto por influências pessoais (como conhecimentos e atitudes) quanto por ações do ambiente (como recursos e espaço) ou ainda é determinada pelo comportamento do sujeito (como escolhas e ações). Assim sendo, esses três elementos – características pessoais, comportamentais e do ambiente – se retroalimentam de forma recíproca, configurando o aspecto cíclico da aprendizagem.

Os autores Ramos, Pereira e Silva (2022) afirmam que os fatores pessoais são constituídos por elementos da cognição humana, bem como por afetos e circunstâncias biológicas. No tocante aos fatores ambientais, eles podem ser definidos como sendo componentes exteriores ao indivíduo ou ainda a um outro indivíduo que participa do ambiente. Além disso, o comportamento pode ser determinado enquanto ações realizadas pelos sujeitos. As autoras pontuam ainda a possibilidade de mudança com relação à influência da reciprocidade triádica de um sujeito para outro, variando entre indivíduos e circunstâncias diversas que os acometem.

Adicionalmente, tem-se a posição de Shunk e Usher (2011), a qual indica que a reciprocidade triádica permite que estratégias para aprimorar o comportamento humano compreendem fatores pessoais, tais como cognição, emoção e motivação, bem como competências comportamentais ligadas ao ambiente social. Dessa forma, os autores asseveram que sujeitos comprometidos com o seu autodesenvolvimento são capazes de influenciar nos resultados de suas atitudes.

## 1.2 Teoria Agêntica

A Teoria Social Cognitiva é uma teoria agêntica, e ser agente significa dizer que as pessoas são capazes de influenciar intencionalmente o funcionamento e os eventos de suas vidas. O conceito de agência distingue três diferentes estruturas: a agência pessoal, caracterizada pela ação direta do indivíduo no desenrolar de suas atitudes e ações; a agência delegada, definida como eventos os quais dependem de outros e é socialmente mediada para que o sujeito alcance os resultados desejados; e, por fim, a agência coletiva, definida enquanto um conjunto de ações desenvolvidas por um grupo de pessoas. Para que a pessoa atinja seus objetivos, é necessária a combinação desses três modos de agência. Destaca-se que diferentes culturas combinam de forma diversa as ações agênticas para a obtenção do que se considera, em contexto específico, o sucesso (Bandura, 1986; 2006).

A possibilidade de desenvolver resultados bons e evitar situações ruins proporciona aos humanos, motivações eficazes para o desenvolvimento e o exercício do controle pessoal, o que denota a potencialidade de agência humana. Dessa forma, uma ação provocada por um indivíduo carregada de intencionalidade o transforma em agente de si mesmo. Logo, a agência humana se refere à capacidade de atuar intencionalmente, compreendendo por intenção a representação de um curso de ação a ser realizada (Bandura, 2008 b). Resumidamente, agência é a capacidade de iniciar ações para atingir resultados específicos, e, portanto, esse é o conceito central de agência pessoal.

A agência pessoal, segundo Azzi (2010, possui quatro propriedades principais. A primeira é a intencionalidade, que é a capacidade que as pessoas possuem para desenvolver planos de ação, bem como estratégias para realizarem seus intentos. Como segunda propriedade, aponta-se o pensamento antecipatório, definido como um conjunto de ações capazes de desenvolver estratégias para ações futuras, isto é, trata-se da capacidade de fixar metas e antecipar os prováveis resultados. A terceira propriedade é denominada autorreação e se caracteriza como uma habilidade deliberativa, capacidade de cursos de ações apropriados para motivar e regular a execução dos planos. Por fim, a quarta propriedade é a autorreflexão, ou seja, as pessoas detêm a capacidade de autoexaminar suas ações e, por meio da autopercepção, elas refletem sobre sua própria eficácia.

Bandura (1986) declara que o exercício da agência moral se fixa em padrões ligados às autossanções, e essa é uma característica muito relevante da teoria agêntica. No desenrolar da agência moral, os humanos selecionam padrões de certo ou errado, os quais são utilizados como um código de conduta para a realização ou o impedimento de certos comportamentos. Nesse processo de autorregulação, os indivíduos fiscalizam suas ações e as condições sob as quais

elas acontecem, regulamentando as condutas por meio de atitudes e consequências que aplicam a si próprios. Tal preceito está diretamente ligado ao desengajamento moral que é o foco central desta pesquisa.

Azzy e Polydoro (2010) sustentam que a ação intencional e proativa é um traço distintivo do sujeito agente, o que implica que, mesmo que de maneira parcial, os indivíduos possuem a capacidade de exercer um controle deliberado sobre suas condutas. Tal assertiva revela a complexidade da natureza humana, na qual a autonomia comportamental é mediada por um conjunto de habilidades cognitivas e sociais intrínsecas. Entre essas habilidades, destaca-se a aprendizagem por meio de modelos sociais, que permite aos indivíduos observarem e imitarem comportamentos de outros, facilitando a internalização de normas e valores sociais. Ademais, a autorregulação emerge como um mecanismo crucial, de maneira a possibilitar que as pessoas monitorem e ajustem suas ações em consonância com objetivos pessoais e sociais a fim de promoverem, assim, um comportamento mais adaptativo e consciente. Por fim, a simbolização, entendida como a capacidade de representar mentalmente experiências e conceitos, confere aos indivíduos a habilidade de planejar e antecipar consequências de suas ações, enriquecendo o repertório de decisões e ações que podem ser tomadas.

### **1.3 Teoria da Aprendizagem Social**

De acordo com Bandura (1977), o comportamento humano é desenvolvido por meio da observação direta ou indireta de modelos comportamentais de outrem, os quais podem ser modelos de pessoas reais, envolvendo o ambiente do indivíduo, ou ainda personagens de ficção. Assim sendo, a aprendizagem social é um processo de obtenção de novos comportamentos, crenças e valores que se dá em função da exposição a modelos que são reforçados ou punidos em diferentes ocasiões.

Rogers e Rose (2015) afirmam que a aprendizagem social transcende a mera imitação de modelos e engloba também a aquisição de novos comportamentos que emergem da interação social entre os indivíduos. Nesse contexto, ressalta-se a relevância das ações de reforço e recompensa, capazes de desempenharem papel crucial na consolidação de comportamentos desejáveis. Ademais, tais comportamentos frequentemente são mediados por outros sujeitos, o que evidencia a natureza colaborativa e dinâmica da aprendizagem. Assim, a teoria em questão pode ser conceituada como um processo de construção conjunta de significados e práticas sociais, no qual os indivíduos não apenas assimilam, mas também reinterpretam e reconfiguram suas experiências em um contexto social compartilhado. Essa perspectiva enfatiza a

interdependência das relações sociais na formação do conhecimento e na modulação do comportamento, sublinhando a importância da interação social como um vetor fundamental para o desenvolvimento humano

A Teoria da Aprendizagem Social, ao longo de seu desenvolvimento, passou a focalizar as atividades cognitivas do observador durante o processo de assimilação da mensagem. Em especial, a aprendizagem vicária, que se origina de diversas formas de mídia — como televisão, computadores, videogames, vídeos, *websites*, mídia impressa, rádio e comerciais —, revela-se intrinsecamente dependente de uma gama de processos mentais complexos. Esses processos incluem: atenção, que é fundamental para a percepção e a recepção da informação; retenção, que se refere à capacidade de armazenar e recordar o conhecimento adquirido; atividade motora, que envolve a reprodução das ações observadas e; motivação, responsável por impulsionar o indivíduo a engajar-se na aprendizagem e na aplicação dos comportamentos assimilados, ainda que esses elementos não sejam limitadores (Bandura, 1977).

#### **1.4 Teoria da Autoeficácia**

Outro conceito constituinte da TSC é o construto da autoeficácia, sendo esse um componente de destaque na teoria de Bandura (1997). Segundo o pesquisador, as crenças de autoeficácia são um fator-chave num sistema reprodutor das competências humanas e o mecanismo central da Teoria Social Cognitiva, pois elas estão ligadas de forma intrínseca à regulação da motivação dos indivíduos. Bandura (1977) afirmou ainda que, para que os indivíduos consigam obter uma organização efetiva de suas ações, eles necessitam de habilidades e crenças de autoeficácia, já que assim estarão aptos a usarem as habilidades que já possuem.

O autor declara que a iniciação, a persistência ou o abandono de uma estratégia ou comportamento são particularmente afetados pelas crenças pessoais de cada indivíduo e dependem das competências e da probabilidade dele em enfrentar e superar as exigências ambientais (Bandura, 1989). A visão pessoal de eficácia influencia os tipos de cenários antecipatórios que os indivíduos desenvolvem. Assim sendo, pessoas que detêm alto senso de eficácia vislumbram cenários de sucesso, os quais servem como guias favoráveis para a realização. No entanto, as que se autoavaliam negativamente estão inclinadas à visualização de cenários negativos, de modo a prejudicarem-se, pois os sujeitos que atuam dessa forma dão destaque às nuances negativas. Logo, um senso de eficácia alto contribui para a construção cognitiva de ações de sucesso.

De acordo com Barros e Batista-dos-Santos (2010), a autoeficácia pode ser desenvolvida a partir de quatro elementos: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico/fisiológico e emocional. A experiência direta é perceptível por meio das vivências dos sujeitos, com seus sucessos e falhas alicerçando uma forte ou fraca crença sobre si. Por seu turno, as experiências vicárias podem ser definidas como modelos fornecidos pela sociedade na qual está inserido o indivíduo, transformando-se em exemplo. No tocante à persuasão social, essa se dá comumente de forma verbal e expressa as potencialidades do sujeito. Nela há o encorajamento e a mobilização para que ele realize ações, de modo a haver assim maior dedicação para o desenvolvimento e/ou a manutenção da autoeficácia. Por fim, têm-se os estados somáticos (físicos/fisiológicos) e emocionais, que são parcialmente críveis para o julgamento das pessoas acerca de sua capacidade, pois, como destaca Bandura (1994), a depender da interpretação do indivíduo sobre esses estados, eles podem ser causa de estímulo ou anulação do desempenho do sujeito.

Iaochite (2018) propõe que as experiências que os discentes vivenciam durante as aulas lhes permitem criar um forte senso de eficácia. Uma segunda oportunidade para tal se dá por meio das experiências adquiridas pela observação de modelos sociais, ou seja, à medida que o aluno observa, de forma direta ou indireta, o esforço e a dedicação de outros estudantes, fomenta em si a postura de que também é capaz de se comportar da mesma forma. Somam-se a esses aspectos a persuasão social e os estados fisiológicos e afetivos, uma vez que ambos são fatores que contribuem para o julgamento dos discentes acerca da própria capacidade de realizarem uma determinada tarefa, consumando, portanto, a autoeficácia.

### **1.5 Teoria da Autorregulação**

Segundo Ganda e Boruchovitch (2018), a autorregulação da aprendizagem é concebida como um processo de autorreflexão e ação no qual o discente estrutura, monitora e avalia seu próprio aprendizado. A aprendizagem autorregulada está ligada à melhor retenção do conteúdo, maior envolvimento com os estudos e melhor desempenho estudantil. Esse processo compreende fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, sendo igualmente necessária uma mudança comportamental por parte do aluno.

Em linhas gerais, Ganda e Boruchovitch (2018) pontuam que a disposição motivacional pode se desenvolver de duas formas: intrínseca, na qual o estudante demonstra interesse pessoal e prazer espontâneo em aprender um assunto ou realizar uma ação, ou extrínseca, quando o

aluno estuda um conteúdo ou faz uma tarefa com o intuito de receber recompensas externas, como um elogio do docente, da família ou um objeto que lhe traga satisfação.

Iaochite (2018) declara que a autorregulação é uma das capacidades que humanos possuem e essa se relaciona às escolhas, às tomadas de decisões, à organização e ao planejamento no momento em que tais sujeitos precisam tomar uma decisão diante dos objetivos estabelecidos. Dessa forma, a autorregulação permite o autogerenciamento das ações, dos sentimentos e do pensamento. Cita ainda o autor que estudantes que desenvolvem essa capacidade se concebem como corresponsáveis no processo de aprendizagem e, assim, engajam-se ativamente na construção de seus saberes.

Ainda de acordo com a Teoria Social Cognitiva, os indivíduos são resultado do ambiente no qual se inserem, ao mesmo tempo que interagem com ele e nele atuam de maneira agêntica, ou seja, com a intenção de que sua ação culmine com efeito no ambiente, sendo, além disso, por eles modificado (Azzi, 2010). Sublinha-se ainda que o enfoque teórico da agência é utilizado como princípio integrativo do autodesenvolvimento, da adaptabilidade, bem como das mudanças dos indivíduos (Azzi, 2010).

Além disso, na TSC, destaca-se a influência da observação na aprendizagem de comportamentos, posturas e reações emocionais, o que significa que os humanos são capazes de aprender ao observarem e imitarem as ações de outros. Essa ação é denominada como modelagem ou modelação, uma vez que as observações dos sujeitos atuam como professores e desinibidores. Dessa forma, os indivíduos, a partir do que veem, passam a atuar como os modelos que foram observados. Acrescenta-se que, ainda que ocorra a imitação de comportamentos, esse arcabouço teórico não deixa de considerar o papel ativo dos indivíduos, ao contrário, ele destaca a proatividade da mente humana, a qual, segundo Bandura (1999), é autorreflexiva, generativa e criativa.

Ainda de acordo com Bandura (1999), no tocante ao processo de modelação, é necessário verificar as características do modelo: indivíduos tendem a observar mais as pessoas de nível social alto do que as de nível baixo, mais as competentes do que as possuidoras de rotulagem social negativa, além daquelas que possuem certo destaque social, as quais acabam sendo modelos para os demais membros. Outro ponto necessário a se considerar são as características do observador, capazes de influenciar a probabilidade de se produzir a imitação.

A seguir foi desenvolvido um detalhamento do construto que corresponde à âncora desta pesquisa, a saber, o desengajamento moral. Ele é parte da Teoria Social Cognitiva e pode ser estudado sob o prisma de diferentes áreas, não apenas na educação, mas também em relação às posturas de sustentabilidade, às questões ligadas ao mundo corporativo, aos comportamentos

esportivos, aos posicionamentos diante de fatos do cotidiano, ou seja, trata-se de um conceito capaz de explicar comportamentos humanos.

## **1.6 Desengajamento Moral**

Segundo Bandura, Azzi e Tognetta (2015), o desengajamento das autossanções morais é um construto que faz parte da Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura. Nas primeiras fases de desenvolvimento humano, o comportamento é balizado por questões externas, bem como por sanções sociais. A conduta é balizada por padrões morais os quais funcionam como mentores para as autossanções a respeito da atuação moral. Assim, por meio da autorregulação, os indivíduos fiscalizam suas posturas e o cenário em que elas se desenvolvem, julgando-as de acordo com os padrões morais que possuem.

Na Teoria Social Cognitiva, Bandura (1986) postula que o desengajamento moral permite a promulgação de transgressões cada vez mais prejudiciais por meio da autoabsolvição dos transgressores da culpa que os acometeria. A agência moral é central nesse quadro, definida como a medida em que os indivíduos agem e são responsabilizados pelo seu julgamento moral. Jovens e adolescentes internalizam padrões morais ao longo do seu desenvolvimento, os quais servem de guia para a conduta moral e são acionados em diferentes situações. Esses padrões são adotados em função da observação de outros indivíduos, agindo de acordo com os padrões sociais, a instrução direta ou outros elementos.

Os processos de autorregulação para inibir o comportamento imoral não são apenas afetados por fatores internos, mas também por influências contextuais, conforme afirmam Luo e Bussey (2023). Especificamente, o comportamento moral é constituído por uma interação entre fatores pessoais (por exemplo, padrões morais e autossanções por conduta imoral) e fatores ambientais (como sanções sociais por conduta imoral), que também afetam o comportamento futuro. Os três modos de influência comportamental, os quais buscam compreender como as pessoas são influenciadas a tomarem decisões e agirem de determinadas maneiras, são: a influência pessoal, na qual o indivíduo atua de forma espontânea ou planejada, direcionando suas ações e intenções; a influência ambiental; e, por fim, a relação entre essas duas. Todos os três estão interligados de forma bidirecional dentro de um modelo triádico conhecido como determinismo recíproco.

De acordo com Bandura (1989), os modos de influência normalmente operam para inibir a promulgação de transgressões para aqueles que adotaram padrões morais. No entanto, nem todos os indivíduos sentem culpa após as suas transgressões. Em certos contextos, as pessoas

podem separar os seus padrões morais das suas autossanções por meio do desligamento moral, permitindo assim que a conduta imoral ocorra sem violar o eu moral. Portanto, o desengajamento moral opera em razão do distanciamento seletivo dos mecanismos de autoavaliação que regulam a conduta dos sujeitos.

Luo e Bussey (2023) reforçam os princípios propostos por Bandura acrescentando, aos fatores intrapsíquicos, os processos sociais e ambientais, os quais também podem influenciar o acionamento dos mecanismos de desengajamento moral. Os autores apontam que estudos comprovam que práticas parentais inadequadas estão associadas ao aumento do desengajamento moral, e outras questões sociais, como a rejeição dos pares e ambientes familiares e sociais adversos, também podem influenciar na manifestação de mecanismos de desengajamento moral.

Esses fatores ambientais podem, portanto, contribuir e manter a propensão de um indivíduo para atuar de forma desengajada. Também é importante destacar que o desengajamento moral envolve um distanciamento seletivo do comportamento imoral dos padrões morais pessoais (Bandura et al, 2015). Dessa forma, o contexto social e as exigências do ambiente podem influenciar a probabilidade de desengajamento moral num determinado evento.

Sabe-se que os humanos possuem tendência biológica para a violência, a agressão. Originalmente propostas por Freud (1925), as teorias do instinto postulam que a agressividade é uma resposta inata, natural em todos os seres, e evoluiu até sua condição atual por meio da luta pela sobrevivência, destacando-se as questões territoriais. Simanke (2014) aponta que Freud considera a agressividade extrema e a autodestrutividade como expressões de uma formação biológica que abarca uma tendência para a destruição, que ele sintetizou teoricamente na hipótese de um “instinto de morte”.

Sendo assim, o desengajamento moral pode ser considerado, na teoria freudiana, um mecanismo de defesa. Fadiman e Frager (1986) descrevem-no como: repressão, negação, racionalização, formação reativa, isolamento, projeção e regressão. Segundo pontuou os autores, a sublimação exposta é uma forma de defesa bem-sucedida, a qual é capaz de resolver e eliminar a tensão provocada por um evento. Indivíduos saudáveis podem acionar um desses mecanismos, mas, via de regra, a presença de diversos deles é uma provável indicação de um sintoma neurótico.

Ainda a respeito da agressividade, tem-se o posicionamento de Bandura (1977), em sua Teoria da Aprendizagem Social, para quem a agressividade é um padrão de resposta adquirido por meio de reforço e de modelação. A fim de comprovar sua proposição, o psicólogo

canadense realizou, em 1961, um experimento conhecido como João Bobopara compreender o aprendizado de padrões comportamentais agressivos por meio de modelos. Nele, crianças foram expostas a imagens de adultos agressivos contra um boneco inflável, e a agressão física ao boneco era acompanhada pelo uso de palavras degradantes. Após isso, Bandura mensurou o quanto as crianças foram capazes de aprender esse comportamento após assistirem às cenas: em uma delas, um adulto espancava o boneco com uma marreta, jogava-o para o ar e chutava-o, atitudes reproduzidas pelas crianças na interação com o boneco.

Por sua vez, para Iglesias (2008), desengajamento moral é um conceito o qual exemplifica como as pessoas buscam encontrar justificativas para inferir atos antissociais sem culpa ou autocensura. Logo o termo “desengajamento” advém do fato de que o autor da violência se anula dos próprios padrões morais para cometer deliberadamente, sem autocondenação, danos a outrem.

Têm-se, de acordo com Bandura (2015), oito mecanismos por meio dos quais os desengajamentos morais são utilizados, acionados pelo responsável da violência seletivamente de acordo com a necessidade de se desculpabilizar pelo dano cometido. Nesse processo de justificar-se moralmente, o dano impetrado é revertido para uma ação moralmente aceitável e torna-se uma postura socialmente válida, ou seja, deixa de ser amoral e transfigura-se em ato moralmente aceitável. Os mecanismos de desengajamento moral se classificam como: justificativa moral, comparação vantajosa, linguagem eufemística, minimização, ignorância ou distorção das consequências, desumanização da vítima, atribuição de culpa, deslocamento da responsabilidade e difusão da responsabilidade.

A justificativa moral ocorre quando o que é culpável pode se tornar uma conduta pessoal e socialmente adequada, em função de uma reconstrução cognitiva que representa a conduta antissocial. Exemplo: “não há problemas em bater em alguém quando sua honra é ameaçada” (Iglesias, 2008, p. 169).

Já a comparação vantajosa se dá quando condutas maléficas passam a ter uma consequência pequena para a vítima ao serem comparadas com posturas ainda mais danosas do que as perpetradas pelo autor. Exemplo: “não há mal em insultar um colega, porque bater nele seria pior” (Iglesias, 2008, p. 170).

Por sua vez, linguagem eufemística é uma prática de sanitização, de limpeza de linguagem em que há suavização da atitude repulsiva ao nomeá-la com expressões que minimizam a gravidade do dano ou atribuem-lhe uma condição melhor aceita socialmente. Exemplo: “dar tapas e empurrões em alguém é só uma forma de brincadeira” (Iglesias, 2008, p. 169-170).

Já minimização, ignorância ou distorção das consequências é perpetrada quando as pessoas acreditam estar prejudicando o outro em nome de um bem maior e pode ser associada à premissa de que os fins justificam os meios, de maneira a negar que tal atitude causa danos. Esse mecanismo permite ao autor evitar defrontar-se com a realidade ou negar sua ação. Exemplo: “as crianças não se importam de serem caçadas, porque isso mostra que elas estão recebendo atenção” (Iglesias, 2008, p. 171).

A desumanização acontece quando se retiram das vítimas suas qualidades humanas ou ainda se atribuem a elas características execráveis. Exemplo: “alguém que é desagradável não merece ser tratado como um ser humano” (Iglesias, 2008, p. 171).

No tocante ao mecanismo de atribuição de culpa, ele pode ser definido como a postura de enxergar a si próprio como sendo uma vítima, sem culpa de ter inferido danos. Essas pessoas julgam-se pressionadas a agirem de forma nefasta por uma provocação forçada, ou ainda, a transformarem as verdadeiras vítimas como sendo culpadas e dignas dessas posturas funestas. Exemplo: “se as pessoas são descuidadas com seus pertences, então a culpa é delas se forem roubadas” (Iglesias, 2008, p. 171-172).

Há, ainda, o deslocamento de responsabilidade que remete à ideia de que outras pessoas estão agindo na mesma intenção. Exemplo: “se uma criança está vivendo sob más condições, ela não pode ser culpada por se comportar agressivamente” (Iglesias, 2008, p. 170).

Por fim, a difusão de responsabilidade ocorre quando os algozes percebem suas ações como se fossem advindas de pressões sociais ou de inferências de outrem, desconsiderando que, na verdade, eles são pessoalmente responsáveis pelos danos causados. Exemplo: “as crianças não podem ser culpadas por falar palavrão quando todos os seus amigos o fazem” (Iglesias, 2008, p. 170-171).

Para Delors (1998), cabe à escola incentivar a cultura da paz, e a resolução dos conflitos deve acontecer de forma pacífica, exaltando o conhecimento e o respeito ao outro, por meio do desenvolvimento de projetos que fomentem a solidariedade, a cooperação e a importância de uma convivência harmoniosa entre todos. Aprender a ser constitui um dos quatro pilares da educação, segundo Delors (1998), e essa premissa é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, o qual deve ser consciente de seus compromissos morais para com a sociedade em geral.

Sabe-se que, no ambiente escolar, se emergem conflitos, visto esse ser um espaço de relações humanas. Dessa forma, posturas agressivas se proliferam quase que como uma consequência natural da convivência, no entanto essas posturas são, na verdade, uma forma de desrespeito, de violência repetida, intencional, sofisticada e humilhante, a qual precisa ser

refletida no campo da moral (Tognetta; Daud, 2018). A partir disso, os comportamentos de *bullying* foram analisados como sendo uma problemática moral, e, dessa maneira, fez-se presente nessa análise o construto do Desengajamento Moral de Bandura (2015).

Portanto, no desenvolvimento deste capítulo, objetivou-se demonstrar as contribuições da Teoria Social Cognitiva, em especial os conceitos de desengajamento moral, preconizados pelo pesquisador Albert Bandura, os quais regem a fundamentação teórica desta pesquisa em relação aos comportamentos de *bullying*. Entende-se, a partir do exposto, que, utilizando um dos oito mecanismos de desengajamento moral, tanto o perpetrador de *bullying* quanto a plateia que vislumbra esse comportamento antissocial buscam justificar sua postura amoral.

No capítulo a seguir, aborda-se a respeito do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional. São apontadas as ações que ele desenvolve em sua atuação nas escolas de Ensino Técnico, discorre-se sobre a legislação que pauta tais ações e, por fim, discute-se sobre o compromisso social necessário para o cumprimento da função, a qual se fundamenta nas ações em prol do bem-estar, do convívio harmonioso, de intervenções dialógicas e de escuta ativa.

## **CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA**

De acordo com Pimenta (1988), a Orientação Educacional surge como função por volta de 1930, a partir das atividades de orientação profissional praticadas nos Estados Unidos. No cenário nacional, a orientação educacional desempenhou papel importante no âmbito educacional com as mudanças características da sociedade brasileira na década de 1940. A função englobava auxílio aos estudantes em suas decisões profissionais. A pesquisadora (Pimenta, 1988) aponta que a primeira menção a cargos de orientador nas escolas estaduais paulistas ocorreu por meio do Decreto Estadual nº 17.698, de 1947, documento que apresentava a legislação referente aos estabelecimentos de ensino oficiais que ministravam a educação pré-primária, primária, rural, secundária e normal. No Art. 432, segue a seguinte informação: “A orientação educacional a ser feita nos ginásios e colégios, de conformidade com o que prescrevem os artigos 80 a 83 do decreto-lei federal n.º 4.244, de 9-4-1942, (90) incumbirá a ocupantes de cargos da carreira de técnicos de educação”.

Deslocando-se temporalmente para nossa contemporaneidade e para o foco deste projeto, que é o Centro Paula Souza (CPS), a instituição apresenta, na Deliberação CEETEPS 18, de 16 de julho de 2015, disposições sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. Em seu artigo primeiro, consta a descrição das quinze principais atribuições da função, e delas destacam-se as apresentadas no item IV: “mediar às relações interpessoais entre os alunos e a escola” e no item XV: “colaborar com demais demandas que contribuam com a formação plena das competências, habilidades, atitudes e valores discentes dos cursos” (CEETEPS, 2015). Os postulados denotam que, na instituição investigada, o professor responsável pela orientação e apoio educacional tem, como afirma a autora Grinspun (1994), no tocante ao exercício dessa função, a necessidade de uma abordagem com as características de uma formação integral, de acordo com o tempo e o espaço em que essa prática educativa se insere.

Considerando ainda o papel do docente encarregado por atuar na orientação e no apoio educacional em relação ao desenvolvimento de valores e atitudes dos discentes, Grinspun (1994) declara a imprescindibilidade da promoção da união e da integração entre os estudantes. Noal (2004) complementa ao afirmar que, para o êxito de seus deveres, o orientador educacional precisa conquistar o aluno e, por isso, é necessário estabelecer um vínculo de confiança entre ambos. É por meio desse elo que o aluno se sentirá à vontade, seguro para recorrer ao orientador

bem como ser atendido por ele em momentos delicados. Efetiva-se, assim, o que é proposto na Deliberação CEETEPS 18 no que se refere à mediação das relações interpessoais entre escola e estudante.

O documento (CEETEPS, 2015) também dispõe sobre os pré-requisitos que o profissional precisa ter para ocupar o cargo de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS: ser docente contratado por prazo indeterminado na instituição, estar em exercício no Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) por no mínimo três (03) anos, ser portador de licenciatura e, por fim, estar habilitado em processo de qualificação (CEETEPS, 2015). Este último é aberto a cada dois anos, organizado pela Unidade de Ensino Médio e Técnico, e é constituído por uma avaliação composta por duas questões dissertativas e sete questões de múltipla escolha, as quais versam sobre as funções inerentes ao cargo.

Os pressupostos descritos acima apontam a intencionalidade institucional em relação à necessidade de que o docente que se candidatar a ocupar tal função tenha ao menos um conhecimento básico sobre como atuar nela. Ainda sobre o processo de qualificação, o último ocorreu em agosto de 2024, e o penúltimo iniciou-se em maio de 2022, conforme descrito nos Processos CEETEPS 136.00069429/2024-80 bem como no PRC-2022/12379.

No artigo 5º da Deliberação CEETEPS 18, consta a seguinte informação: “§ 2º - Precede à designação, a apresentação do Projeto de Orientação e Apoio Educacional, para o Diretor da Escola Técnica, documento este que deverá ser encaminhado à Unidade do Ensino Médio e Técnico – Cetec” (CEETEPS, 2015). O referido projeto deve ser elaborado pelo docente que intenta se tornar orientador educacional de acordo com as deliberações institucionais apresentadas anualmente no mês de dezembro. A submissão do documento deve ser feita até o fim do mês de janeiro do ano subsequente.

Abaixo insere-se o Quadro 1, no qual são apresentadas as respectivas atividades do orientador educacional, pré-determinadas pelo conjunto da Supervisão Escolar da Cetec, bem como o método utilizado pelo profissional para colocar em prática as tarefas que lhe são incumbidas. Destaca-se que as informações foram adaptadas do Projeto de Orientação e Apoio Educacional, de 2024, desenvolvido pela autora em uma instituição escolar que faz parte da autarquia do Centro Paula Souza.

**Quadro 1 - Atividades e método de trabalho do Professor Orientador**

<b>Atividade</b>	<b>Método de trabalho</b>
Mediar as relações interpessoais entre os alunos e a escola.	Método dialógico e escuta ativa, desenvolvidos por meio de práticas reflexivas, bem como aquisição de atitudes e valores que contribuam para uma formação integral.
Incentivar a participação discente nos órgãos colegiados.	Gestão participativa e democrática.
Monitorar a frequência dos alunos e realizar a busca ativa por meio de diversos canais de comunicação.	Organizar os registros, dar ciência aos responsáveis e aos discentes, oportunizar a escuta ativa e efetivar o currículo em ação.
Garantir registro adequado das atividades desenvolvidas e das ações adotadas pela Orientação e Apoio Educacional.	Manter a organização, pontualidade, fidelidade e veracidade dos registros.
Assistir alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	Oportunizar uma escuta ativa para a efetivação do currículo em ação. Acompanhar quinzenalmente a situação dos discentes que necessitem de tal assistência.
Elaborar dados estatísticos referentes à frequência e ao rendimento dos alunos, inclusive das Classes Descentralizadas,	Manter a organização, pontualidade, fidelidade e veracidade dos registros.
Reunir-se com alunos (pais e responsáveis, quando pertinente).	Realizar práticas de gestão democrática e escuta ativa.
Propor atividades voltadas ao desenvolvimento dos hábitos de estudo e à organização da rotina escolar do aluno.	Realizar rodas de conversa, palestras, jogos, atividades lúdicas que colaborem para a organização dos discentes.
Colaborar na elaboração e na execução do Projeto Político Pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão.	Praticar a gestão democrática, participativa, a escuta ativa e o trabalho em equipe.
Acompanhar os alunos quanto ao desenvolvimento das Progressões Parciais.	Ofertar aos discentes um espaço de escuta ativa, propiciando o currículo em ação e estabelecendo vínculo de confiança com os

	discentes. Incentivá-los a realizarem um trabalho de qualidade e compromisso.
Acompanhar os casos encaminhados ao Conselho Tutelar.	Realizar o encaminhamento dos alunos menores com frequência global inferior a 75% e incentivar que sejam participativos, ofertando uma relação de confiança, dialógica e de respeito.
Trabalhar em parceria com a Coordenação Pedagógica e Coordenação de Curso. Quando existirem alunos da Educação Especial e Inclusiva, atuar na divulgação da Ficha de Aluno Especial (FAE) aos professores e no registro da ciência deles.	Trabalhar em equipe, ofertar espaço de acolhimento e compreensão para os discentes, proceder com registros organizados no Sistema Integrado de Gestão (SIG).
Realizar ações referentes à inclusão de alunos com deficiência, inclusive atentar-se ao preenchimento da Ficha de Acompanhamento do Atendimento da Educação Especial, bem como a atualização do documento, sempre que necessário.	Trabalhar em equipe, ofertar espaço de acolhimento e compreensão para os discentes, proceder com registros organizados no SIG, desenvolver ações em conjunto com os discentes que objetivem o acolhimento dos alunos que requerem Atendimento da Educação Especial.
Promover, em conjunto com ATA e Coordenação de Curso, palestras, visitas técnicas e outros eventos a fim de que o aluno possa articular o conhecimento estudado com a sua vivência.	Trabalhar em equipe, fomentar palestras, visitas técnicas, articulando as bases científicas e tecnológicas com as práticas reais dos estudantes.
Incentivar e apoiar, junto com a Equipe Pedagógica, a participação de alunos em eventos extraescolares e externos.	Promover hábitos de estudos desafiadores que desenvolvam os conhecimentos dos alunos, bem como valores e atitudes.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024).

No Quadro 1, fica elucidado que o trabalho do professor orientador educacional é relativo aos alunos, articulando-se com os demais membros da equipe escolar. Segundo Lück (2000), a ação formativa relevante e um currículo harmonioso são aqueles capazes de agregar

conhecimentos, habilidades, valores e sentimentos, de modo a compreender de forma ponderada tanto as necessidades individuais quanto as do grupo, bem como as pessoais e as institucionais. Dessa forma, a formação educacional que é constituída por meio dessa ótica contempla as ações da orientação educacional holística, ou seja, uma orientação educacional que intenta desenvolver as competências cognitivas dos discentes, as posturas profissionais e humanas e ainda valores e comportamentos.

De acordo com Constantino, Azevedo e Menino (2020), a atuação de orientação educacional vem sendo modificada nas últimas três décadas. Ela tem se deslocado do eixo de orientação vocacional e situações disciplinares para ir ao encontro da realização de ações efetivas na construção e na efetivação do projeto pedagógico da instituição e de seus currículos. Além disso, também abarca a constituição das aprendizagens significativas junto aos alunos, a efetivação da cidadania e a convivência harmoniosa dentro e fora das escolas.

A respeito dessas transformações, Lück (2011) atesta que o orientador educacional vem, durante anos, buscando sua identidade real no campo escolar. Nos tempos mais remotos, esse profissional era visto como orientador vocacional e, assim, tinha como função auxiliar os alunos na busca de sua carreira e de sua qualificação profissional. Ele também já foi visto como psicólogo, pois era dele a função de atender os “alunos-problema”, bem como aplicador de punição. Porém, no início da década de 1980, os orientadores educacionais começaram a deixar suas funções psicológicas e vocacionais e passaram a discutir sobre seu papel de formador, ao compreenderem, finalmente, a educação enquanto libertadora, integral e efetiva. Aos poucos, começou a se vislumbrar no horizonte a real função desse profissional como um agente de dimensão significativa no processo pedagógico, capaz de promover o desenvolvimento integral do estudante e a importância de ele servir aos compromissos sociais da educação, além de proporcionar um ambiente educacional seguro.

O papel social do professor orientador educacional no Brasil é um tema que se destaca nas discussões sobre a educação, especialmente nas obras Lück e Grinspun. Lück (2000) declara a importância da orientação educacional como um processo que vai além da mera assistência acadêmica ao enfatizar a função do orientador na promoção do desenvolvimento integral do aluno. Segundo a pesquisadora, esse profissional deve atuar como um mediador entre a escola e a vida social, de modo a ajudar os estudantes a compreenderem suas identidades e a se inserirem na sociedade de maneira crítica e consciente.

Grinspun (2011) complementa essa visão ao abordar a necessidade de um acompanhamento mais próximo do estudante, considerando suas particularidades e contextos sociais. Para a autora (Grinspun, 2011), o professor orientador educacional é fundamental na

construção de um ambiente escolar acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para expressarem suas inquietações e necessidades. Para isso, ele deve ser um agente facilitador, capaz de identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e proporcionar as orientações necessárias para superá-las, sempre de forma dialógica e oportunizando uma escuta ativa. A relação entre o professor orientador educacional e os estudantes deve ser guiada pela confiança e respeito recíprocos e, segundo Lück (2007), ela é essencial para que o estudante se sinta à vontade para discutir questões pessoais e acadêmicas, o que permite uma orientação mais eficaz. Além disso, o professor orientador deve desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia a fim de promover um espaço de diálogo que favoreça a construção de conhecimentos.

Outro aspecto importante ressaltado por Grinspun (2009) é a atuação do professor orientador em parceria com outros profissionais da escola e da comunidade, articulando-se com todos os segmentos da instituição e com as famílias. Essa articulação é crucial para que o orientador possa oferecer um suporte mais abrangente e integrado, o qual envolva não apenas questões escolares, mas também aspectos familiares e sociais que impactam o desempenho do aluno no ambiente escolar.

Dessa forma, percebe-se que o que é apresentado no Quadro 1 a respeito das atividades e do método de trabalho do professor orientador traduz os pressupostos discutidos por Lück (2007) e Grinspun (2011), as quais concordam que o papel do professor orientador também inclui a promoção da cidadania. O educador deve incentivar os alunos a se tornarem agentes de transformação social, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade em que vivem e as questões que a permeiam. Portanto, o professor orientador educacional contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para atuar na sociedade.

Dando sequência à explanação sobre a função do professor responsável pelo projeto de orientação educacional, o Quadro 2 sintetiza as legislações do Centro Paula Souza referentes a ela. Essa inserção é necessária para o entendimento da trajetória desse cargo ao longo dos anos na instituição. Destaca-se que, em 2009, é feita a descrição formal das atividades, inicialmente nas escolas agrícolas, e, em 2022, transcorridos treze anos após a menção dessa função, há uma seção no Regimento Comum das Etecs completamente dedicada a pontuar as atribuições desse ator do processo de formação da educação técnica. No artigo 38 do documento, consta que: “Compete aos serviços de orientação e apoio educacional assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, bem como sua orientação profissional” (CEETEPS, 2022). Dito isso, cabe observar que a própria instituição delibera, de maneira explícita, que cabe ao orientador educacional a formação integral e harmoniosa dos estudantes alocados em seu espaço.

**Quadro 2** - Deliberações - Professor Responsável pelo Projeto de Orientação Educacional

<b>Documento</b>	<b>Sinopse</b>
Deliberação CEETEPS nº 06, de 05 de fevereiro de 2009 (CEETEPS, 2009).	Regulariza as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira da Lei Complementar nº 1.044/2008. Entre as atribuições diversas, insere as funções do Analista Técnico-Educacional, que atuaria na orientação educacional nas escolas técnicas agrícolas.
Deliberação CEETEPS nº 03, de 18 de julho de 2013 (CEETEPS, 2013).	Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Faz menção à figura do orientador educacional no artigo 26, parágrafo único, integrando essa função à coordenação pedagógica.
Deliberação CEETEPS nº 18, de 16 de julho de 2015 (CEETEPS, 2015).	Apresenta as funções de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. O documento é composto de doze artigos, todos referindo-se à função.
Deliberação CEETEPS nº 87, de 08 de dezembro de 2022 (CEETEPS, 2022).	Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A Seção VI do documento dedica-se a normatizar a atuação do orientador educacional.

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2024) com base em CEETEPS (2009; 2013; 2015; 2022).

Adotando-se como referência o primeiro semestre de 2024, as Etecs estão presentes em 345 municípios do estado de São Paulo e são responsáveis por administrar 228 Escolas Técnicas e 468 Classes Descentralizadas (unidades que oferecem um ou mais cursos, sob a administração de uma Etec). Além disso, a autarquia dispõe de mais de 226 mil estudantes matriculados nos Ensinos Técnico, Integrado, Médio e Especialização Técnica, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial e *online*, bem como oferece 237 cursos voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Há, portanto, a necessidade de que haja ao menos um profissional, em cada uma dessas 228 unidades, atuando como professor responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional. Entretanto, por diferentes motivos, há Etecs que não possuem a figura do orientador educacional, o que acaba por afetar negativamente o processo de formação dos estudantes, uma vez que se estabelece uma lacuna na condução dos processos da equipe gestora.

Os professores Constantino, Azevedo e Menino (2020) pontuam, em sua pesquisa, que a abordagem do trabalho dos orientadores educacionais na educação profissional é importante, pois tal profissional exerce papel significativo no fazer pedagógico das Etecs ao participar efetivamente do projeto pedagógico das escolas. Soma-se a isso a execução dos currículos, a constituição das aprendizagens junto aos alunos e o desenvolvimento de práticas que fomentem a ética e a cidadania, ao lado de ações de convivência saudável, dentro e fora das escolas.

Dessa forma, os pesquisadores Constantino e Azevedo (2021) delineiam o papel do orientador educacional como um agente multifacetado e imprescindível no contexto escolar, cuja função transcende a mera assistência acadêmica. Os autores enfatizam que o orientador deve atuar como um mediador entre os diversos atores do ambiente educacional, promovendo a articulação entre as dimensões pedagógicas, psicológicas e sociais do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ressaltam a importância da orientação educacional na promoção do desenvolvimento integral do discente, de modo a favorecer não apenas a formação acadêmica, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais. Nesse sentido, o orientador educacional emerge como um facilitador de práticas inclusivas e de um ambiente escolar propício ao aprendizado, fatores que contribuem para a construção de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade. Percebe-se, assim, que a atuação do orientador se revela essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a enfrentarem os desafios contemporâneos.

Constantino e Azevedo (2021) questionaram, em sua pesquisa, em que medida as razões por eles apresentadas eram importantes para que o professor se tornasse um orientador educacional. O resultado completo está apresentado na Figura 2. Destaca-se que os dois motivos mais relevantes tangem ao papel social da função, uma vez que 89% dos entrevistados atribuíram grande importância ao fato de oferecerem uma contribuição mais decisiva à sociedade e à comunidade escolar, enquanto 88% salientaram a possibilidade de ajudar mais os alunos dentro da escola. Tais resultados apontam para um senso de missão, segundo os autores.

**Figura 2** - Gráfico sobre motivação do orientador educacional

Fonte: Constantino e Azevedo (2021, p.272).

Denota-se também, por meio dos resultados obtidos na pesquisa, que os orientadores educacionais entrevistados são impelidos por senso de motivação intrínseca. Oliveira (2017) aponta que motivação é o sentimento que faz mover, que invoca ação, desejo, necessidade. Na mesma direção, Bergamini (2006) declara que a motivação intrínseca é compreendida primordialmente como sendo um processo interno, que emerge do âmago de cada indivíduo. É, portanto, uma energia internalizada, com suas raízes alicerçadas nos desejos e na busca por realizações pessoais. Essa forma de motivação atua como motor propulsor nas escolhas, nas atitudes dos sujeitos.

No tocante às demais questões propostas por Constantino e Azevedo (2021), percebe-se que elas surgiram como tendo menor importância para os entrevistados com relação à sua atuação. Esse resultado reforça que as funções da orientação educacional, conforme declara Lück (2009, p. 22), “devem ser entendidas como dinâmicas, processuais e sobretudo interativas a serviço do compromisso social da educação”. O trabalho do orientador é consolidado por meio de posturas empáticas, afetuosas e acolhedoras ao lidar com os discentes. Nem sempre esse profissional terá a solução para os conflitos escolares, no entanto, a possibilidade de uma escuta ativa, uma orientação, um atendimento sem julgamentos de valor promove no aluno o incentivo e o estímulo para prosseguir com sua jornada de estudos.

Diante dos pressupostos apresentados neste capítulo, em relação à atuação do professor responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, a pesquisadora buscou organizar seu projeto para que, ao concluí-lo, exista uma compilação de informações pertinentes para a atuação dos orientadores educacionais frente aos comportamentos de *bullying*, de modo a culminar com o desenvolvimento integral e

harmonioso dos estudantes e com o processo de desenvolvimento de competências interpessoais e socioemocionais.

Discorreu-se, neste capítulo, sobre a importância do papel social e educativo do orientador educacional, que era visto como um aplicador de punições nos alunos ou ainda como um orientador vocacional. No entanto, conforme apontam Giacaglia e Penteado (2011), com as mudanças sociais e culturais que também incidiram sobre o campo educacional, esse profissional passou a contribuir com a equipe gestora escolar e tornou-se figura ativa na formação cidadã dos estudantes.

No capítulo seguinte, aborda-se o tema *bullying*, conceituando-o por meio de autores. Analisa-se também o comportamento do agressor, da vítima e da plateia, e, por fim, sugerem-se estratégias educativas que possam contribuir para minimizar esses comportamentos antissociais.

## CAPÍTULO 3 - *BULLYING*

### 3.1 Caracterização geral do comportamento *bullying*

Nas últimas três décadas, a temática do *bullying* vem despertando a atenção de pesquisadores em diferentes partes do mundo, tendo em vista as diversas situações relatadas pela mídia, nas quais homicídios e suicídios foram efetivados tendo os comportamentos de *bullying* como fatores precipitantes para tais situações. De acordo com Lopes Neto (2005), as investigações pioneiras sobre o assunto no ambiente escolar emergiram nos anos de 1970 nos países escandinavos. O tema ganhou destaque em 1982, quando três jovens na Noruega, com idades entre 10 e 14 anos, tiraram a própria vida devido ao *bullying*. Esse evento gerou preocupação na comunidade e levou ao lançamento de uma campanha contra o *bullying*, que resultou na implementação de um programa de intervenção nas escolas. Tal programa envolveu ativamente professores e pais na conscientização sobre a questão e na oferta de suporte às vítimas (Starr, 2005).

A palavra *bullying* é um substantivo em inglês o qual deriva do verbo *bully*, que pode ser traduzido como intimidar, ameaçar, perseguir. O termo tal qual o conhecemos hoje foi cunhado pelo pesquisador Dan Olweus (1978), considerado o pioneiro na pesquisa sobre a temática. Há ainda autores como Avilés (2013) que preferem traduzir a palavra inglesa para a língua portuguesa, utilizando assim a expressão “maus-tratos entre iguais”. Essa segunda forma de se referir ao comportamento antissocial destaca a faceta de que essa problemática se opera entre iguais. A sociedade perpetra diferentes violências contra jovens e crianças, no entanto, para que essa violência se constitua como *bullying*, deve acontecer entre pares discentes.

Tognetta (2015) afirma que a palavra *bullying* é um termo utilizado para denominar as relações violentas entre crianças, adolescentes e adultos os quais ocupam o mesmo “poder instituído” e, assim, não possuem diferenças de autoridade na relação. Contudo, destaca-se que tal pressuposto é o impeditivo para o autor de *bullying* não utilizar comportamentos autoritários os quais intentam sobrepor força física ou moral sobre a vítima.

Olweus (1994) define os comportamentos de *bullying* como sendo ações de intimidadação, vitimização, ou ainda, exposição de um aluno, por repetidas vezes e ao longo do tempo, sendo que as ações negativas são perpetradas por parte de um ou mais alunos. Essas atitudes antissociais podem consistir em contato físico, por palavras, por meio de gestos faciais ou obscenos, bem como por exclusão intencional de um grupo. Ainda segundo Olweus (1994),

para que elas sejam consideradas *bullying*, é necessário um desequilíbrio de força, a repetição, e igualmente serem efetivada por pares discentes.

A obra *Bullying at School*, escrita por Dan Olweus e publicada em 2006, é um marco na compreensão dos comportamentos de *bullying* no ambiente escolar e faz parte do escopo bibliográfico que compõe esta pesquisa. Nela, o autor (Olweus, 2006) apresenta uma definição clara do *bullying*, caracterizando-o como um comportamento agressivo intencional que ocorre repetidamente ao longo do tempo e envolve um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Olweus (2006) também explora as consequências do *bullying* para as vítimas, que podem incluir problemas emocionais, sociais e acadêmicos. No entanto, destaca que o impacto do *bullying* não se limita apenas às vítimas, mas também afeta os agressores e a comunidade escolar como um todo, iniciando, assim, os estudos dos atores que compõem esse tipo de violência: autor, vítima e plateia, os quais são detalhados neste estudo. Por fim, Olweus (2006) propõe em seu compêndio um programa abrangente de intervenção que envolve toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e pais. Ele defende a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os alunos possam se sentir protegidos e respeitados. O autor oferece orientações práticas para a implementação de políticas *antibullying* e enfatiza a importância da conscientização e do envolvimento de todos os membros da escola para que as mudanças sejam duradouras.

Pioneiramente, Olweus pontuou a identificação, o combate e a prevenção dos comportamentos de *bullying* como uma questão de direitos humanos fundamentais na sociedade contemporânea. Dito isso, em 2015, houve em território nacional a promulgação da Lei nº 13.185 (Brasil, 2015) a qual institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e prevê os comportamentos de *bullying*, sem, no entanto, fixar punição específica para esse tipo de atitude. O documento apenas legisla que escolas, clubes e agremiações recreativas devem garantir e promover programas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática. Salienta-se que essa medida chega tardiamente se comparada com outros países, como a Espanha, onde a legislação que dá conta dessa demanda já está vigente há duas décadas.

Posteriormente, foi promulgada, em 15 de janeiro de 2024, a Lei nº 14.811 (Brasil, 2024) que criminaliza o *bullying* e o *cyberbullying* em seu escopo ao consolidar, em seu art. 6: “intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente” culminará com multa ou prisão, a depender da gravidade dos atos (Brasil, 2024).

As legislações são fundamentais e oportunizam a regulação das condutas, no entanto elas são apenas parte do problema. Diferentes estudiosos, a exemplo de Bandura (2015), Aronson (2023), Menesini e Salmivalli (2017) e Tognetta (2015), pontuam que há uma questão moral envolvida nesses comportamentos antissociais a qual é fundamental para a compreensão do fenômeno. Uma vez que os perpetradores de *bullying* carecem de sensibilidade moral, rotulá-los como criminosos por meio de uma legislação não trará benefícios sociais, tampouco para o autor. Sendo assim, a conscientização, o desenvolvimento de atividades escolares que agreguem empatia e respeito e ações que promovam a convivência pacífica também são ferramentas importantes para a diminuição do problema.

Tognetta (2015) concebe que o *bullying* envolve comportamentos agressivos, intencionados, repetitivos e entre pares, quando o autor da violência seleciona um alvo aparentemente frágil e passa a agredi-lo, xingá-lo, destrutá-lo e humilhá-lo, sempre diante de uma plateia. Independentemente da forma de agressão inferida, seja ela física, verbal ou psicológica, as ações de *bullying* são caracterizadas pelo desrespeito, uma vez que a intenção notória do perpetrador é desacreditar a vítima, fazendo com que ela se sinta humilhada, diminuída e exposta diante dos outros membros da comunidade.

Segundo a Teoria Social Cognitiva, construto que ancora esta pesquisa, é possível analisar o comportamento humano dentro de um contexto social, com ênfase nas manifestações de agressividade do indivíduo, dado que comportamentos de *bullying* são uma manifestação agressiva. Essa teoria considera o ser humano como um agente dinâmico, que tanto é influenciado pelo ambiente social quanto influencia esse mesmo ambiente (Bandura, 1986). De acordo com a TSC, ao interagir socialmente, as pessoas formam sua moralidade – processo conhecido como Agência Moral (Bandura et al, 2015) – a partir dos modelos que observam e então utilizam um processo de autorregulação. Assim, o indivíduo autorregulado emprega mecanismos internos para gerenciar suas ações, pois é capaz de prever resultados e, dependendo das consequências que imagina, pode decidir interromper suas atitudes se os resultados esperados não estiverem alinhados com seus valores (Bandura, 2005). Além disso, ele pode ainda regular seu comportamento considerando as possíveis sanções sociais, legais ou pessoais, avaliando as consequências de suas ações antes de decidir como proceder (Bandura, 2005).

### **3.2 *Bullying* como um problema moral**

Segundo os pesquisadores Tognetta, Knoener, Bonfim e De Nadai (2017), refletir sobre o *bullying* como uma questão moral ajuda a entender o fenômeno como falta de valores nas

relações que ocorrem em ambientes escolares, onde esse tipo de violência comumente se manifesta. Em sua obra *O juízo moral na criança*, publicada pela primeira vez em 1932, Piaget (2015) estudou e organizou os aspectos afetivos que envolvem a ação humana e, ao abranger a questão da moralidade, declara que a moral é um conjunto de normas para se desenvolver, as quais podem ser compreendidas de duas maneiras: primeiramente como não havendo um contrato entre os envolvidos, essa denominada de heteronomia, ou quando as partes têm um acordo entre si, a autonomia.

Kant (1974), por sua vez, afirma que a moral é fundamentada em princípios universais; em outras palavras, o que é considerado adequado, bom, é válido universalmente, ainda que em diferentes culturas. O filósofo alemão nomeou esse pressuposto incondicional e universal de Imperativo Categórico e considerou haver uma certa “força de vontade” envolvida no processo. Entretanto, não explorou com profundidade tal condicionante como o fez Piaget (2015), o qual assevera que tal força é um regulador dos próprios juízos. Assim, a consciência de que existe uma regra, uma obrigatoriedade comportamental, não torna o sujeito capaz de agir moralmente.

Acrescenta-se a perspectiva de La Taille (2006, p. 88), o qual define que sensibilidade moral é “[...] a capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência”. O autor afirma que tal atitude necessita da habilidade de compreender o que não é óbvio em uma situação, de interpretar certos sinais, notar a sensibilidade do outro, o que motiva sua alegria ou tristeza. Uma vez que, em determinadas situações, a causa de sofrimento de um indivíduo não é perceptível, somente a sensibilidade moral permite perceber os efeitos nocivos de certas ações para, dessa forma, não as cometer.

A rotulação, conforme discutida por Goffman (1980), é um processo pelo qual a sociedade atribui um rótulo negativo a um indivíduo, afetando sua identidade e suas relações sociais. Essa rotulagem não é apenas uma questão de percepção individual, mas reflete um sistema social mais amplo que define certos comportamentos e características como desviantes. O autor (Goffman, 1980) argumenta que, após ser rotulado, o indivíduo pode internalizar essa identidade negativa, de modo a levar a um fenômeno que ele chama de “identidade deteriorada”. Tal ação pode resultar em um ciclo vicioso, no qual o estigmatizado se afasta cada vez mais da sociedade e cumpre, assim, as expectativas que a rotulagem lhe impôs.

Por seu turno, Bazzo (2017), a partir do acompanhamento de campanhas de combate aos comportamentos de *bullying* realizadas em instituições escolares nas diferentes instâncias por ela pesquisadas, constatou a presença de certos *slogans* explorados à exaustão, como “*Bullying não é brincadeira*” ou “*Bullying, brincadeira sem graça*”. Tal constatação nos remete aos estudos de Bandura (2015) no tocante aos mecanismos de desengajamento moral, em

específico, ao uso de eufemismos para suavizar comportamentos danosos, ou seja, o comportamento de *bullying* é frequentemente compreendido pelo senso comum como sendo uma brincadeira. Dessa forma, a palavra brincadeira encobre o real significado, isto é, “disfarça” a violência. Salienta-se que as campanhas citadas por Bazzo (2017) em seu estudo visam dirimir essa substituição vocabular inapropriada.

### 3.3 Aspectos sobre vítima e autor de *bullying*

Não há um consenso sobre as características físicas de estudantes que estão no papel de vítima nas ações de *bullying*. Olweus (1978, 1994) descobriu que deficiências físicas (problemas de visão, audição ou fala), obesidade, higiene pessoal, expressão facial, postura e vestuário não estavam relacionadas com a vitimização de forma regular. Em sua pesquisa, a única característica física relacionada à vitimização foi o tamanho do aluno: os vitimados eram menores e mais fracos do que aqueles não envolvidos em comportamento de *bullying*. Contrariamente a esses apontamentos, Lowenstein (1978) identificou que as vítimas eram menos atraentes e carregavam maneirismos que soavam estranhos, ou seja, deficiências físicas, bem como características singulares que as diferenciavam dos demais membros.

Erving Goffman, em sua obra *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada* (1980), aborda o conceito de estigma como um fenômeno social que resulta da rotulagem de indivíduos, levando à marginalização e à discriminação. Dessa forma, trata-se de uma característica que desvaloriza uma pessoa em relação a um padrão social, de modo a resultar na sua exclusão de interações sociais normais. O autor (Goffman, 1980) identifica três tipos principais de estigma: o estigma de caráter, que se refere a traços pessoais, como vícios ou doenças mentais; aquele associado a traços físicos, como deficiências e; o estigma grupal, que envolve a associação a determinados grupos sociais, a exemplo de minorias raciais ou orientações sexuais. Tem-se então que as vítimas de *bullying* são os estudantes que carregam esse rótulo, estigma

Albert Bandura (1977), autor que fundamenta este estudo, apresenta, em suas teorias sobre a aprendizagem social e a autoeficácia, uma perspectiva complementar à proposta por Goffman (1980) ao enfatizar a importância dos modelos de comportamento, dado que as pessoas aprendem por meio da observação e imitação. Dessa forma, a rotulagem fundamentada por Goffman pode influenciar a autoeficácia do indivíduo de forma negativa, ou seja, quando um sujeito recebe uma rotulagem pejorativa, sua crença em suas próprias capacidades pode ser diminuída, resultando em um comportamento que reflete essa crença negativa. Estudantes

vítimas de *bullying* tendem a incorporar o rótulo que lhes é atribuído pelos perpetradores de violências. Por exemplo: se uma pessoa é constantemente rotulada por seus pares discentes como incapaz, ela pode começar a acreditar nisso e, conseqüentemente, ter abaladas suas crenças de autoeficácia, de maneira que passa a permanecer de forma estática como vítima de comportamentos antissociais.

O comportamento dos alunos perpetradores de *bullying* é um fenômeno complexo que pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Segundo Tognetta et al (2018), esses indivíduos frequentemente demonstram uma necessidade de poder e controle sobre suas vítimas, o que os leva a adotar atitudes agressivas e desrespeitosas. Além disso, eles podem estar inseridos em contextos sociais nos quais a violência é normalizada, o que contribui para a perpetuação de suas ações. Um exemplo desse cenário pode ser observado em ambientes escolares onde determinadas dinâmicas de grupo favorecem a exclusão e o uso da força como forma de interação entre os estudantes.

Complementa essa visão a psicóloga italiana da Universidade de Florença Ersilia Menesini et al (2017) ao ressaltar que muitos perpetradores de *bullying* não apenas agem movidos por questões pessoais, mas também em resposta a pressões sociais e expectativas do grupo. A necessidade de aceitação e reconhecimento por parte de seus pares pode levar esses jovens a adotarem comportamentos agressivos, visando impressionar ou conquistar *status* dentro de seu círculo social. A autora (Menesini, 2011) pontua em seus estudos que um aluno, ao perceber que atos de hostilidade são valorizados entre seus colegas, passa a reproduzir essas práticas para se sentir parte do grupo, tentando se tornar aceito e popular. Ademais, Tognetta, Oliveira e Bomfim (2021) explanam que autores de *bullying* carecem de empatia, são geralmente manipuladores e por vezes usam de maquiavelismo. Eles possuem discernimento para julgar, mas falham em compaixão para com o próximo.

Olweus (2006) destaca ainda que o comportamento dos agressores pode estar ligado à falta de empatia e à dificuldade de se colocar no lugar do outro. Isso significa que muitos desses jovens não conseguem compreender o impacto emocional que suas ações causam nas vítimas, o que perpetua um ciclo de violência e exclusão. Olweus (2006)b oferece uma perspectiva abrangente sobre o fenômeno do *bullying* e ressalta que os agressores muitas vezes têm dificuldades em estabelecer relações saudáveis e de respeito com seus colegas. Igualmente sugere que esses indivíduos podem não ter aprendido a resolver conflitos de maneira construtiva, recorrendo, portanto, à violência como solução. Por isso, o autor (Olweus, 1993) enfatiza a importância de intervenções educativas que visem modificar tanto o comportamento

dos agressores quanto o ambiente escolar como um todo, de modo a promover uma cultura de respeito e empatia entre os alunos.

Damasio (2010) definiu emoções não apenas como programas automatizados de ações experienciadas e sentidas no corpo do sujeito, mas também como sentimentos constituídos por percepções de tudo o que ocorre no corpo e na mente quando as sentimos, contemplando as ações, as ideias e o estilo com que essas ideias trafegam. Completando esse conceito, Caetano *et al.* (2015), durante experiências que mediaram os sentimentos da vítima e do agressor, apontaram que as vítimas apresentaram sentimentos de vulnerabilidade, medo ou vergonha, enquanto os agressores sentiam prazer e satisfação em dominar.

A partir do exposto, foram desenvolvidos dois quadros os quais contêm a caracterização dos autores e das vítimas dos comportamentos de *bullying* a partir das perspectivas dos autores Dake, Price e Telljohan (2003), Menesini (2011), Tognetta (2018) e Olweus (1978, 1993, 2010), uma vez que eles convergem na análise das dinâmicas entre esses indivíduos. Dake, Price e Telljohan (2003) destacam a prevalência e os impactos dessa violência nas vítimas, que muitas vezes experimentam problemas emocionais e sociais. Já Menesini (2011) enfatiza a complexidade das relações entre vítimas e agressores, sugerindo que esses papéis podem ser fluidos e que os agressores também podem ser vítimas em outras situações. Por sua vez, Tognetta (2018) acrescenta que a identificação e a compreensão do comportamento agressivo são fundamentais para intervenções eficazes. Por fim, Olweus (1978, 1993, 2010) argumenta que a prevenção deve focar não apenas nas vítimas, mas também nos agressores, de modo a promover um ambiente escolar mais seguro e saudável. Juntas, essas perspectivas ressaltam a importância de abordagens abrangentes para compreender e combater o *bullying* nas escolas.

O Quadro 3 sintetiza a visão dos autores com relação aos comportamentos de *bullying* por parte dos agressores.

**Quadro 3** - Características dos agressores em comportamentos de *bullying*

<b>Características gerais dos estudantes agressore</b>
1. Experimentar ideação suicida;
2. Sofrer de problemas psiquiátricos;
3. Sofrer de transtornos alimentares;
4. Utilizar substâncias entorpecentes;
5. Envolver-se em comportamentos de luta;
6. Envolver-se em má conduta criminosa (vandalismo, furto);
7. Envolver-se em má conduta acadêmica (colar, matar aula);

8. Fazer parte do ciclo de amizade dos “fortões”;
9. Fazer parte do ciclo de amizade de agressores;
10. Fazer amizades superficiais com facilidade;
11. Estabelecer namoros juvenis com precocidade;
12. Ser agressivo com o par amoroso;
13. Ter pais agressores, punitivos e pouco afetuosos;
14. Ter pais pouco comunicativos e solidários;
15. Carecer de modelos positivos de adultos;
16. Ter nascido em ambiente hostil e violento;
17. Ter sofrido algum tipo de abuso/violência na infância;
18. Possuir rendimento escolar insatisfatório;
19. Não possuir sentimento de pertencimento escolar.

**Fonte:** adaptado pela pesquisadora (2024) de Dake, Price e Telljohan (2003), Menesini (2011) e Tognetta (2018).

As características das vítimas em comportamentos de *bullying* estão reunidas no Quadro 4.

**Quadro 4 - Características das vítimas em comportamentos de *bullying***  
**Características gerais dos estudantes vítimas de *bullying***

1. Experimentar ideação suicida;
2. Sofrer sentimentos de solidão;
3. Sofrer com sintomas de depressão;
4. Ter baixa autoestima;
5. Ser diagnosticado com problemas psiquiátricos;
6. Sofrer de transtornos alimentares;
7. Ser menos popular;
8. Ter dificuldades para construir vínculos de amizade;
9. Passar muito tempo sozinho, em casa ou na escola;
10. Ter pais controladores e que fazem exigências muito altas;
11. Ter nascido em ambiente hostil e violento;
12. Ter sofrido algum tipo de abuso/violência na infância;
13. Ter problemas de saúde como incontinência urinária, cefaleia, dores musculares diversas;
14. Ter problemas de adaptação e socialização escolares;
15. Ter maiores taxas de absenteísmo.

**Fonte:** adaptado pela pesquisadora (2024) de Dake, Price e Telljohan (2003), Menesini (2011) e Tognetta (2018).

### 3.4 Aspectos sobre a plateia de *bullying*

Além dos agressores/perpetradores e das vítimas, há outro importante sujeito que convém ser estudado e que constitui ator relevante nos comportamentos de *bullying*: a plateia. Ela é composta por indivíduos que presenciam ou ficam sabendo das ações violentas e serve como uma motivação positiva para o agressor se tornar popular no grupo. Salmivalli e Peets (2010) citam estudos que apontam para o fato de que os agressores perpetram tal violência com a finalidade de obtenção de prestígio entre os pares. Essa intenção fica perceptível por meio da alegação de estudantes que afirmam que, ainda que não simpatizem com os colegas agressores, os reconhecem como populares e poderosos.

Tognetta (2015) exprime que a plateia é o “oxigênio” que mantém a ação dos perpetradores, dado que muito raramente as ações de *bullying* ocorrem longe dos olhares de um público. Sendo assim, os espectadores são parte central do problema, atuando algumas vezes de forma indiferente, principalmente com relação à dor da vítima, e outras vezes fomentando e apoiando o comportamento do agressor. O público também se utiliza de mecanismos de desengajamento moral, uma vez que se desculpabiliza por meio de respostas como “eu só estava olhando”, “eu não estou participando”, expressões essas que permitem aos estudantes se desresponsabilizarem do ato de violência que se desenha diante do seu olhar.

Como bem afirma Salmivalli (2010), o *status* social só pode ser entendido no seio de um conglomerado de sujeitos, considerando as relações firmadas. No entanto, o autor questiona: como se pode aclamar esses comportamentos antissociais? Como se pode dar notoriedade a um sujeito que menospreza, ofende, humilha outrem? Contemporaneamente, comportamentos desajustados socialmente ganham notoriedade, em especial na adolescência, fase em que certos comportamentos agressivos que desafiam as normas do mundo adulto acabam por serem atrativos aos jovens. Salmivalli (2010) assevera ainda que, embora atitudes antissociais chamem público, é comum que elas ocorram somente quando há um grupo de espectadores no local, os quais aguardam para assistir à violência.

Salmivalli (2010) também declara que o grupo em que as ações de *bullying* ocorre difere de muitos grupos sociais num aspecto importante: a adesão a ele é involuntária, o que significa que a vítima não consegue escapar facilmente da sua situação. Os outros membros do grupo também não podem simplesmente sair. Embora os alunos não possam escolher os seus colegas de turma, os processos de seleção social ocorrem tacitamente ou deliberadamente dentro do ambiente escolar, resultando em grupos de alunos divididos em populares e não populares.

Salienta-se que perpetradores ou plateia dos comportamentos de *bullying*, na maioria das vezes, têm compreensão de que a vítima está em sofrimento. Porém, o entendimento intelectual não é suficiente: é necessário compartilhar do sofrimento do outro sujeito, uma vez que somente a habilidade de se colocar na situação do outro será capaz de impulsionar a ação de alguém na tentativa de cessar a violência. Esses preceitos apresentados por Samivalli e Peets (2010) denotam a relevância da empatia como ferramenta importante para a prevenção de tais comportamentos violentos.

Cowie (2014) afirma que estudos sobre o papel da plateia nos comportamentos de *bullying* indicam as emoções conflituosas frequentemente experimentadas pelos espectadores e as tensões entre o sentimento de impotência face à pressão para se conformar com o grupo de pares mais vasto e o desejo de ter força para intervir de alguma forma. A autora (Cowie, 2014) conclui que os espectadores raramente são emocionalmente neutros e, de fato, muitos sentem uma angústia considerável por não terem conseguido proteger as vítimas. Desse modo, esses sujeitos podem ser vistos como “co-vítimas” do *bullying*, na medida em que são frequentemente perturbados emocionalmente por assistirem aos comportamentos antissociais. A pesquisadora (Cowie, 2014) relata ainda que poderia haver benefícios potenciais para a plateia, caso essa se tornasse uma defensora ativa das vítimas ao conseguir ultrapassar o sentimento de vergonha por não ter agido em prol delas e substituí-lo pelo sentimento de ter se responsabilizado em agir de forma ética, empática e a fim de defender quem está sendo agredido.

### **3.5 Sugestões de intervenção nos comportamentos de *bullying***

Segundo Frick (2016), em 2009, surgem, no âmbito legislativo, as iniciativas governamentais de combate aos comportamentos de *bullying* no território nacional como resposta às necessidades tanto das instituições educativas quanto da comunidade em geral. Desse modo, diferentes níveis governamentais passaram a estudar e aprovar projetos de lei *antibullying*, os quais, de modo geral, denotam a importância de se enfrentar os comportamentos de *bullying* como sendo uma tentativa de solucionar o problema em questão. A autora destaca também a implementação de projetos educacionais centrados em valores, desenhados por meio da autorregulação dos sujeitos como participantes ativos para a construção de valores morais na escola.

A autorregulação, conforme proposta por Albert Bandura (1986, 1991), é um processo psicológico fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, sendo composto por três componentes principais: a auto-observação, o julgamento e a autorreação. A auto-

observação permite que os indivíduos monitorem seu próprio comportamento, identificando padrões e avaliando seu desempenho em relação a objetivos estabelecidos. O julgamento, por sua vez, envolve a comparação desse desempenho com padrões internos ou externos, o que pode resultar na reformulação de estratégias ou na manutenção do comportamento adotado. Já a autorreação refere-se às consequências autoimpostas, como sentimentos de satisfação ou frustração, que afetam a motivação e a persistência em determinadas atividades.

Bandura (1991 a) sinaliza que a autorregulação está ligada ao conceito de autoeficácia, uma crença na capacidade de alcançar determinados resultados por meio das próprias ações. Indivíduos que possuem uma forte percepção de autoeficácia tendem a estabelecer metas mais desafiadoras e persistem diante de obstáculos, uma vez que confiam em sua capacidade de superá-los. A influência do ambiente e das interações sociais também é determinante nesse processo, já que modelos e *feedbacks* externos podem reforçar ou modificar crenças autorregulatórias. Dessa forma, o aprendizado ocorre em um ciclo dinâmico, no qual o indivíduo ajusta suas estratégias com base nas experiências e nos resultados obtidos.

No tocante à teoria de autorregulação, Zimmerman (2002) declara que, em ambientes educacionais, a promoção da autorregulação é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, permitindo que os estudantes gerenciem seu tempo, estabeleçam metas e avaliem seu próprio progresso. Portanto a criação de projetos que fomentem a autorregulação dos alunos diante dos comportamentos de *bullying* é uma possibilidade de engajar os estudantes de forma efetiva na prevenção desse fenômeno.

Por sua vez, Olweus (2013) aponta que a intenção dos sujeitos é relevante para compreender a agressão. Normalmente comportamentos agressivos não contêm questionamentos em relação ao autor e à sua intencionalidade de violência, assim essa compreensão limita-se ao contexto da situação. O pesquisador acrescenta ainda que o autor do ato, ao reconhecer a responsabilidade sobre o que fez, perceberá os danos, bem como as emoções angustiantes ocasionadas na vítima, e que tal consciência presumida é suficiente para classificar a agressão. A partir disso, o desenvolvimento de ações junto aos estudantes que fomentem a empatia e o respeito mútuo e igualmente a realização de atividades didáticas e pedagógicas que permitam simular os danos causados à vítima são medidas fundamentais as quais poderão fazer com que o perpetrador de *bullying* reflita sobre suas ações e se solidarize com o alvo dos ataques.

Nesse sentido, Cowie (2014) revela que a presença de um sistema de apoio entre pares numa escola oferece um quadro dentro do qual os espectadores podem desempenhar papel ativo no desafio de comportamentos que a maioria considera inapropriado. Segundo a autora,

pareceria lógico mobilizar esquemas de apoio entre pares para capacitar os espectadores que estão dispostos a assumirem o risco de expressarem a sua aversão ao *bullying* e o seu desejo de apoiarem a vítima de alguma forma. Os pares de apoio não só têm conhecimento direto da complexa rede de relações no grupo de pares, como também são treinados para utilizarem estratégias eficazes de intervenção quando ocorre um episódio real. Assim, eles podem alargar a proteção para além do grupo de amizade imediato e ajudar a desenvolver uma comunidade escolar fundada em princípios de igualdade, preocupação pelos outros e empatia pelos sentimentos dos outros. Os educadores espanhóis chamam esse espírito comunitário de convivência – viver e trabalhar juntos em harmonia.

Frick (2016) relata que a não percepção do sofrimento alheio impacta negativamente no desenvolvimento da empatia, requerendo maior capacidade cognitiva do indivíduo para que ele se coloque no lugar daquele que é o alvo das agressões. Assim sendo, diferentes pesquisadores, como Olweus (2013), Tognetta (2015, Bazzo (2017), Menesini (2021) e Salmivalli (2017), declaram em seus estudos e pesquisas a necessidade da promoção de ações *antibullying* as quais fomentem a empatia entre os estudantes.

Outra sugestão de prevenção é apresentada por Tognetta (2010, 2011, 2015) ao apontar a imprescindibilidade de intervenções direcionadas às vítimas de modo a deixá-las menos vulneráveis. Tal processo de mediação deve começar pelo conhecimento dos mecanismos psicológicos presentes em cada um dos personagens que constituem os comportamentos de *bullying*. Uma vez que a vítima carece de assertividade, comunicação eficaz dos sentimentos que a afetam e de estratégias de enfrentamento da violência, desenvolver com ela atividades de fortalecimento da autoestima, do empoderamento e das crenças de autoeficácia pode oportunizar que ela lide melhor com os desafios sociais e emocionais. Estudos de Salmivalli (2010) indicam que crianças e adolescentes com forte senso de autoeficácia social têm mais probabilidade de buscar apoio, defender-se e ajudar colegas que são vítimas, reduzindo os efeitos negativos do *bullying*.

Segundo Cappella *et al.* (2012), as iniciativas que promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de enfrentamento podem aumentar a percepção de controle dos jovens sobre as situações de intimidação, de maneira a reduzir a vulnerabilidade emocional das vítimas. Quando os alunos acreditam em sua capacidade de interagir assertivamente e de buscar ajuda, eles tendem a demonstrar menos medo dos agressores, o que pode desencorajar a perpetuação do comportamento agressivo. Dessa forma, o fortalecimento da autoeficácia não apenas protege as vítimas, mas também contribui para um ambiente escolar mais positivo.

Destaca-se que a prevenção dos comportamentos de *bullying* pode ser efetivada por meio da comunicação não violenta, tanto na escola quanto em casa, uma vez que a troca de palavras e a escuta ativa favorecem o aumento da autoestima e estabelecem um ambiente de interação. Isso auxilia na identificação de situações, desafios e barreiras que envolvem tanto a vítima quanto o agressor, contribuindo assim para a diminuição da violência (Tognetta, 2021). A comunicação não violenta (CNV) é uma abordagem desenvolvida por Marshall Rosenberg que visa promover a empatia e a compreensão nas interações humanas. No ambiente escolar, a CNV pode ser uma ferramenta poderosa para resolver conflitos e melhorar as relações entre alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Segundo Rosenberg (2003), a CNV se baseia na observação, na identificação de sentimentos, na expressão de necessidades e na formulação de pedidos claros. Essa estrutura permite que os indivíduos se comuniquem de maneira mais eficaz, reduzindo a probabilidade de mal-entendidos e agressões.

Desse modo, a implementação da CNV nas escolas é capaz de contribuir para a criação de um ambiente mais colaborativo e respeitoso. De acordo com o estudo realizado por Goleman (2006), a inteligência emocional, que inclui a empatia e a habilidade de se comunicar de forma não violenta, é fundamental para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Ao ensinar os estudantes a expressarem suas emoções e necessidades de maneira construtiva, as escolas podem ajudar a prevenir comportamentos agressivos e promover um clima escolar mais positivo. Soma-se a isso o fato de que a implementação de programas de comunicação não violenta nas escolas apresenta resultados promissores na redução de comportamentos antissociais. Essa estratégia foi comprovada por meio do estudo realizado por Kauffman e Landrum (2013), o qual demonstrou que a formação em CNV para educadores e alunos não apenas diminuiu a incidência de *bullying*, mas também melhorou o clima escolar como um todo. Desse modo, ao ensinar os alunos a se comunicarem de maneira não violenta, as escolas podem cultivar um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados, contribuindo para o bem-estar emocional e social dos estudantes.

Segundo Tognetta, Knoener, Bonfim e De Nadai (2017), é importante existir um ponto de partida para as ações de combate ao *bullying*, constituído de um projeto construído coletivamente em que a convivência moral seja tema central. Os autores declaram ainda que ações de protagonismo juvenil das quais participam autores, vítimas e plateia dos comportamentos de *bullying* têm sido indicadas por estudos contemporâneos como um caminho para que cada um dos envolvidos supere sua condição moral e, assim, compreenda que seus comportamentos antissociais produzem danos a outrem.

Neste capítulo, apresentaram-se alternativas de intervenções de combate aos comportamentos de *bullying*, como a autorregulação (Bandura, 1991a), atividades que fortaleçam a empatia (Olweus, 2013; Frick, 2016; Tognetta, 2021), propostas de fortalecimento da autoestima das vítimas (Tognetta, 2010, 2011, 2015; Cappella *et al.*, 2012) e o uso de comunicação não violenta (Rosenberg, 2003). Tais conceitos fundamentam a elaboração do produto da presente dissertação, o qual consiste em um curso de 40 horas, de modo híbrido, tendo como público-alvo docentes em geral do Centro Paula Souza. A descrição detalhada encontra-se no capítulo intitulado “Discussão dos resultados”.

O próximo capítulo contempla os procedimentos metodológicos adotados pela autora na construção desta dissertação, englobando método, técnica, população, caracterização da amostra, sistemática de avaliação, contexto analisado e matriz de amarração. Gatti (2004) ressalta que uma metodologia bem estruturada permite que os pesquisadores reflitam criticamente sobre suas escolhas e suas implicações, de maneira a contribuir para a construção de um conhecimento aplicável às práticas educativas.

## **CAPÍTULO 4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 Introdução**

Inicia-se este capítulo com a definição de pesquisa científica proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), que declaram ser “um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Os autores concebem ainda que o conhecimento científico denota certas características que lhe imputam confiabilidade e validade diante da comunidade acadêmica. Assim, além de contextualizar a classificação do estudo a partir do ponto de vista de sua natureza, objetivos e procedimentos técnicos, faz-se necessário também explicitar sob qual forma o problema desse projeto foi investigado, ou seja, sob a égide da abordagem qualitativa, quantitativa ou mista.

Segundo Gatti (2004), as pesquisas sobre educação em território nacional são recentes, mas isso não as exime de serem construídas com a mesma rigorosidade científica de outras áreas. Logo, ela precisa ser elaborada com a necessária preparação, seleção, definição e delimitação do problema a ser estudado, caracterizando-se por ser sistemática, metódica e crítica em relação à sistematização, à classificação e à interpretação, bem como registrar, com rigor, os dados fornecidos.

A partir disso, a presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Sampieri, Collado e Lucio (2013) pontuam que as pesquisas qualitativas se caracterizam por explorar profundamente os significados, as percepções e as interpretações dos fenômenos estudados e buscam compreender a essência dos comportamentos e eventos dentro de seu contexto natural, sendo especialmente úteis para a investigação de questões subjetivas e complexas. Além disso, os autores (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) afirmam que dados qualitativos são geralmente coletados por meio de entrevistas, observações e análises documentais, de modo a permitir ao pesquisador construir interpretações a partir de uma perspectiva holística e reflexiva.

Por outro lado, a pesquisa quantitativa fundamenta-se na mensuração objetiva de variáveis, utilizando métodos estatísticos para analisar e interpretar os dados. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), esse tipo de abordagem busca estabelecer relações causais, testar hipóteses e generalizar os resultados para populações mais amplas. Nela, as informações são coletadas por meio de instrumentos padronizados, como questionários e escalas, o que garante maior controle e a possibilidade de replicá-los conforme a necessidade. Ademais, a pesquisa quantitativa se destaca pela objetividade e pela precisão, sendo especialmente útil em

estudos que demandam dados amplos e generalizáveis. Embora distintas em suas características, as abordagens qualitativa e quantitativa podem ser complementares, uma vez que são capazes de proporcionar uma visão mais completa do fenômeno investigado.

Assim, no presente estudo, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, pois houve tanto a coleta por meio de entrevistas de profundidade com os docentes, fato que caracteriza a abordagem qualitativa, quanto a aplicação de questionário objetivo para os alunos, o que denota a abordagem quantitativa. Nas subseções abaixo, estão desenhados os passos seguintes, os quais constituem todo o percurso metodológico percorrido pela pesquisadora para o desenvolvimento desta dissertação.

## **4.2 Método**

A pesquisa exploratória conjugada é uma abordagem que combina características de diferentes métodos com o objetivo de obter uma compreensão inicial e abrangente do problema investigado. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), esse tipo de pesquisa é particularmente útil quando o tema em estudo ainda é pouco conhecido ou quando se deseja identificar variáveis relevantes para análises futuras. A combinação de métodos permite explorar de forma ampla os aspectos qualitativos e quantitativos do fenômeno, oferecendo uma base sólida para formulação de hipóteses ou definição de estratégias de estudo mais profícuas. Os autores (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) igualmente afirmam que a pesquisa exploratória geralmente utiliza técnicas como revisões bibliográficas, entrevistas abertas e análises de contextos, de modo a promover flexibilidade na coleta e na análise de dados.

Acresce-se ainda que Sampieri, Collado e Lucio (2013) atestam que a descrição é uma etapa necessária para contextualizar o fenômeno a ser estudado e possibilitar sua compreensão em dado cenário. Nesse sentido, a utilização de um estudo de caso potencializa essa abordagem, pois permite analisar uma situação específica, com foco em sua unicidade e complexidade. O estudo de caso, além de oferecer um novo olhar sobre a temática de forma contextualizada, também contribui para identificar padrões e peculiaridades que podem não ser perceptíveis em análises generalistas. Assim, a conjugação entre pesquisa exploratória, descritiva e estudo de caso proporciona uma compreensão detalhada do tema estudado, promovendo uma análise tanto ampla quanto profunda.

## **4.3 Técnicas**

Conforme Creswell (2010), a utilização de questionário com alternativas é uma técnica utilizada na investigação quantitativa que permite ao pesquisador mensurar variáveis específicas, testar hipóteses e estabelecer relações entre os dados. Os questionários são estruturados com perguntas fechadas ou escalas de resposta que facilitam a análise estatística e a comparação entre os participantes.

No tocante às hipóteses captadas pelo questionário denominado “Desengajamento Moral e *Bullying* no Ensino Técnico”, este trabalho elucubrou duas: 1) Os mecanismos de Desengajamento Moral mais utilizados pelos estudantes são justificativa moral e comparação vantajosa e 2) Há uma tendência de os alunos se declararem como sendo plateia nos comportamentos de *bullying*.

Adicionou-se ao desenho metodológico a entrevista de profundidade, que, de acordo com Creswell (2010), é uma técnica qualitativa que possibilita ao pesquisador explorar, de forma detalhada, os significados, as motivações e as percepções dos entrevistados sobre um determinado tema, sendo especialmente útil para entender fenômenos complexos ou subjetivos. Tal entrevista permitiu, neste trabalho, a verificação das hipóteses: 4) Os membros da equipe escolar percebem os alunos como desengajadores morais; 5) As ações do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional são valorizadas pelos docentes e; 6) O orientador educacional articula-se com todos os membros da comunidade escolar.

Adotou-se também a pesquisa bibliográfica, a qual, na visão de Creswell (2010), se constitui no exame de livros, artigos acadêmicos, dissertações e outros materiais relevantes sobre o tema investigado. Essa técnica não apenas contribui para identificar lacunas no conhecimento existente, mas também ajuda a construir a base teórica e metodológica do estudo.

Ainda sobre a técnica de revisão bibliográfica, Sampieri, Collado e Lucio (2013) elucidam que ela consiste na busca sistemática, na análise crítica e na integração de fontes teóricas e empíricas relevantes, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais acadêmicos. Ressaltam igualmente que essa ação auxilia tanto a compreender o estado da arte do tema quanto a delimitar o problema de pesquisa, identificar lacunas no conhecimento e construir hipóteses ou perguntas de pesquisa. Desse modo, a pesquisadora estruturou e realizou, por meio de bibliometria, a revisão bibliográfica de forma analítica e reflexiva, o que permitiu estabelecer relações entre as obras consultadas e os objetivos da pesquisa, bem como ofereceu uma base teórica consistente para embasar e desenvolver este estudo.

#### **4.4 População e Amostra**

Creswell (2010) define a população em uma pesquisa como o conjunto completo de indivíduos, elementos ou eventos que possuem características em comum e que são de interesse para o estudo, a totalidade de casos que o pesquisador deseja compreender ou, ainda, sobre os quais intenta tirar conclusões. A definição clara da população é essencial, pois ela delimita o escopo do estudo e orienta a coleta de dados. Partindo do que foi preconizado, a pesquisadora identificou uma população de 545 estudantes os quais cursam o Ensino Médio Técnico nas habilitações de Automação Industrial e Administração em uma instituição de ensino público gerida pelo Centro Paula Souza e situada na periferia da cidade de São Paulo, na zona noroeste.

No tocante à amostra, Creswell (2010) a descreve como um subconjunto representativo da população e escolhido para participar do estudo, elemento fundamental para possibilitar a análise e a generalização dos resultados de forma prática e econômica, especialmente em populações grandes, nas quais seria inviável coletar dados de todos os integrantes. A representatividade da amostra é garantida por critérios de seleção, que podem ser probabilísticos (quando todos os elementos da população têm chance conhecida de serem selecionados) ou não probabilísticos (quando a seleção é baseada em critérios subjetivos ou por conveniência). Nesta dissertação, o critério de seleção adotado foi o não probabilístico por conveniência. No subitem a seguir, é caracterizado o perfil das amostras as quais foram estudadas nesta pesquisa.

#### **4.5 Caracterização da Amostra**

Sampieri, Collado e Lucio (2013) elucidam que a caracterização da amostra se refere à descrição detalhada do subconjunto da população que será utilizado no estudo. Esse processo se faz necessário para garantir que a amostra seja representativa e adequada ao objetivo da pesquisa, permitindo que os resultados obtidos sejam válidos e, em alguns casos, generalizáveis para a população-alvo. A caracterização envolve a definição de critérios como tamanho da amostra, perfil dos participantes, idade, gênero, localização e outros elementos que se fizerem relevantes para a pesquisa.

Diante do exposto, a amostra do presente estudo foi dividida em três grupos distintos, da seguinte maneira: Grupo A, constituído por 38 discentes, respondentes do questionário contendo alternativas, denominado “Desengajamento moral e *bullying*”, grupo de controle, presencialmente, probabilístico; Grupo B, formado por 234 discentes, respondentes do questionário quantitativo, denominado “Desengajamento moral e *bullying*”, remotamente, via

Google Forms, não probabilístico e; Grupo C, composto por 7 (sete) docentes, respondentes do instrumento qualitativo, entrevista de profundidade, presencialmente, não probabilístico.

Abaixo, os Quadros 5, 6 e 7 apresentam os dados os quais denotam, de maneira geral, o perfil das amostras de cada um dos grupos estudados, respectivamente, os Grupos A, B e C.

**Quadro 5 - Perfil de Respondentes do Grupo A**

<b>IDADE</b>	<b>17 anos</b>		<b>18 ou mais</b>		
	23		15		
<b>GÊNERO</b>	<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>		
	32		6		
<b>SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>Terceira Série</b>		<b>Outras</b>		
	38		0		
<b>MORAM</b>	<b>Sozinho</b>	<b>Com pai e mãe</b>	<b>Somente com a mãe</b>	<b>Somente com o pai</b>	<b>Com os avós</b>
	1	27	7	1	2
<b>JÁ FOI REPROVADO</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		
	3		35		
<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>	38 alunos				

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

**Quadro 6 - Perfil de Respondentes do Grupo B**

<b>IDADE</b>	<b>15 anos</b>	<b>16 anos</b>	<b>17 anos</b>	<b>18 ou mais</b>	
	22	104	62	22	
<b>GÊNERO</b>	<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>	<b>Outro</b>	
	113		117	4	
<b>SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>Primeira Série</b>		<b>Segunda Série</b>	<b>Terceira Série</b>	
	89		93	52	
<b>MORAM</b>	<b>Sozinho</b>	<b>Com meu pai e mãe</b>	<b>Somente com a mãe</b>	<b>Somente com o pai</b>	<b>Com os avós</b>

	4	153	56	7	8
<b>ALUNO JÁ FOI REPROVADO</b>	<b>Sim</b>			<b>Não</b>	
	225			09	
<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>	234 alunos				

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

**Quadro 7 - Perfil de Respondentes do Grupo C**

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>Entre 20 e 30</b>	<b>Entre 30 e 40</b>	<b>Entre 40 e 50</b>	<b>Mais de 50</b>
	1	3	2	1
<b>GÊNERO</b>	<b>Masculino</b>		<b>Feminino</b>	
	7		0	
<b>CLASSIFICAÇÃO DOCENTE</b>	<b>Determinado</b>		<b>Indeterminado</b>	
	6		1	
<b>FUNÇÃO</b>	<b>Docente</b>	<b>Coordenador de curso</b>	<b>Coordenador Pedagógico</b>	<b>Diretor de Escola Técnica</b>
	3	2	1	1
<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>	7 docentes			

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

#### 4.6 Sistemática de avaliação

O questionário referente ao Desengajamento Moral e *Bullying* no Ensino Médio Técnico (Apêndice A) possibilitou a análise quantitativa dos dados e foi composto por três blocos de questões: a primeira parte foi constituída por cinco questões as quais permitiram caracterizar os respondentes; no segundo bloco de questões, os participantes responderam sobre comportamentos de *bullying*, identificando-se como vítima, algoz ou plateia; na parte final, havia uma história fictícia de apenas um parágrafo na qual o personagem, alcunhado de “Japa”, sofria *bullying*. Após a leitura da narrativa, os estudantes se depararam com quatorze

afirmações, com as quais eles poderiam concordar ou discordar. Destaca-se que cada uma delas se é um mecanismo de desengajamento moral distinto ou é neutra.

No Quadro 8, disposto a seguir, são apresentadas as explicações de cada um dos itens constitutivos do instrumento de pesquisa em relação ao construto de desengajamento moral. O objetivo desse quadro é demonstrar como a teoria de desengajamento moral contribuiu na elaboração do referido instrumento.

**Quadro 8** - Instrumento Questionário de Desengajamento Moral e *Bullying* no Ensino Técnico

<b>Questão Enunciado</b>	<b>Mecanismo de desengajamento</b>	<b>Justificativa</b>
01) Ele mesmo, o próprio “Japa”, se exclui do grupo do Lucas e dos demais alunos.	Atribuição de culpa.	Exemplifica-se a situação de a vítima ser culpabilizada pela violência que sofre.
02) Os alunos fazem isso porque a direção da escola não toma providências.	Não há desengajamento nessa situação.	A vítima é reconhecida como tal e sofre com o descaso da instituição, denotando engajamento moral.
03) Os meninos estão só brincando com o Japa. A zoeira é uma brincadeira.	Linguagem eufemística.	A situação é minimizada por meio do vocábulo empregado para descrever a violência.
04) Se todo mundo zoa com ele, por que os outros alunos não podem aproveitar do que ele compra na cantina?	Difusão da responsabilidade.	Utiliza-se a crença de que as ações surgem de uma imposição social, ou ainda por conta de terceiros, o que permite ao desengajador diminuir sua responsabilidade na situação.
05) Ninguém pode passar por isso. O que esses meninos fazem com o “Japa” é um desrespeito.	Não há desengajamento nessa situação.	O desrespeito à vítima é reconhecido, assim sendo há o engajamento moral.
06) Pelo menos ninguém bate nele, porque bater seria bem pior. Tem muita gente que bate no outro.	Comparação vantajosa.	Exemplifica-se que as atitudes tomadas são menores ao serem comparadas com outras.
07) Esses alunos não têm educação. Educação vem de berço!	Não há desengajamento nessa situação.	A culpa é atribuída ao perpetrador de <i>bullying</i> .

08) Os alunos agem assim porque seguiam as ordens do Lucas. Ele é quem comandava a zoeira.	Deslocamento de responsabilidade.	Observa-se que a intenção de fazer mal é deslocada para outro sujeito.
09) O “Japa” é tão calado, quieto, no fundo da sala, que se a turma não fizer essas brincadeiras com ele, ninguém nem saberia que ele existe.	Minimização, ignorância ou distorção das consequências.	O recurso utilizado é a crença de que “os fins justificam os meios”, ou seja, a ação negativa é suavizada em nome de um bem maior.
10) Esses alunos não veem que causam mal ao “Japa”? E se fosse com eles?	Não há desengajamento nessa situação.	Observa-se que há empatia pela vítima. Dessa forma, há engajamento moral.
11) Os meninos tinham raiva e desprezo por ele ser tão quieto.	Desumanização da vítima.	Observa-se que a vítima tem retirada de si suas características humanas.
12) O que Lucas faz com o “Japa” é muito errado, chega a ser desumano.	Não há desengajamento moral.	A vítima é percebida como um igual. Logo, ao escolher essa alternativa, o indivíduo é moralmente engajado.
13) Os meninos só estão mantendo a honra de serem meninos, porque o “Japa” é muito diferente deles e não participa de nada.	Justificativa moral.	Observa-se que a ação negativa é justificável com a finalidade maior, ou seja, a preservação da honra.
14) Para mim isso é só mais um caso de falta de educação que acontece em várias escolas.	Não há desengajamento moral, e o algoz é reconhecido como tal.	O perpetrador é reconhecido como praticante da violência, portanto, há o engajamento moral.

**Fonte:** adaptado pela pesquisadora (2025) de Telles (2001).

A pesquisa iniciou-se com a aplicação do teste piloto ao Grupo A utilizando o Questionário “Desengajamento Moral e *Bullying* no Ensino Médio Técnico” (Apêndice A), em 21 de agosto de 2024. Os alunos participantes desse grupo trouxeram preenchidos os termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos responsáveis, visto serem menores de idade (Apêndice E), bem como o termo de assentimento (Apêndice F). Os estudantes demonstraram comprometimento no papel de respondentes, fizeram a leitura cautelosa do questionário, portaram-se com seriedade e não houve dúvidas em relação às perguntas. Após a leitura dos questionários, constatou-se que não houve neles algum tipo de marcação ou expressão espontânea. Salienta-se que os questionários respondidos pelo Grupo A não foram utilizados para a mensuração estatística, uma vez que tinham a função única de se testar a viabilidade do

instrumento no tocante ao vocabulário, ao tempo de resposta e à compreensão do conteúdo pelos respondentes

Num segundo momento, ao longo do mês de novembro de 2024, o Grupo B, composto por 234 sujeitos, respondeu ao questionário qualitativo, que, em sua segunda parte, é constituído por três questões fechadas, de múltipla escolha. Utilizou-se como sistemática de avaliação a escala Likert, de cinco pontos e, então, calculou-se média, desvio padrão, erro da média, e adotou-se um nível de significância de 95%. Neste mesmo questionário, na parte 03, foram calculados os percentuais de concordo e discordo, bem como o erro destes percentuais, adotando-se o nível de significância de 95%. Na sequência, realizou-se a análise dos dados por meio de estatística descritiva, com cálculo de porcentagem e construção de tabelas e gráficos para a representação dos resultados, gerados no Excel.

Por fim, houve a participação de sete docentes, que ocupam diferentes funções (diretor de escola técnica, coordenador pedagógico, coordenador de curso e docente), os quais responderam a uma entrevista de profundidade, contendo seis questões abertas sobre a atuação do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional (Apêndice B). Tais questões foram analisadas qualitativamente sob a ótica de análise de conteúdo (Bardin, 2020). A autora acentua que a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se desenvolvem na expressão de determinados sujeitos e essa técnica compreende desde o cálculo de frequência de uma determinada palavra até a extração de estruturas tidas como modelo. Os conteúdos analisados sob essa ótica deixam de ser meramente compreendidos de forma intuitiva e passam a seguir métricas dirigidas.

No que concerne à análise de conteúdo, Bardin (2020) esclarece que tal procedimento metodológico tem suas raízes de desenvolvimento nos Estados Unidos, inicialmente na Escola de Jornalismo de Colúmbia. A partir disso, passa a ser medido um inventário de rubricas, a evolução de um órgão de imprensa, o grau de sensacionalismo, e essas análises despertam admiração pela contagem e medida. O primeiro compêndio que aborda estruturadamente esse assunto data de 1927 e, em tradução literal, é denominado de Técnica de Propaganda na Guerra Mundial. Portanto a análise de conteúdo trata de descrever o comportamento dos sujeitos expostos enquanto uma resposta a um determinado estímulo.

Dentro das diferentes possibilidades de análise ofertadas pela técnica de Bardin (2020), a presente pesquisa fundamentou-se na análise lexical, enumerando o total de palavras utilizadas para responder cada uma das questões pelos sujeitos, individualmente. Na sequência, classificaram-se e enumeraram-se as unidades vocabulares em palavras plenas, as quais são definidas como palavras verdadeiramente possuidoras de um sentido e se constituem pelas

classes morfológicas substantivos, adjetivos e verbos. As palavras instrumentos que atuam como vocábulos funcionais igualmente foram classificadas e tabeladas, e elas compreendem as classes morfológicas artigos, pronomes, preposições, numerais, conjunções. Ademais, foi realizada a ordenação frequencial das unidades vocabulares no desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Bardin (2020), o objetivo desse tipo de investigação é a análise do código utilizado no texto. Assim, encontra-se, neste trabalho, no capítulo Discussão de resultados, a análise lexical, feita individualmente, dos sete sujeitos da pesquisa, contendo o número e a frequência das palavras plenas e das palavras instrumentos. Por fim, fez-se o estudo da articulação entre o orientador educacional e os sujeitos que compõem o ambiente escolar para comprovar ou refutar a hipótese de que o orientador se relaciona com todos os membros da comunidade escolar, bem como o estudo da frequência das palavras *bullying* e orientador educacional, uma vez que essas nomenclaturas são centrais para a pesquisa.

A análise qualitativa possibilitou a investigação temática das questões, técnica definida por Bardin (2020) como a contagem de um ou vários temas de significação, por meio de uma codificação previamente definida. A utilização dessa sistemática de avaliação permitiu verificar as hipóteses e aferir a quantidade de determinados vocábulos presentes na fala dos respondentes, de modo a denotar os valores de referência e os modelos de comportamentos dos respondentes diante das questões.

Posteriormente foram definidos códigos, de acordo com a teoria utilizada na construção deste trabalho, e analisadas individualmente cada uma das seis questões. Os resultados obtidos por meio dessas análises elencadas encontram-se no capítulo 5, intitulado Discussão dos resultados.

A seguir, o Quadro 9 descreve os códigos estabelecidos em cada uma das sete questões. A escolha desses códigos foi amparada na teoria do desengajamento moral de Albert Bandura (2015), bem como nas ideias do Papel do Orientador Educacional na visão de Lück (2009, 2014), Grinspun (2007, 2009) e Constantino e Azevedo (2021).

**Quadro 9** - Análise temática e uso de códigos

<b>Enunciado da Questão</b>	<b>Códigos</b>
01) Como você compreende o trabalho do orientador educacional nas escolas de ensino técnico?	a) Atitudes valorizadas b) Atitudes rejeitadas
02) Quais as principais atribuições do orientador educacional nas	a) Papel punitivo b) Papel social

escolas de ensino técnico de acordo com o que você conhece sobre a função deste profissional?	c) Papel educativo d) Papel emocional
03) Como o orientador educacional deve atuar diante dos comportamentos de <i>bullying</i> de acordo com o seu conhecimento?	a) Papel educativo b) Papel punitivo
04) Quais sugestões de ações para prevenção e combate ao <i>bullying</i> você sugere ao orientador educacional da sua instituição de ensino técnico?	a) Papel punitivo b) Papel social c) Papel educativo d) Papel emocional
05) Você percebe que os alunos que inferem <i>bullying</i> sentem-se ou não culpados de seus atos? Explique.	a) Engajado b) Desengajado
06) Quais outras considerações você pontua sobre o trabalho do orientador educacional na sua escola?	a) Papel punitivo b) Papel social c) Papel educativo d) Papel emocional

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (2025) de acordo com Bardin (2020).

#### 4.7 Contexto analisado

O estudo de caso deu-se em uma instituição de ensino público gerida pelo Centro Paula Souza, situada na periferia da cidade de São Paulo, na zona noroeste, a qual oferta diferentes modalidades de Ensino Profissional Técnico. No segundo semestre do ano de 2024, de acordo com o sistema acadêmico denominado NSA, a instituição possuía 545 alunos, distribuídos nos cursos: Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração, com três turmas no período matutino, sendo primeira, segunda e terceira séries; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Automação Industrial, totalizando seis turmas distribuídas em duas primeiras, duas segundas e duas terceiras séries, e ofertado nos períodos matutino e vespertino; Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração (PI), em período Integral, com seis turmas distribuídas em duas primeiras, duas

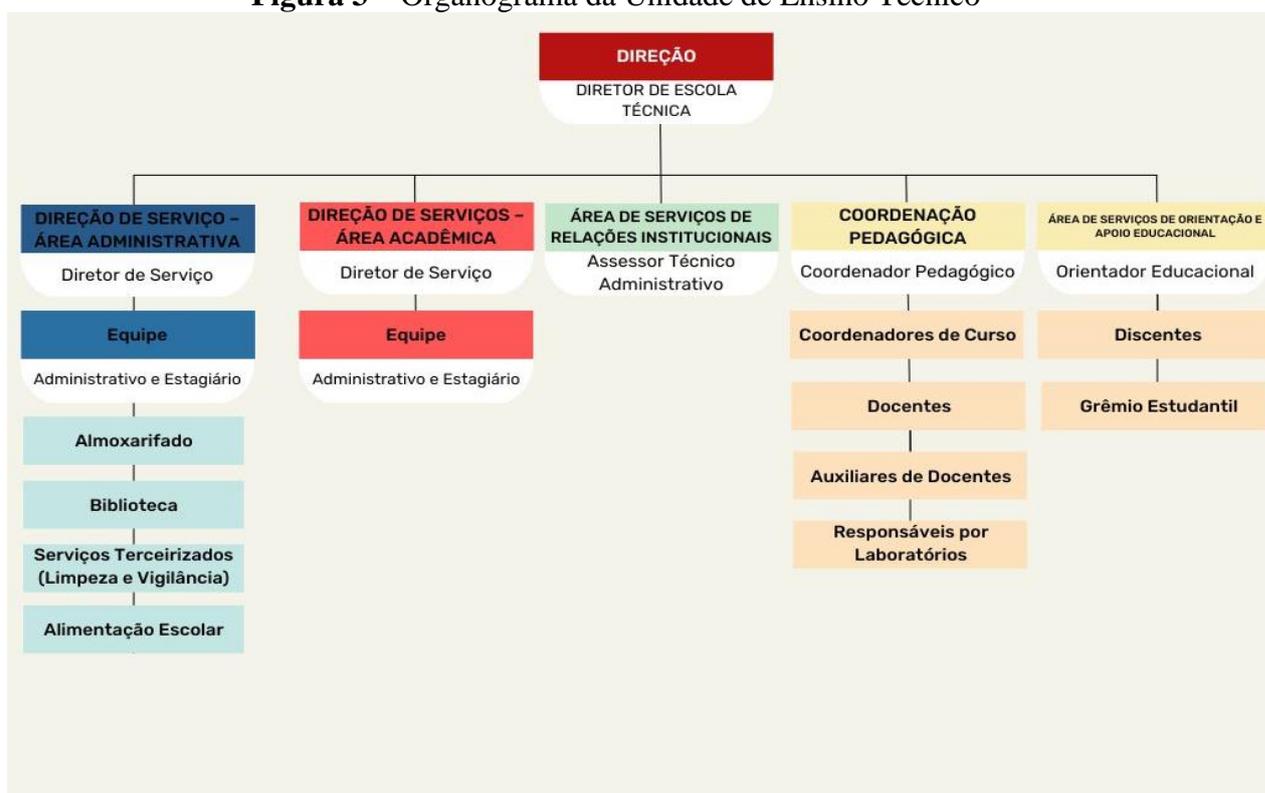
segundas e duas terceiras séries, Além desses, a unidade escolar possui ainda uma turma de terceiro módulo do curso Técnico em Eletrônica, no período noturno; três salas de primeiro segundo e terceiro módulos do curso Técnico em Administração; uma sala de terceiro módulo do curso Técnico em Logística, também no período noturno; duas salas do curso Técnico em Automação, referentes ao primeiro e segundo módulo; e, por fim, três salas do curso Técnico em Recursos Humanos, sendo primeiro, segundo e terceiro módulos, no período noturno, alocadas em uma classe descentralizada.

A unidade de ensino foi criada por meio de Decreto em janeiro de 2010, no entanto, as aulas nos primeiros cursos técnicos modulares tiveram seu início apenas em julho do mesmo ano. Eram ofertadas as Habilitações em Logística e Automação Industrial. Ao longo desses quinze anos, os cursos foram sendo expandidos e passaram a ser ofertados os cursos elencados acima.

Sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, 242 do total de 545 respondentes afirmaram que a soma da renda das pessoas em sua residência é de um salário-mínimo, em seguida, 197 respondentes afirmaram que é de três salários-mínimos e apenas 50 discentes declararam que é acima de 6 salários-mínimos. Tais resultados foram obtidos por meio do relatório socioeconômico respondido pelos alunos de forma voluntária no segundo semestre de 2024, disponível no sistema acadêmico (NSA) e, a partir desses dados, conclui-se que os alunos de baixa renda são a maioria na instituição pesquisada.

Na Figura 3, apresentada a seguir, é disposto um organograma da Unidade de Ensino Técnico na qual se desenvolveu o estudo de caso, referente à imagem gráfica da estrutura hierárquica da organização escolar, bem como dos elementos do grupo e as suas ligações. Destaca-se que o serviço de Orientação e Apoio Educacional está inserido abaixo do diretor da unidade e é responsável pelo corpo discente.

**Figura 3** – Organograma da Unidade de Ensino Técnico



Fonte: adaptado pela pesquisadora (2025).

#### 4.8 Matriz de amarração

Segundo Telles (2001), a Matriz de Amarração metodológica elaborada por Mazzon tem como propósito a apresentação da ligação entre modelo de pesquisa, objetivos, questões e/ou hipóteses de pesquisa e procedimentos e/ou técnicas de análise dados, de forma a ofertar uma indicação precisa da configuração da intervenção desenvolvida. Essa abordagem esquemática traz um resumo das decisões e das informações de maneira descrita e justificada nos trabalhos científicos. Ressalta-se que, no processo de descrição detalhada da pesquisa, a qual inclui as condições de desenvolvimento e realização, as condições de contorno admitidas e, principalmente, as limitações inerentes à sua execução, existe a necessidade de consistência metodológica, particularmente no domínio das Ciências Humanas, como é o caso desta pesquisa em Educação.

Com o intento de avaliar a pertinência das relações desenhadas entre as dimensões e as escolhas de desenvolvimento de uma pesquisa e, assim, pontuar a relevância metodológica da pesquisa científica, Mazzon (1981, p. 54) ofertou um instrumento de análise basicamente ancorado na questão da aderência e da compatibilidade entre modelo de pesquisa, objetivos da pesquisa, hipóteses de pesquisa e técnicas de análise planejadas para tratamento dos dados em

termos qualitativos. Tecnicamente, esse quadro foi alcunhado de Matriz de Amarração e é estruturado como uma formação matricial, comparando as decisões e as definições de pesquisa.

Assim sendo, pautando-se no princípio descrito, inseriu-se, na Figura 4 abaixo, a matriz de amarração fundamentada nos preceitos de Mazzon que definem as intenções da presente pesquisa.

**Figura 4** - Matriz de amarração de Mazzon

Questão de pesquisa	Objetivos Geral	Objetivos específicos	Instrumento de pesquisa	Hipóteses
Como o desengajamento moral influencia nos comportamentos de <i>bullying</i> (entre pares discentes) no ensino médio técnico?	Compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de <i>bullying</i> por meio do desengajamento moral	Identificar e classificar junto aos discentes o desengajamento moral nos comportamentos de <i>bullying</i>	Instrumento Quantitativo <b>Questionário de múltipla escolha</b>  Amostra 234 discentes	1) Os mecanismos de Desengajamento Moral mais utilizados pelos estudantes são justificativa moral e comparação vantajosa 2) Há uma tendência dos alunos se declararem como sendo plateia nos comportamentos de <i>bullying</i> .
		Propor alternativas de ação anti- <i>bullying</i> , por meio da atuação do orientador educacional	Instrumento Qualitativo <b>Entrevista de profundidade semi estruturada</b>  Amostra 07 docentes	3) Os membros da equipe escolar percebem os alunos como desengajadores morais. 4) As ações do professor Responsável pelo projeto de Orientação e Apoio Educacional são valorizadas pelos docentes. 5) O orientador educacional articula-se com todos os membros da comunidade escolar

**Fonte:** adaptado pela pesquisadora (2025) de Mazzon (1981).

Após as considerações sobre a metodologia utilizada nesta dissertação, apresenta-se, no próximo capítulo, a discussão dos resultados obtidos ao longo do processo de pesquisa. Responde-se então à questão de pesquisa, atendendo aos objetivos propostos e verificando a viabilidade das hipóteses levantadas.

## CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 Introdução

Dividiu-se a discussão dos resultados em duas partes, considerando os procedimentos metodológicos. Dessa forma, a primeira parte envolveu a análise quantitativa dos resultados, a partir do questionário fechado, aplicado aos 234 alunos, e, em um segundo momento, procedeu-se a análise qualitativa dos dados, utilizando-se de um questionário semiestruturado, aplicado a sete docentes. Destaca-se ainda que as hipóteses levantadas também foram analisadas sob os enfoques quantitativos e qualitativos, visto a possibilidade de os instrumentos de pesquisa utilizados confirmarem-nas ou refutarem-nas.

### 5.2 Discussão dos dados quantitativos

Os dados quantitativos foram coletados por meio de um questionário denominado “Desengajamento moral e *bullying* no Ensino Médio Técnico” (Apêndice A), composto de três partes. Na primeira parte, qualificou-se a amostra por gênero, idade, série que cursa, com quem mora e verificou-se se o aluno já foi retido. Na segunda parte do questionário, havia três perguntas de múltipla escolha para verificar com qual dos papéis nos comportamentos de *bullying* o respondente se identificava, sendo possível atuar como vítima, perpetrador ou plateia. A análise dos resultados valeu-se da estatística descritiva, adotando a escala Likert, de modo a atribuir-se um peso de 1 a 5 para cada uma das alternativas, conforme a legenda apresentada no Quadro 10. Além disso, os dados foram agrupados a partir das categorias gênero, série.

**Quadro 10** - Escala Likert

<b>Escala de Likert</b>	<b>Pesos</b>
não, nunca aconteceu	1
sim, aconteceu uma vez	2
sim, aconteceu, acontece uma ou duas vezes na semana	3
sim, aconteceu, acontece mais de duas vezes na semana	4
sim, aconteceu, acontece todos os dias	5

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A Tabela 1 apresenta os dados referentes à primeira pergunta do Questionário, a saber:

1). Você já foi agredido, maltratado, humilhado, ofendido por algum aluno da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece?

**Tabela - Resultados estatísticos questão 1 - Papel nos comportamentos de *bullying* - Vítima**

Total			
138	59%		
78	33%		
8	3%		
5	2%	Média	1,55
5	2%	DP	0,84
234		ME	0,11

Feminino			
75	64%		
36	31%		
3	3%		
2	2%	Média	1,44
1	1%	DP	0,71
117		ME	0,13

Masculino			
61	54%		
42	36%		
5	4%		
2	2%	Média	1,62
3	3%	DP	0,87
113		ME	0,16

1ª série			
11	66%		
24	27%		
3	3%		
1	1%	Média	1,46
2	2%	DP	0,81
89		ME	0,17

2ª série			
49	53%		
35	38%		
4	4%		
2	2%	Média	1,66
3	3%	DP	0,91
93		ME	0,19

3ª série			
30	58%		
19	37%		
1	2%		
2	4%	Média	1,52
0	0%	DP	0,73
52,00		ME	0,20

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Os resultados presentes na Tabela 1 apontam que 37% das meninas já foram vítimas de algum comportamento de *bullying*, enquanto o índice de meninos é ligeiramente superior, atingindo 45% dos garotos. No que tange às séries, têm-se 33% de entrevistados se declarando vítima na primeira série do Ensino Médio Técnico, 47% na segunda e 43% na terceira série do Ensino Médio Técnico. Não é possível estatisticamente estabelecer uma diferença entre as séries visto o desvio padrão ser 0,81% na primeira série, 0,91% na segunda e 0,73% na terceira série do Ensino Médio Técnico, números muito próximos estatisticamente.

De qualquer forma, se faz necessária uma reflexão, visto que 40% do total de respondentes declararam ter sido vítima dos comportamentos de *bullying* ao menos uma vez. Corroborando tais resultados, têm-se as posições de Colpin, Bauman e Menesini (2021)

sinalizando que *bullying* entre estudantes é um problema recorrente nas escolas difícil de ser erradicado. Segundo as autoras, os professores podem desempenhar um papel fundamental na prevenção e na redução desse comportamento entre pares, caso haja intervenções adequadas nessas situações.

Somam-se a essas ideias os conceitos de Esquivel, López e Benavides (2023), os quais pontuam que comportamentos de *bullying* têm um impacto emocional significativo nos estudantes. Suas percepções sobre a situação e as consequências negativas que enfrentam diante delas contribuem para sofrerem impactos em distintos aspectos de suas vidas. As vítimas experimentam uma ampla gama de emoções negativas, incluindo ansiedade, medo, tristeza e depressão, bem como dificuldades acadêmicas, problemas para estabelecer relacionamentos interpessoais e diminuição da autoestima.

A questão 2 trazia a seguinte pergunta: 2). Você já intimidou, tirou o sarro, maltratou, humilhou, xingou algum aluno da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece? Os dados a partir das respostas podem ser conferidos na Tabela 2.

**Tabela - Resultados estatísticos questão 2 - Papel nos comportamentos de *bullying* - Perpetrador**

Total			
176	75%		
37	16%		
12	5%		
5	2%	Média	1,39
4	2%	DP	0,82
234		ME	0,11

Feminino			
97	83%		
14	12%		
4	3%		
1	1%	Média	1,25
1	1%	DP	0,64
117		ME	0,12

Masculino			
77	68%		
23	20%		
8	7%		
3	3%	Média	1,50
2	2%	DP	0,88
113		ME	0,16

1ª série			
66	74%		
16	18%		
2	2%		
2	2%	Média	1,43
3	3%	DP	0,92

2ª série			
67	72%		
16	17%		
6	6%		
3	3%	Média	1,44
1	1%	DP	0,84

3ª série			
43	83%		
5	10%		
4	8%		
0	0%	Média	1,25
0	0%	DP	0,59

89		ME	0,19	93		ME	0,17	52		ME	0,16
----	--	----	------	----	--	----	------	----	--	----	------

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

Na Tabela 2, têm-se os números de perpetradores de *bullying* no Ensino Médio Técnico. Verifica-se que o número total é de 25%, quantidade inferior ao de vítimas, que foi de 40%. Esse resultado, no estudo de caso em questão, pode apontar que um único perpetrador perpetra esse comportamento antissocial em mais de uma vítima. No que tange ao gênero, há uma ligeira diferença estatística, uma vez que se considerou a média, desvio padrão (DP) e margem de Erro, sendo que há uma tendência dos respondentes de sexo masculino se declararem como perpetradores. Com relação à divisão por séries, não há diferença estatística entre a primeira e a segunda série do Ensino Médio Técnico, mas uma ínfima diferença se estas forem comparadas à terceira série. No final do ciclo escolar, os entrevistados afirmaram perpetrar menos *bullying*, o que indica uma tendência de amadurecimento da moral desses estudantes.

Menesini e Salmivalli (2017), Olweus (1994, 2006) e Tognetta (2015, 2018) avaliam que o comportamento dos perpetradores de *bullying* é influenciado por alguns fatores, como o desejo de se destacar no grupo, uma vez que tais estudantes podem não apresentar desempenho acadêmico satisfatório. Outro fator é o ambiente familiar: autores de *bullying* podem advir de famílias que convivem com a violência num aspecto de normalidade, o que os leva a carecerem de bons modelos de adulto, além de seus responsáveis serem pouco amorosos e atenciosos. Além disso, no tocante à saúde emocional, por vezes eles apresentam disfunções alimentares e psíquicas.

Os dados referentes à questão 3). Você já viu acontecer o fato de algum aluno ser intimidado, satirizado, maltratado, humilhado, ou xingado por outro estudante da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece? Estão apresentados na Tabela 3 a seguir.

**Tabela - Resultados estatísticos questão 3 - Papel nos comportamentos de *bullying* - Plateia**

Total			
85	36%		
72	31%		
41	18%		
13	6%	Média	2,22
23	10%	DP	1,27
234		ME	0,16

**Feminino**

**Masculino**

47	40%		
33	28%		
18	15%		
10	9%	Média	2,15
9	8%	DP	1,56
117		ME	0,28

36	32%		
39	33%		
22	19%		
3	3%	Média	2,27
13	11%	DP	1,26
113		ME	0,23

1ª série			
32	36%		
32	36%		
15	17%		
3	3%	Média	2,11
7	8%	DP	1,17
89		ME	0,24

2ª série			
38	41%		
26	28%		
16	17%		
5	5%	Média	2,13
8	9%	DP	1,25
93		ME	0,25

3ª série			
15	29%		
14	27%		
10	19%		
5	10%	Média	2,56
8	15%	DP	1,41
52		ME	0,38

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A última questão do bloco de perguntas (Parte 2) averiguou se os respondentes já haviam presenciado algum tipo de comportamento de *bullying*, e 65% dos entrevistados declaram que já presenciaram ao menos uma situação. Esse dado confirma a hipótese de que há uma tendência de os estudantes se declararem como plateia diante dos comportamentos de *bullying*, já que esse é o maior número absoluto em comparação com os declarantes como vítima, que aparece em segundo lugar, ou como perpetrador, o menor número entre todos.

A partir da análise feita separadamente por gênero, estatisticamente não é possível detectar diferença, uma vez que há proximidade entre a média, desvio padrão e margem de erro. Quando se procede a separação por séries, também não há diferença estatística significativa, dado que os números são bastante semelhantes: apesar de 71% dos alunos da terceira série do Ensino Médio Técnico declararem ter sido plateia, esse número é ligeiramente superior ao das demais séries, o que confirma a tendência de que, ao estar mais tempo inserido no ambiente escolar, os alunos puderam assistir a mais comportamentos de *bullying*.

De acordo com Colpin, Bauman e Menesini (2021), o *bullying* é considerado um processo de grupo complexo, que ocorre em um sistema social mais amplo. Dessa forma, não apenas as características individuais dos alunos afetam os processos de perpetração dessa violência, mas também a interação entre o indivíduo e seu ambiente, denotando assim a importância do papel da plateia nessas situações. Os resultados indicam a importância das ações de prevenção desses comportamentos antissociais, uma vez que há uma frequência de ações voltadas apenas para as vítimas, que claramente são válidas, mas o maior percentual, que é notadamente o da plateia, nem sempre é mobilizado nas campanhas educativas de prevenção, podendo esses indivíduos que a formam atuarem como reforçadores da situação.

Iniciou-se a análise quantitativa da Parte 3 do questionário respondido pelos alunos, a qual possibilitou apreender o objetivo específico, ou seja, identificar e classificar, junto aos discentes, o desengajamento moral nos comportamentos de *bullying*, uma vez que o enunciado da questão descrevia um comportamento de *bullying* e o justificava, ou não, por meio de um mecanismo de desengajamento moral. A partir do exposto, quantificou-se o número de respostas que concordaram ou discordaram da afirmação do enunciado, conforme elucidado no Quadro 11, abaixo.

**Quadro 11** - Análise Quantitativa dos Mecanismos de Desengajamento Moral

<b>Questão/ Enunciado</b>	<b>Mecanismo de desengajamento</b>	<b>Respostas: Concordo (Nº, %)</b>		<b>Respostas: Discordo (Nº, %)</b>	
01) Ele mesmo, o próprio “Japa”, se exclui do grupo do Lucas e dos demais alunos.	Atribuição de culpa.	79	34,2%	152	65,8%
02) Os alunos fazem isso porque a direção da escola não toma providências.	Não há desengajamento nessa situação.	178	76,7%	54	23,3%
03) Os meninos estão só brincando com o “Japa”. A zoeira é uma brincadeira.	Linguagem eufemística.	10	4,3%	222	95,7%
04) Se todo mundo zoa com ele, por que os outros alunos não podem aproveitar do que ele compra na cantina?	Difusão da responsabilidade.	09	3,9%	221	96,1%
05) Ninguém pode passar por isso. O que esses meninos fazem com o “Japa” é um desrespeito.	Não há desengajamento nessa situação.	228	97,9%	5	2,1%
06). Pelo menos ninguém bate nele, porque bater seria bem pior. Tem muita gente que bate no outro.	Comparação vantajosa.	88	38,1%	143	61,9%

07). Esses alunos não têm educação. Educação vem de berço!	Não há desengajamento nessa situação.	206	89,2%	25	10,8%
08). Os alunos agem assim porque seguiam as ordens do Lucas. Ele é quem comandava a zoeira.	Deslocamento de responsabilidade.	113	48,7%	119	51,3%
09) O “Japa” é tão calado, quieto, no fundo da sala, que se a turma não fizer essas brincadeiras com ele, ninguém nem saberia que ele existe.	Minimização, ignorância ou das distorção das consequências.	55	23,8%	176	76,2%
10) Esses alunos não veem que causam mal ao “Japa”? E se fosse com eles?	Não há desengajamento nessa situação.	186	82,3%	40	17,7%
11) Os meninos tinham raiva e desprezo por ele ser tão quieto.	Desumanização da vítima.	99	43,4%	129	56,6%
12) O que Lucas faz com o “Japa” é muito errado, chega a ser desumano.	Não há desengajamento moral.	214	93,9%	14	6,1%
13) Os meninos só estão mantendo a honra de serem meninos, porque o “Japa” é muito diferente deles e não participa de nada.	Justificativa moral.	33	14,5%	194	85,5%
14) Para mim isso é só mais um caso de falta de educação que acontece em várias escolas.	Não há desengajamento moral.	161	69,7%	70	30,3%

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A partir dos dados apresentados no Quadro 11, verifica-se, numericamente, que os mecanismos de desengajamento moral mais utilizados pelos estudantes foram o deslocamento da responsabilidade, com a concordância de 48,7% dos respondentes, e a comparação vantajosa, com o aceite de 38,1% da mostra. A hipótese inicialmente levantada para o estudo, de que os mecanismos de Desengajamento Moral mais utilizados pelos estudantes são justificativa moral e comparação vantajosa, é parcialmente confirmada a partir dos números apresentados: neles, vê-se a comparação vantajosa com um percentual expressivo, no entanto, a justificativa moral, o segundo componente da hipótese, teve baixa concordância, de apenas 14,5 % dos respondentes.

De acordo com Bandura (2015), o deslocamento da responsabilidade obscurece a função do agente causador da violência. Isso pode ser evidenciado no enunciado da Questão 8, a qual afirmava que Lucas, líder dos alunos, é quem ordena os comportamentos de *bullying*. Assim, os perpetradores acreditam que tenham atuado de maneira amoral, pois estavam seguindo ordens, e não se consideram o real agente das ações, permitindo que não se autocondenem pelo comportamento impetrado. Bandura ainda enumera eventos históricos, como os perpetrados pela infantaria alemã, durante o período nazista, no qual os indivíduos se desengajavam de seus comportamentos, atribuindo a culpa a um líder, o capitão.

Em relação ao mecanismo de comparação vantajosa, Bandura (2015) salienta o princípio do contraste, uma vez que ele minimiza o comportamento antissocial perpetrado ao compará-lo com um outro supostamente maior. Essa ação oportuniza ao autor da violência afirmar que o ato perpetrado é benevolente, de modo a tornar o ato negativo aceitável. Ainda segundo o autor, a comparação vantajosa faz parte do conjunto mais poderoso de mecanismos psicológicos que permite ao sujeito se desengajar da autocensura. Esse mecanismo de desengajamento moral é reflexo de um processo social de valores enviesados, que acomete os sujeitos contemporâneos, destacando o papel do coletivo, de acordo com Bandura (2015).

No tocante às questões em que não acontecem desengajamento moral, tem-se a Questão 5, cujo enunciado propõe: “Ninguém pode passar por isso. O que esses meninos fazem com o “Japa” é um desrespeito”. 97,9% dos entrevistados concordaram com ela, o maior número de concordância entre todos. Esse resultado indica que, nessa amostra, prevalece o senso de respeito e o compromisso moral. Bandura (2015) afirma que as práticas de desengajamento não são capazes de transformarem sujeitos eticamente engajados em sujeitos amorais instantaneamente, ao contrário, essa mudança é gradual. Inicia-se com pequenas ações violentas e, a partir da diminuição gradual do senso de autorreprovação, os níveis de crueldade se elevam até que comportamentos notoriamente inapropriados passam a ser imputados sem autocensura.

### 5.3 Discussão dos dados qualitativos

Utilizando-se os princípios de análise de conteúdo de Bardin (2020), desenvolveu-se a análise qualitativa dos dados captados por meio de uma entrevista de profundidade semiestruturada, a qual consta na íntegra no Apêndice B. Realizou-se inicialmente a análise lexical do conteúdo, a qual tem por princípio a identificação e a frequência de palavras e expressões dentro de um *corpus*, possibilitando a extração de padrões e a construção de um vocabulário representativo do fenômeno estudado. Segundo Bardin (2020), essa técnica é essencial para revelar a carga semântica das palavras, contribuindo para a interpretação dos significados subjacentes e das relações entre os termos. A análise lexical, portanto, não apenas quantifica a presença de palavras, mas também oferece uma perspectiva sobre a construção do discurso e as intenções comunicativas dos autores. Os Quadros 12, 13 e 14 apresentam a análise lexical dos dados.

Num segundo momento, fez-se a análise temática de cada uma das questões. Estabeleceu-se, portanto, um código para cada qual, conforme a explicação presente no capítulo anterior, item que se refere à sistemática de avaliação. De acordo com Bardin (2020), a análise temática se concentra na identificação de temas e padrões que emergem dos dados, permitindo uma interpretação contextualizada por meio da teoria que estrutura a pesquisa. Pontua-se ainda que essa abordagem envolve a categorização dos dados em temas que refletem as preocupações e os significados atribuídos pelos participantes. Dito isso, a análise lexical oferece uma perspectiva das escolhas linguísticas dos sujeitos, enquanto a análise temática proporciona uma compreensão dos significados e das interações sociais presentes nos dados.

Dessa forma, os quadros abaixo propõem a análise lexical, conforme delineado por Bardin (2020), de modo a investigar as unidades de significado que compõem o *corpus* das entrevistas. Nesse contexto, as palavras foram divididas em plenas e em palavras objetos. As palavras plenas, caracterizadas por sua capacidade de evocar significados autônomos e contextualmente ricos, carregam um conteúdo semântico denso, como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Elas são fundamentais na construção do sentido, pois possibilitam a articulação de ideias complexas e a expressão de nuances emocionais e cognitivas. Por outro lado, as palavras objetos, que incluem preposições, conjunções e artigos, atuam como elementos estruturais que conferem coesão e coerência ao discurso. Embora possam parecer menos significativas em termos de conteúdo semântico, sua função é essencial para a organização do

texto e para a inter-relação entre as palavras plenas, facilitando a compreensão do sentido global.

O Quadro 12 denota que todos os sujeitos fizeram uso em maior quantidade de palavras plenas, o que evidencia um conhecimento sobre os questionamentos presentes na entrevista, possivelmente porque a temática investigada é parte do cotidiano profissional dos sujeitos entrevistados. O número de palavras usadas é semelhante entre os participantes, com exceção do sujeito 07 que foi prolixo e utilizou um total de 820 palavras, enquanto o sujeito 02 foi o mais sintético e expressou-se por meio de 78 palavras totais. Este utilizou, por exemplo, apenas duas palavras plenas e duas palavras objeto para responder à pergunta 06, a qual propunha que se pontuassem sugestões para o trabalho do orientador educacional. No outro extremo, o sujeito 07 utilizou 150 palavras plenas e 120 palavras objeto para responder à questão 02, que versava sobre as atribuições do orientador educacional. Inseriu-se uma legenda explicativa para compreender as abreviações que foram utilizadas nesse quadro.

**Quadro 12** - Análise lexical, palavras plenas e palavras objeto distribuídas por sujeitos e questão

Sujeitos	Q1 P	Q1 O	Q2 P	Q2 O	Q3 P	Q3 O	Q4 P	Q4 O	Q5 P	Q5 O	Q6 P	Q6 O	Total de Plenas	Total de Objetos	Total de palavras
S01	08	06	11	08	10	07	04	04	06	06	09	09	48	41	89
S02	15	10	12	07	05	03	06	05	04	07	02	02	44	34	78
S03	14	11	18	09	12	04	14	07	21	09	14	09	93	49	142
S04	36	14	20	12	15	13	13	05	29	17	28	15	141	76	217
S05	12	11	22	12	30	10	28	16	15	12	06	05	113	70	183
S06	11	05	14	12	14	11	15	18	13	11	04	03	71	60	131
S07	40	36	15	12	81	52	53	49	88	49	64	38	476	344	820

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Legenda:**

S = sujeito

Nº = número da questão

P = palavra plena

O = palavra objeto

No Quadro 13, buscou-se analisar a relação do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação Educacional e os demais membros da comunidade escolar e, dessa forma, tabulou-

se o número de ocorrências das palavras: “gestão escolar”, “aluno”, “professor”, “família”, “coordenação” e “comunidade”. Destaca-se que, além desses termos literais, foram agregados à tabulação os seus respectivos sinônimos. Como resultado dessa tabulação, verificou-se que a palavra “aluno” foi a mais utilizada pelos entrevistados, deixando evidente que a função do orientador educacional está intrinsecamente ligada aos estudantes. Empatados com 22 ocorrências cada estão os termos “professor” e “família”, o que denota um equilíbrio nas relações do orientador com tais papéis formadores. Essa análise permitiu comprovar a hipótese de que o orientador educacional se articula com todos os sujeitos do contexto escolar, uma vez que há, em todas as categorias, ao menos três menções a eles.

No tocante ao papel formador da família, segundo Bronfenbrenner (1979), o ambiente familiar é o primeiro contexto em que a criança se insere, capaz de moldar suas percepções e comportamentos. Sendo assim, a qualidade das interações familiares, caracterizadas por vínculos afetivos e estímulos intelectuais, é determinante para a formação de habilidades sociais e acadêmicas, de modo a refletir diretamente no desempenho escolar do aluno (Silva, 2010). Já com relação ao papel docente, Piaget (1976) declara que o professor é concebido como um facilitador do aprendizado, cuja função primordial reside na criação de um ambiente rico em experiências que estimulem a construção ativa do conhecimento pelas crianças. Dessa forma, o educador deve observar atentamente os alunos, compreendendo suas necessidades e interesses, e, assim, propiciar desafios que sejam adequados ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Corroborando essa perspectiva, Maria Montessori (1998) destaca a figura do professor como um guia no processo educativo, e, nessa abordagem, o educador é responsável por preparar o ambiente de aprendizagem, observando os estudantes para compreender suas formas de aprender. A intervenção do professor deve ser sutil, de maneira a permitir que os alunos investiguem e descubram o conhecimento de maneira autônoma, promovendo, assim, a autoeducação e a autonomia.

A colaboração entre esses dois contextos, família e professores, permite a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento integral do estudante, o que explicita a importância da relação do orientador educacional de forma equilibrada com esses outros dois atores do processo de formação. Almeida (2015) revela que a articulação entre família e escola potencializa o processo educativo ao favorecer a construção de uma identidade sólida e a promoção de competências essenciais para a vida em sociedade.

**Quadro 13** - Análise Lexical: Relação do Orientador Educacional e demais membros da comunidade escolar

Sujeito	Gestão escolar	Aluno	Professor	Família	Coordenação	Comunidade
S01	01	02	01	00	00	00
S02	03	02	01	01	01	03
S03	00	07	03	04	00	01
S04	00	03	04	04	01	01
S05	00	09	04	02	00	01
S06	00	08	00	00	00	01
S07	03	14	09	11	03	06
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>05</b>	<b>13</b>

Fonte elaborada pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

No Quadro 14, fez-se o levantamento da frequência das nomenclaturas centrais da pesquisa, que são Orientador Educacional e *bullying*. Foram consideradas apenas as palavras plenas, visto que são essas que englobam a nomenclatura estudada. Chegou-se no resultado de que, no universo dos sujeitos 01, 02 e 05, elas representaram mais do que 5% do total de palavras plenas por eles utilizadas, sendo que, no caso do sujeito 01, tal uso corresponde a mais do que 10%. Esses números denotam que, a depender do entrevistado, há relevância da terminologia nas respostas. No entanto, ainda que tenha ocorrido o caso do sujeito 05, que foi o que menos as utilizou (há um único registro de uso desses termos), percebe-se que nenhum dos indivíduos desprezou os termos centrais da pesquisa em suas respostas.

**Quadro 14** - Análise lexical das nomenclaturas centrais da pesquisa

Sujeitos	Palavras Plenas	Orientador Educacional	<i>Bullying</i>	Nomenclatura Total por Sujeito	Porcentagem do uso da nomenclatura
S01	48	04	02	06	12,5%
S02	44	01	02	03	9,9%
S03	93	02	01	03	3,22%
S04	141	02	02	04	2,83%
S05	113	01	01	02	1,76%
S06	71	01	03	04	5,63
S07	476	08	13	21	4,41%

<b>Total</b>	<b>986</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>40</b>	<b>2,5%</b>
--------------	------------	-----------	-----------	-----------	-------------

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

No Quadro 15, inicia-se o processo de análise temática, portanto cada uma das questões recebeu um código, a partir da identificação do assunto que a questão abarcava. Assim sendo, iniciou-se a análise avaliando se houve, na fala dos sujeitos, atitudes valorizadas ou rejeitadas em relação ao trabalho da orientação educacional, de modo a quantificar as ocorrências. A totalidade da amostra pontuou apenas atitudes valorizadas em relação à atuação do profissional, comprovando-se por unanimidade a hipótese 5, a qual afirma que as ações do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional são valorizadas pelos docentes.

Examinou-se o excerto do sujeito 04, o qual pontuou que: “O Orientador Educacional também colabora com os professores e pais para garantir o bem-estar geral dos estudantes e seu sucesso acadêmico”. Nesse discurso, faz-se presente um exemplo de atitude valorizada e que reforça o que foi perceptível no Quadro 13, ou seja, o fato de o Orientador relacionar-se de forma igualitária com docentes e responsáveis. A autora Grinspun (2009) refere-se ao orientador educacional como o profissional que desempenha um papel multifacetado, uma vez que abrange desde a mediação de conflitos até a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a diversidade.

Por sua vez, o sujeito 05 afirmou que: “O orientador educacional [...] é responsável pela mediação pedagógica entre docentes e comunidade”. Em relação a essa perspectiva, Lück (2014) enfatiza que o orientador educacional deve ser identificado como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, de modo a atuar em consonância com os professores e os demais profissionais da escola e ainda com a família. A autora (Lück, 2012) pontua também que essa colaboração se faz necessária para a elaboração de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes, a fim de promover um acompanhamento individualizado que respeite as singularidades de cada qual. Igualmente, Lück (2012) argumenta que a presença do orientador educacional permite a construção de um ambiente escolar saudável, onde os alunos se sintam acolhidos e motivados a participarem ativamente de sua própria formação.

Sendo assim, percebe-se que a atuação do orientador se revela como um pilar para a efetividade das práticas pedagógicas. De acordo com Grinspun (2010), cabe ao orientador educacional a promoção de ações que integrem a escola e a comunidade, como palestras, oficinas e eventos, capazes de contribuir para a formação de um ambiente educacional mais

coeso e colaborativo. Essa afirmação foi comprovada neste estudo de caso por meio da obtenção da totalidade das atitudes valorizadas, o que se entrelaça com o objetivo específico desta pesquisa, que propõe alternativas de ação *antibullying* por meio da atuação do orientador educacional visando possibilitar a minimização de desengajamento moral.

**Quadro 15** - Análise temática da Questão 01 - atitudes do Orientador Educacional

Sujeitos	Atitudes valorizadas	Atitudes Rejeitadas
S01	01	00
S02	02	00
S03	03	00
S04	04	00
S05	01	00
S06	02	00
S07	04	00
<b>Total de atitudes</b>	<b>17</b>	<b>00</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

**Quadro 16** - Análise temática da Questão 02 - atribuições do Orientador Educacional

Sujeitos	Punitivas	Sociais	Educativas	Emocionais
S01	00	01	01	01
S02	00	01	03	00
S03	00	01	03	01
S04	00	01	03	02
S05	01	00	03	00
S06	00	02	02	04
S07	00	01	04	05
<b>Total de atribuições</b>	<b>01</b>	<b>07</b>	<b>19</b>	<b>13</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

No Quadro 17, analisou-se como o orientador educacional, segundo os sujeitos entrevistados, deve atuar diante dos comportamentos de *bullying*: se por meio de ações, punitivas ou de ações educativas. Do total de 25 ações elencadas, houve uma única ação

punitiva sugerida pelo sujeito 05, ao afirmar que o orientador educacional “[...] deve advertir [...]”. Essa é uma colocação isolada, visto que há outras 23 ações educativas sugeridas no mesmo texto. O mesmo sujeito sugere, por exemplo: “promover ações de conscientização”, denotando que, ainda que ele tenha feito uma sugestão punitiva, pontuou também outras ações de caráter educativo, formativo. De acordo com os autores Menesini e Salmivalli (2017), a prevenção do *bullying* deve ser desenvolvida de forma multifacetada, de modo a englobar intervenções que não apenas visem à redução dos comportamentos agressivos, mas que também promovam um ambiente escolar positivo e inclusivo. Para tanto, é imprescindível que as ações educativas sejam fundamentadas em uma compreensão profunda das dinâmicas sociais que permeiam as relações interpessoais no contexto escolar. Corroborando essa perspectiva, o sujeito 07 relatou: “incentivo ao diálogo, respeito às diversidades e valorização da vida de forma sistemática”.

A partir dos temas explicitados pelos entrevistados, presentes no quadro abaixo, tem-se a perspectiva de Salmivalli (2010) o qual sustenta que programas de prevenção eficazes são aqueles que fomentam a conscientização sobre o *bullying* e promovem a empatia e a solidariedade entre os estudantes. Tais programas englobam atividades que incentivem a reflexão crítica acerca das repercussões do comportamento antissocial, assim como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que habilitem os alunos a intervirem de forma construtiva em situações conflituosas. Nesse sentido, o sujeito 02 pondera que “Desenvolver projetos junto ao grêmio e gestão escolar” é o que ele julga ser a atuação do orientador educacional. Tal afirmativa contempla os objetivos presentes no produto desta pesquisa, uma vez que, entre eles, ressalta-se o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para combater o *bullying* e promover um ambiente escolar mais inclusivo.

**Quadro 17** - Análise temática da Questão 03 - atuação do Orientador Educacional diante dos comportamentos de *bullying*

Sujeitos	Número de ações educativas	Número de ações punitivas
S01	01	00
S02	01	00
S03	04	00
S04	05	00
S05	04	01
S06	03	00

S07	05	00
<b>Total de ações</b>	<b>23</b>	<b>01</b>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

A análise do Quadro 18 destaca o papel educativo do orientador educacional, apontado por meio de 14 ocorrências. Em segundo lugar, está o papel emocional, com 10 menções dos entrevistados, seguido do papel social, com quatro inferências, e, em último, o papel punitivo, com uma única colocação. Para estruturar suas respostas, os entrevistados propuseram as seguintes ações: “projetos integradores”, “parcerias com os pais e responsáveis”, “estimular o respeito às diferenças individuais e à prática do altruísmo”, “resolução pacífica de conflitos” e “sensibilização por meio de palestras”. Na outra extremidade, sugerindo ação punitiva, há apenas uma colocação pontuada pelo sujeito 05: “deve advertir os alunos por escrito”. Essas declarações contribuem para o objetivo específico deste trabalho, que é propor alternativas de ação *antibullying*, por meio da atuação do orientador educacional visando possibilitar a minimização de desengajamento moral.

Bandura (2015) afirma que o impacto social e cultural no desengajamento moral bem como normas sociais permissivas podem criar um ambiente propício para que comportamentos antiéticos sejam normalizados e até mesmo incentivados. Quando grupos sociais validam ou reforçam ações imorais, (comportamentos agressivos, violentos, antissociais), os indivíduos podem se sentir compelidos a se conformarem com essas expectativas, abandonando sua própria bússola moral em favor da aceitação social. Dessa forma, entende-se que a atuação do orientador educacional é capaz de possibilitar a promoção de valores éticos.

Um dos mecanismos centrais do desengajamento moral, conforme desenvolvido no Capítulo 1, é a desumanização. Ao adotar essa postura, indivíduos são levados a ver suas vítimas não como seres humanos dignos de empatia, mas como objetos ou entidades inferiores. Bandura (2015) argumenta que essa distorção perceptiva permite que os perpetradores justifiquem suas ações cruéis, uma vez que não reconhecem a humanidade daqueles que as sofrem. Esse processo não apenas legitima comportamentos agressivos, mas também perpetua ciclos de violência e opressão nas sociedades. Dado o exposto, a afirmação do sujeito 07, ao propor que se desenvolva o altruísmo dos alunos, sinaliza uma medida alternativa visando à prevenção.

**Quadro 18** - Análise temática da Questão 04 - o papel do Orientador Educacional na

prevenção e no combate ao *bullying*

Sujeitos	Papel Punitivo	Papel Social	Papel Educativo	Papel Emocional
S01	00	00	02	01
S02	00	01	02	01
S03	00	01	02	01
S04	00	01	04	01
S05	0	00	02	01
S06	00	00	02	02
S07	00	01	01	03
<b>Total de ocorrências</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>14</b>	<b>10</b>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora, com base em dados da pesquisa (2025).

O estudo da questão 05 é central nesta pesquisa, uma vez que ela está diretamente relacionada ao objetivo geral e à questão de pesquisa: Como o desengajamento moral influencia nos comportamentos de *bullying* (entre pares discentes) no Ensino Médio Técnico? Portanto, conhecer o olhar docente sobre o fato de os alunos sentirem-se ou não culpados de seus comportamentos de *bullying* é necessário. Dessa forma, seis respostas evidenciaram que os alunos se desengajam, ou seja, não se sentem culpados diante das ações antissociais, enquanto duas avaliaram que eles se engajam. Esclarece-se que há um total de oito respostas porque o sujeito 04 afirmou que “os sentimentos de culpa podem variar entre os alunos”, de modo a não adotar uma única posição. Salienta-se ainda que apenas o sujeito 01 afirmou que “Sim, depois de atos de *bullying*, muitos sentem-se culpados”.

Os mecanismos psicológicos que sustentam o desengajamento moral, conforme delineados por Albert Bandura (2015), constituem um conjunto intrincado de processos cognitivos que permitem aos indivíduos se dissociarem das normas éticas que regem suas condutas. Entre eles, destaca-se o processo de racionalização, no qual os indivíduos elaboram justificativas complexas para minimizarem a gravidade de suas ações ou para deslocarem a responsabilidade por elas. Esse processo de autoengano atua como um escudo psicológico contra o desconforto emocional associado à transgressão das normas morais. Bandura (2015) enfatiza ainda que tal racionalização permite aos indivíduos agirem em desacordo com seus princípios éticos sem sofrerem as repercussões psicológicas esperadas, criando assim um espaço mental no qual a moralidade pode ser temporariamente suspensa.

Em relação ao número de alunos que se desengajam moralmente, foram obtidas seis ocorrências. O sujeito 07 salientou que: “Penso que não se sentem culpados, uma vez que o que os motiva tais atitudes está na maioria das vezes relacionado com a necessidade de ‘se mostrar’ perante aos colegas e a sociedade” Essa afirmação converge com os conceitos de Cowie (2014), uma vez que, segundo a pesquisadora, a caracterização do espectador como preocupado e envergonhado é esclarecedora e demonstra a compreensão das crianças sobre as emoções morais dos outros que vão além da díade agressor/vítima para incluir o grupo social mais amplo dentro do qual o *bullying* ocorre. A autora (Cowie, 2014) considera que o comportamento do espectador pode ser justificado, porque oferece proteção contra se tornar a próxima vítima, e argumenta que tal comportamento é considerado pessoal e socialmente aceitável por meio de um processo de desengajamento moral, isto é, em termos de ganho pessoal.

O Quadro 19, abaixo reflete, mesmo que no microcosmo do lócus deste estudo de caso, o fato de os alunos que praticam *bullying* não sentirem culpa pelos seus comportamentos antissociais, o que caracteriza o desengajamento moral. Bandura et al (2015) afirma que os alunos perpetradores dessa violência buscam recursos cognitivos para se desculpabilizarem de seus atos, fazendo-se, portanto, necessária a interferência das instituições de ensino, no sentido de desenvolver o compromisso moral de todos os estudantes. Na mesma esteira, Tognetta (2015) pondera que, a partir do pressuposto de que as pessoas são capazes de sentir e pensar, elas têm a consciência de seus comportamentos, portanto são capazes de regular seus sentimentos e ações. Tal visão vai ao encontro da autorregulação de Bandura (1991 a), o qual assinala que há um alicerce no processo consciente do indivíduo. Isso é possível notar uma vez que o sujeito escolhe e gerencia seus pensamentos, sentimentos e comportamentos de maneira individual, visando atingir os objetivos e as metas que coloca para si mesmo. Dito isso, entende-se a importância de se preparar professores que possam capacitar seus estudantes para se autorregular em frente de comportamentos antissociais.

**Quadro 19** - Análise temática da Questão 05 - engajamento moral dos alunos nos comportamentos de *bullying*

Sujeitos	Engajados	Desengajados
S01	X	
S02		X
S03		X
S04	X	X
S05		X

S06		X
S07		X
<b>Total</b>	<b>de 02</b>	<b>06</b>
<b>ocorrências</b>		

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2025).

Para finalizar a análise qualitativa, apresenta-se o Quadro 20 com as sugestões dos docentes para atuação do Professor Orientador Educacional. O resultado obtido converge com os obtidos nas questões 02 e 04, ou seja, denota que o papel primordial do Professor Responsável pelo Projeto de Orientação e Apoio Educacional é o educativo, seguido numericamente pelo emocional. Mais uma vez, não houve menção ao papel punitivo, o que revela consciência dos entrevistados sobre a função do Orientador Educacional nas escolas de Ensino Técnico Profissionalizante.

A Deliberação CEETEPS nº 87, de 08 de dezembro de 2022, em seu artigo 39, item I, expressa, em relação ao papel do orientador educacional, o que segue: “colaborar com a formação permanente do corpo discente, no que diz respeito aos valores e atitudes, promovendo atividades que levem o aluno a desenvolver a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, [...]” (CEETEPS, 2022). O trecho extraído da legislação reafirma o papel educativo do orientador educacional, tendo em vista o uso da palavra “formação”, bem como a relevância das questões emocionais, uma vez que se tem também o termo “valores” expresso na normativa. Ressalta-se que não há menção sobre ações punitivas do Orientador educacional e, dessa forma, o resultado da pesquisa corrobora o que é preconizado na legislação.

**Quadro 20** - Análise temática da Questão 06 - sugestões do papel do orientador educacional

<b>Sujeitos</b>	<b>Punitivo</b>	<b>Social</b>	<b>Educativo</b>	<b>Emocional</b>
S01	00	01	01	01
S02	00	00	01	00
S03	00	01	02	01
S04	00	03	03	04
S05	00	00	01	00
S06	00	00	01	01
S07	00	00	04	00
<b>Total</b>	<b>00</b>	<b>05</b>	<b>13</b>	<b>07</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2025).

### 5.3 Produto da Pesquisa

A realização desta dissertação implicou na análise e estudos os quais possibilitaram o desenvolvimento de um curso voltado aos docentes do Centro Paula Souza que aborde o tema *Bullying* e Desengajamento Moral, visto a contemporaneidade da temática e, muitas vezes, o desconhecimento sobre tal tema. Além disso, também foi possível a proposição de estratégias pedagógicas as quais visam a prevenção dos comportamentos de *bullying* e a implementação de intervenções efetivas de prevenção e combate a esses comportamentos.

Sendo assim, o curso foi elaborado para ser desenvolvido de maneira híbrida, sendo a parte presencial ministrada nas dependências do CEETEPS e a parte remota por meio da plataforma Moodle disponível no *site* Cetec Capacitações. Estruturou-se de forma híbrida para que, na parte presencial, os docentes façam uma imersão nos temas e ainda realizem atividades práticas em grupos, oportunizando vivências práticas.

**Quadro 21** - Plano de curso - Produto de pesquisa

<b>Título do Curso: <i>Bullying</i> e Desengajamento Moral no Ensino Profissional Técnico</b>
<p>Carga Horária: 40 horas, sendo distribuídas em 6 horas presenciais e 34 horas remotas de forma assíncrona.</p> <p>Modalidade: híbrida.</p> <p>Público-Alvo: docentes do Centro Paula Souza.</p> <p>Número máximo de participante por turma: 30.</p>
<p><b>OBJETIVOS DO CURSO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover junto aos docentes a reflexão e a instrumentalização de conceitos sobre o desengajamento moral propostos por Bandura.</li> <li>2. Analisar o fenômeno do <i>bullying</i> sob diferentes perspectivas teóricas e práticas.</li> <li>3. Identificar os fatores que contribuem para o desengajamento moral no âmbito da Educação Profissional Técnica.</li> <li>4. Refletir sobre as implicações do <i>bullying</i> e do estigma na formação da identidade social dos alunos dos cursos profissionais técnicos.</li> <li>5. Desenvolver estratégias pedagógicas para combater o <i>bullying</i> e promover um ambiente escolar mais inclusivo aos estudantes.</li> </ol>

6. Estudar conceitos de autorregulação e comunicação não violenta como estratégias de prevenção de *bullying*.
7. Fortalecer a empatia e a solidariedade entre todos os membros da comunidade escolar.
8. Fomentar entre os alunos boas práticas de combate ao *bullying*

## **MÓDULOS E CONTEÚDOS**

### **Módulo 1: Panorama e contextualização sobre os comportamentos de *Bullying* e Desengajamento Moral**

Presencial

Duração: 8 horas.

Conteúdo:

- Introdução ao conceito de desengajamento moral (Bandura)
- Mecanismos de desengajamento moral
- Compreensão de *bullying*
- Implicações do desengajamento moral para a educação profissional técnica

Atividades:

- Apresentação de *slides* com o conteúdo do módulo
- Dinâmicas de grupo para identificação de situações de desengajamento moral na escola
- Reflexões sobre comportamentos de *bullying* e desengajamento moral
- *Gamificação*, jogo mecanismos de desengajamento moral

### **Módulo 2: *Bullying*: Definições e Perspectivas Teóricas**

À distância via plataforma de capacitação do CPS

Assíncrono

Duração: 8 horas

Conteúdo:

- Definições e tipos de *bullying*
- A perspectiva de Olweus sobre *bullying*
- Legislação sobre *bullying*

Atividades:

- Apresentação de *slides* com o conteúdo do módulo
- Leituras sobre a temática e de artigo dos autores Dan Olweus, Luciene Tognetta, Elliot Aronson
- Fórum de discussão sobre casos de *bullying*
- Estudo de caso sobre um incidente de *bullying* na escola.

- Vídeos relacionados à temática de *bullying*

### **Módulo 3: O Estigma e Suas Implicações**

À distância via plataforma de capacitação do CPS

Assíncrono

Duração: 8 horas

Conteúdo:

- Compreendendo o Estigma: definição de estigma e suas dimensões
- Tipos de estigma: físico, moral e de grupo
- O impacto do estigma na identidade e na interação social

Atividades:

- Apresentação de *slides* com o conteúdo do módulo
- Fórum com a análise de situações reais de estigmatização em ambientes escolares
- Elaboração de um plano de aula para promover um ambiente inclusivo nas instituições de ensino

### **Módulo 4: Os papéis e perfis dos perpetradores, vítimas e plateia nos comportamentos de *bullying***

À distância via plataforma de capacitação do CPS

Assíncrono

Duração: 6 horas

Conteúdo:

- Conceitos fundamentais: vítima, perpetrador e plateia
- O papel da vítima: características e impactos emocionais
- O papel do perpetrador: motivações e consequências de seus atos
- A plateia: o papel do grupo e a influência na dinâmica do *bullying*

Atividades:

- Apresentação de *slides* com o conteúdo do módulo
- Exercício de associação de palavras sobre os perfis de perpetrador e vítima
- Vídeo com a temática vítima, perpetrador e plateia

### **Módulo 5: Intervenções pedagógicas nos comportamentos de *bullying***

À distância via plataforma de capacitação do CPS

Assíncrono

Duração: 8 horas

Conteúdo:

- Conceitos de autorregulação
- Conceitos de Empatia
- Fortalecimento da autoestima das vítimas
- Comunicação
- Estudo de casos de sucesso na minimização e na conscientização dos comportamentos de *bullying* no ambiente escolar.

Atividades:

- Apresentação de *slides* com o conteúdo do módulo
- Leituras sobre as possibilidades de intervenções pedagógicas
- Desenvolver um projeto de intervenção que fomente a prevenção dos comportamentos de *bullying*

#### ***FOLLOW UP***

Após transcorridos dois meses da aplicação do curso, propõe-se um encontro remoto, via plataforma Microsoft Teams, com duração de três horas, no qual os cursistas compartilharão as boas práticas desenvolvidas em sua unidade de Ensino Técnico em relação aos comportamentos de *bullying*.

#### **AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO**

O participante deverá apresentar participação de, no mínimo, 75% do total do curso, tendo uma presença ativa nas discussões e nas atividades propostas, bem como ter participado integralmente da aula presencial.

O participante que cumprir os requisitos de frequência e participação e tiver realizado todas as atividades avaliativas, totalizando ao menos 75% de participação ao final do curso, receberá um certificado de conclusão da formação em questão.

O certificado terá valor de 40 horas e será emitido em nome do participante pelo Centro Paula Souza.

#### **OBSERVAÇÕES**

Poderá acontecer mais de uma edição desta formação, conforme as necessidades da instituição Centro Paula Souza. Os materiais e a estrutura do curso serão revistos a cada edição, uma vez que a ação de *follow up* objetiva construir novas perspectivas sobre o tema e, assim, ser uma capacitação colaborativa.

A formação também poderá ser adaptada para ser ministrada em outras instituições de Ensino Técnico.

#### **Referências bibliográficas:**

AZZI, R. G; POLYDORO, S. A.J. **O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional.** In: BUROCHOVITZ, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M.S.E.R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo.* Petrópolis: Vozes, 2010.

BANDURA, A. **Social cognitive theory of self-regulation.** *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991.

BANDURA, A. **A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência.** In: BANDURA, A.; AZZI, R.G; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. P. **Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques.** Campinas: Mercado de Letras, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

IGLESIAS, F. **Desengajamento moral.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos,* Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 165-176.

MENESINI E, SALMIVALLI C. **Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions.** *Psychol Health Med.* 2017

OLWEUS D. **Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program.** *J Child Psychol Psych*, 1994

OLWEUS, D. **Bullying at school.** Malden: Blackwell Publishing, 2006

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying quem tem medo?** Americana: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R.; P; FERRAZ KNOENER, D.; BICUDO BOMFIM, S. A.; TRAMBAIOLLI DE NADAI, S. **Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estrepece.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, v. 12, n. 3, p. 1880–1900, 2017.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.** In: PONTES, A.; LIMA, V. S. de (Org.). **Construindo saberes em educação.** Porto Alegre: Zouk, 2005

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina.** 1. ed. Americana: Adonis, 2010

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, buscou-se atingir tanto o objetivo geral proposto neste trabalho, a saber, compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral, quanto os objetivos específicos de identificar e classificar, junto aos discentes, o desengajamento moral nos comportamentos de *bullying*, além de propor alternativas de ação *antibullying*, por meio da atuação do orientador educacional.

Constata-se, portanto, que o objetivo geral foi alcançado, uma vez que, por meio da literatura utilizada para a construção desta dissertação e dos instrumentos de pesquisa, foi possível compreender que os mecanismos de desengajamento moral têm a função de permitir que o aluno, quer seja perpetrador de *bullying*, quer seja plateia, se desculpabilize de sua ação violenta ao utilizar um dos mecanismos de desengajamento moral. Tal conclusão foi possibilitada a partir da análise dos resultados do Questionário proposto aos discentes, que aferiu os oito mecanismos de desengajamento moral. Ressalta-se que, ainda que tenha havido baixa concordância com determinados mecanismos, todos geraram algum ponto de concordância.

Os objetivos específicos foram igualmente alcançados, uma vez que os dois mecanismos de desengajamento moral mais utilizados pelos estudantes do Ensino Médio Técnico foram deslocamento de responsabilidade e comparação vantajosa. Atendeu-se ao segundo objetivo específico com o produto da pesquisa, sendo este a proposição de um curso para os docentes do Ensino Profissional Técnico (EPT), com estratégias para a prevenção e a minimização dos comportamentos de *bullying*.

Evidencia-se que a pergunta de pesquisa foi satisfeita, pois foi possível concluir, a partir dos dados coletados, que os comportamentos de *bullying* são justificados por meio dos mecanismos de desengajamento moral. Perpetradores e plateia dos comportamentos de *bullying* buscam nesses mecanismos uma maneira de se dissociarem de seus comportamentos antissociais. As cinco hipóteses levantadas foram analisadas e apenas uma foi parcialmente confirmada, visto que os mecanismos de desengajamento moral mais utilizados se referiram aos mecanismos de deslocamento da culpa e comparação vantajosa.

Como ponto de destaque, a pesquisa aponta o ineditismo do tema desengajamento moral e *bullying* na Educação Profissional Técnica, dado que esse tema não foi identificado nas principais bases de dados, Scopus, Google Scholar e Scielo, e ele se faz presente apenas na educação regular. Tal fato denota a possibilidade de este trabalho se desdobrar em novos estudos sobre a temática e contribuir para análise do assunto em pesquisas futuras. Tem-se que

o produto de pesquisa objetiva trazer para as unidades de ensino técnico um olhar moral sobre a problemática do *bullying*, além de evidenciar a necessidade premente de atuar na resolução dos conflitos entre pares discentes, tendo em vista que estes causam danos acadêmicos, como desistência, absenteísmo e desinteresse pelas aulas, bem como impactam a saúde emocional dos sujeitos.

Ressalta-se que as considerações sinalizadas não se generalizam para o universo de unidades que a referida instituição contempla, pois, o tamanho da amostra é referente a apenas uma unidade, o que não permite comparações e distinções. Sendo assim, outras pesquisas são necessárias em diferentes *locus* de Educação Profissional Técnica para se obter números abrangentes, passíveis de analisar amplamente o cenário da EPT

Minimizar, distorcer, postergar os efeitos nocivos do *bullying* na educação como um todo é negar oportunidade de formação aos estudantes. Os mecanismos de desengajamento moral permitem que esses processos sejam aceitos sem culpa e, dessa forma, sejam repetidos indistintamente. Portanto esta pesquisa foi concebida para que possamos repensar essas situações violentas e possibilitar um ambiente escolar saudável, seguro e acolhedor a todos que fazem parte da Educação Profissional Técnica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. **A importância da parceria entre família e escola na educação**. São Paulo: Editora Educacional, 2015.
- ARONSON, E. **O Animal Social**. São Paulo: Goya, 2023.
- AVILÉS, J. M. **Bullying guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- AZZI, R. G. **A auto-eficácia nas produções de Albert Bandura: contextualizando contribuições**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2006. (Relatório técnico Fapesp).
- AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M. S. E. R. (org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BANDURA, A. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundation of thought and action**. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. Regulação dos processos cognitivos através da autoeficácia percebida. **Psicologia do Desenvolvimento**, [S. l.], v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 248-287, dec. 1991a. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. *In*: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (eds.). **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991b. v. 1. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/326633890/BANDURA-Albert-1991-Social-Cognitive-Theory-of-Moral-Thought-and-Action>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- BANDURA, A.; RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of human behavior**. California: Academic Press, 1994.
- BANDURA, A. **Self efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. **A social cognitive theory of personality**. Handbook of personality. New York: Guilford Publications, 1999.
- BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behavior Research and Therapy**, [S. l.], v. 42, n. 6, p. 613-630, jun. 2004. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Swimming-against-the->

mainstream%3A-the-early-years-to-Bandura/c1b0f3b7c4493226e5bd8f76e7b18f780128d701. Acesso em: 19 jan. 2024.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 164-180, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BANDURA, A. A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008a.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. **Teoria Social Cognitiva: diversos enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. P. **Desengajamento Moral: teoria e pesquisa a partir da Teoria Social Cognitiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BARROS, M., BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 10, n. 112, p. 1-9, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10818>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BAZZO, J. A agência da noção de *bullying* no contexto brasileiro a partir da etnografia de uma experiência escolar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 203-231, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00203.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto

da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14811.htm). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAETANO, A. P.; FREIRE, I.; SIMÃO, A. M. V.; MARTINS, M. J. D.; PESSOA, M. T. Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. **Interações**, Santarém, v. 13, p. 301-326, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/8pGDdm9FwxH53WWm43QkgkF/?format=pdf](http://www.scielo.br/j/ep/a/8pGDdm9FwxH53WWm43QkgkF/?format=pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

CAPPELLA, E.; KIM, H. Y.; NEAL, J. W.; JACKSON, D. R. Classroom peer relationships and self-efficacy. **Journal of School Psychology**, [S. l.], v. 50, n. 3, p. 339-354, 2012.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS nº 06, de 05 de fevereiro de 2009**. Regulamenta as atribuições dos empregos públicos, abrangidos pelo Plano de Carreira, de Empregos Públicos e Sistema Retribuítorio, de que trata o artigo 40 da Lei Complementar nº 1.044, de 13 de maio de 2008, e dá providências correlatas. São Paulo: CEETEPS, 2009. Disponível em: <https://urh.cps.sp.gov.br/tipo/instrucao/page/2/>. Acesso em: 5 set. 2024.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS Nº 003, de 18-7-2013**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: CEETEPS, 2013 [2024]. Disponível em: <http://etevav.com.br/new1/wp-content/uploads/2016/05/REGIMENTOCOMUMETECS.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS 18, de 16-07-2015**. Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2015. Disponível em: <https://www.etecmatao.com.br/downloads/018%20-%202015%20-%20Delibera%E7%E3o%20CEETEPS%20-%20Disp%F5e%20sobre%20atividade%20Orienta%E7%E3o%20e%20Apoio%20Educaciona%20-%20Etec.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024

CEETEPS. **Deliberação CEETEPS Nº 87, de 8 de dezembro de 2022**. Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: CEETEPS, 2022. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/>. Acesso em: 5 set. 2024

COLPIN, H.; BAUMAN, S.; MENESINI, E. Teachers' responses to bullying: Unravelling their consequences and antecedents. Introduction to the special issue. **European Journal of Developmental Psychology**, [S. l.], v. 18, n. 6, p. 781–797, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1954903>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17405629.2021.1954903>. Acesso em: 25 set. 2024.

CONSTANTINO, P. R. P; AZEVEDO, M. M. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: inserção, atribuições e contexto de atuação. **Humanidades & Inovação**, vol. 8, n. 60, 2021. Disponível em [academia.edu/92103278/ORIENTAÇÃO\\_EDUCACIONAL\\_NAS\\_ESCOLAS\\_TÉCNICAS\\_E](https://academia.edu/92103278/ORIENTAÇÃO_EDUCACIONAL_NAS_ESCOLAS_TÉCNICAS_E)

STADUAIS\_DE\_SÃO\_PAULO\_inserção\_atribuições\_e\_contexto\_de\_atuação. Acesso em 25 set, 2024

CONSTANTINO, P. R. P; AZEVEDO, M. M.; MENINO, S.E. Orientação educacional nas escolas técnicas estaduais de São Paulo: inserção, atribuições e contexto de atuação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 5, n. 1 p. 285-304, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9081>. Acesso em: 29 ago. 2024.

COWIE, H. Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. **International Journal of Emotional Education**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 26-32, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085728>. Acesso em: 12 fev. 2025.

COWIE, H.; SMITH, P. K. La Ayuda entre Iguales como Instrument para la Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y para le Reduccion del Bullying y la Violencia. In: OVEJERO, A.; SMITH, P. K.; YUBERO, S. (ed.). **El Acoso Escolar y Su Prevencion**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2012. p. 263-285.

CUNHA F. E.; SILVA, J. S. Ações éticas para o combate ao bullying: um olhar para os documentos oficiais do ensino técnico profissional ofertado pelo IFMT. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e22059, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22059.id1587. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/246>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAKE, J. A.; PRICE, J. H; TELLJOHAN, S. K. The Nature and Extent of Bullying at School. **Journal of School Health**, [S. l.], v. 73, n. 5, p. 173-180, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DAMÁSIO, A. **O livro da consciência**. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a se descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

ESQUIVEL, F. A.; LÓPEZ, I. L. de L. G.; BENAVIDES, A. D. Emotional impact of bullying and cyber bullying: perceptions and effects on students. **Revista Caribeña De Ciencias Sociales**, v. 12, n. 1, p. 367–383, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/rcssv12n1-022>. Disponível em: <https://revistacaribena.com/ojs/index.php/rcss/article/view/2623>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FLORES, R. Z. A biologia na violência. **Ciênc. saúde coletiva**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000100019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/SMNdyT4CQTxMxGsk5NGktTx/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)

– Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/507b80fa-7a9f-4379-ae6d-e3b9611c1cdc>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FREUD, S. O Eu e o Id. São Paulo: Companhia das Letras, 1925.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jun. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 nov. 2023.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

GIACAGLIA, L. R. A; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática**: princípio, histórico, legislação, técnicas e instrumentos. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**: Why It Can Matter More Than IQ. [S. l.]: Bantam Books, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola** (5ª ed.). Cortez, 2011.

HOGBEN, M.; BYRNE, D. Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. **The Journal of Sex Research**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 58-71, fev. 1998. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247525333\\_Using\\_social\\_learning\\_theory\\_to\\_explain\\_individual\\_differences\\_in\\_human\\_sexuality/link/570fde5508ae74cb7d9efc42/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/247525333_Using_social_learning_theory_to_explain_individual_differences_in_human_sexuality/link/570fde5508ae74cb7d9efc42/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19). Acesso em: 25 jan. 2024.

IAOCHITE, R. T. **Teoria social cognitiva e Educação Física**: diálogos com a prática. São Paulo: CREF4/ SP, 2018.

IGLESIAS, F. **Desengajamento moral**. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos, Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. p. 165-176.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**: 2019 Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KAUFFMAN, J. M. LANDRUM, T. J. **Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth**. [S. l.]: Pearson. 2013.
- KNAPP, P; CAMINHA, R. M. Terapia cognitiva do transtorno de estresse pós-traumático. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online], v. 25, suppl. 1, p. 31-36, jun. 2003. ISSN 1516-4446. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/3pqLpt38nx9BF375p57znmL/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying-* comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/>. Acesso em: 6 fev. 2024.
- LOWENSTEIN, L. F. The bullied and non-bullied child. **Be Payroll Soc.**, 1978.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Editora Vozes 2014.
- LUO, A; BUSSEY, K. Moral disengagement in youth: A meta-analytic review. **Developmental Review**, v. 70, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101101>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229723000370?via%3Dihub>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- MAZZON, J. A. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- MENESINI, E., SALMIVALLI, C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. **Psychol Health Med.**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 240-253, mar. 2017. DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28114811/>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- MONTESSORI, M. **A educação para a paz**. São Paulo: Editora Paulinas, 1998.
- MOURÃO, L., FERNANDES, H. Percepção de trabalhadores acerca de inibidores e propulsores do desenvolvimento profissional. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 250–272, ago. 2020. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/11835>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- NOAL, I. K. Contextualização Do Serviço De Orientação Educacional Na Escola: Trajetórias, Expectativas E Desafios. **Prospectiva – Revista De Orientação Educacional**, Associação Dos Orientadores Educacionais do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, v. 3, n. 28, p. 14-17, 2004.
- OLIVEIRA, Ê. S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 32, n. 101, p. 212-232, jul. 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 5 set. 2024.

OLWEUS, D. **Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys**. Hemisphere, Washington DC. 1978.

OLWEUS, D. Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school-based intervention program. **J Child Psychol Psych**, [S. l.], v. 35, n. 7, p. 1171-1190, out. 1994. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7806605/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

OLWEUS, D. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annu. Rev. Clin. Psychol.**, [S. l.], v. 9, p. 751-780, jan. 2013. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23297789/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos**. São Paulo: Artmed. 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 2015.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. A teoria social cognitiva: algumas aproximações. In: RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P. (org.). **Teoria Social Cognitiva: saúde e bem-estar profissional**. São Paulo: Dialética, 2022.

ROGERS, C.R.; ROSE, S. **Aprendendo por meio de relacionamentos: a importância da conexão na sala de aula**. [S. l.]: Routledge, 2015.

ROSENBERG, M. B. **Nonviolent Communication: A Language of Life**. [S. l.]: PuddleDancer Press, 2003. ROSENTHAL R.J, RUGLE L J. A psychodynamic approach to the treatment of pathological gambling: Part I. **Achieving abstinence**. J Gambl Stud. 1994 Mar;10(1):21-42. doi: 10.1007/BF02109777. PMID: 24234781. Acesso em 04 fev.2025

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: A review. **Aggression and Violent Behavior**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 112-120, mar.-abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178909001050?via%3Dihub>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SALMIVALLI, C; LAGERSPETZ, K.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, [S. l.], v. 22, p. 1-15, 1996. DOI: [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T). Disponível

em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T). Acesso em: 4 fev 2025.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. *In*: ORTEGA, R. R. (coord.) **Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, J. R. **O papel da família na educação**: uma análise das relações familiares e seu impacto no desempenho escolar. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2010.

SIMANKE, R. O Trieb de Freud como instinto 2: agressividade e autodestrutividade. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 439-64, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/7WBkpyfhSNsysHqpS5vkSZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 10. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SHUNK, D. H.; USHER, E. L. Assessing self-efficacy for self regulated learning. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

STARR, L. Bullying intervention strategies that work. **Education World**, Colchester, CT, 2005. Disponível em: [https://www.educationworld.com/a\\_issues/issues/issues103.shtml](https://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues103.shtml). Acesso em: 20 jan. 2025.

TELLES, R. A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. **RAUSP Management Journal**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 64-72, 2001.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In*: PONTES, A.; LIMA, V. S. de (org.). **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina**. 1. ed. Americana: Adonis, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), [S. l.], v. 24, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying quem tem medo?** Americana: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p369/pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. A. B.; NADAI, S. T. de. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1880–1900, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036>. Acesso em: 29 jan. 2025.

TOGNETTA L. R. P.; OLIVEIRA, V. H. H.; BOMFIM, S. A. B. Adesão à valores morais entre envolvidos em situações de bullying. **Revista Tópicos Educacionais**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 98-119, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770961006>. Acesso em: 25 set. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2). Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2). Acesso em: 4 fev. 2025.

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. Albert Bandura: The Scholar and His Contributions to Educational Psychology. *In*: ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (orgs.). **Educational Psychology: A Century of Contributions**. 1. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA QUANTITATIVO**  
**QUESTIONÁRIO DESENGAJAMENTO MORAL E BULLYING NO ENSINO**  
**MÉDIO TÉCNICO**

Situações hipotéticas de conflitos em sala de aula

**Caracterização da amostra (Parte 01)**

**1) Qual a sua idade?**

- 14 anos
- 15 anos
- 16 anos
- 17 anos
- 18 anos ou mais

**2) Qual o seu gênero?**

- masculino
- feminino
- outro. Qual? \_\_\_\_\_

**3) Em qual ano do Ensino Médio Técnico você está matriculado?**

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano

**4) Com quem você mora atualmente?**

- sozinho
- com meu pai e minha mãe
- somente com a minha mãe
- somente como meu pai
- com meus avós
- com outro tipo de responsável

**5) Ao longo da sua vida escolar, você já reprovou alguma vez?**

Sim

Não

## **Parte 02**

Assinale somente uma das alternativas para responder a cada uma das três perguntas abaixo. Escolha a resposta que melhor define a sua situação em relação ao seu cotidiano na escolar.

**1) Você já foi agredido, maltratado, humilhado, ofendido por algum aluno da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece?**

não, nunca aconteceu

sim, aconteceu uma vez

sim, aconteceu, acontece, uma ou duas vezes a semana

sim, aconteceu, acontece, mais de duas vezes na semana

sim, aconteceu, acontece todos os dias

**2) Você já intimidou, tirou o sarro, maltratou, humilhou, xingou algum aluno da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece?**

não, nunca aconteceu

sim, aconteceu uma vez

sim, aconteceu, acontece, uma ou duas vezes a semana

sim, aconteceu, acontece, mais de duas vezes na semana

sim, aconteceu, acontece todos os dias

**3) Você já viu acontecer o fato de algum aluno ser intimidado, satirizado, maltratado, humilhado, ou xingado por outro estudante da escola? Com que frequência isso aconteceu ou acontece?**

não, nunca aconteceu

sim, aconteceu uma vez

sim, aconteceu, acontece, uma ou duas vezes a semana

sim, aconteceu, acontece, mais de duas vezes na semana

sim, aconteceu, acontece todos os dias

## Parte 03

Leia a história abaixo e assinale se concorda ou discorda com cada uma das afirmações apresentadas. Atenção! As histórias são fictícias, não se referem a nenhum aluno, nenhuma classe, ou escola em particular, são situações hipotéticas.

Numa turma de 2º ano do ensino médio técnico em mecânica, há um aluno que todos chamam de “Japa”. Ele é oriental, bastante quieto, está sempre sozinho, senta-se na última carteira, da última fileira, de forma isolada e não participa de nenhum grupinho da sala. Todos sabem que sua família voltou há dois anos do Japão, onde trabalharam duro, e fizeram algum dinheiro. Todos os dias, um grupo de três meninos, liderados por Lucas, o obrigam a pagar lanches, refrigerantes, doces, para o grupo. Lucas ameaça o “Japa” dizendo que se ele se negar a pagar, irá dizer para a direção da escola, para os professores, para os colegas, para os pais, que ele faz uso de entorpecentes, que ele é um drogado, por isto fica sempre longe de todos. Como ele tem muito medo da direção, dos professores, dos pais que são muito rígidos, “Japa” paga a conta do grupo de Lucas na cantina. Às vezes os demais alunos também o obrigam a pagar lanches, refrigerantes e doces, dividindo-se com todos o que “Japa” foi obrigado a pagar.

1) Ele mesmo, o próprio “Japa”, se exclui do grupo do Lucas e dos demais alunos.

( ) Concordo ( ) Discordo

2) Os alunos fazem isso porque a direção da escola não toma providências.

( ) Concordo ( ) Discordo

3) Os meninos estão só brincando com o Japa. A zoeira é uma brincadeira.

( ) Concordo ( ) Discordo

4) Se todo mundo zoa com ele, por que os outros alunos não podem aproveitar do que ele compra na cantina?

( ) Concordo ( ) Discordo

5) Ninguém pode passar por isso. O que esses meninos fazem com o “Japa” é um desrespeito.

( ) Concordo ( ) Discordo

6) Pelo menos ninguém bate nele, porque bater seria bem pior. Tem muita gente que bate no outro.

( ) Concordo ( ) Discordo

7) Esses alunos não têm educação. Educação vem de berço!

( ) Concordo ( ) Discordo

8) Os alunos agem assim porque seguiam as ordens do Lucas. Ele é quem comandava a zoeira.

( ) Concordo ( ) Discordo

9) O “Japa” é tão calado, quieto, no fundo da sala, que se a turma não fizer essas

brincadeiras com ele, ninguém nem saberia que ele existe.

( )Concordo ( )Discordo

10) Esses alunos não veem que causam mal ao “Japa”. E se fosse com eles?

( )Concordo ( )Discordo

11) Os meninos tinham raiva e desprezo por ele ser tão quieto.

( )Concordo ( )Discordo

12) O que Lucas faz com o “Japa” é muito errado, chaga a ser desumano.

( )Concordo ( )Discordo

13) Os meninos só estão mantendo a honra de serem meninos, porque o “Japa” é muito diferente deles e não participa de nada.

( )Concordo ( )Discordo

14) Para mim isso é só mais um caso de falta de educação que acontece em várias escolas.

( )Concordo ( )Discordo

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA QUALITATIVO- ENTREVISTA DE PROFUNDIDADE**

- 1) Como você compreende o trabalho do orientador educacional nas escolas de ensino técnico?
- 2) Quais as principais atribuições do orientador educacional nas escolas de ensino técnico de acordo com o que você conhece sobre a função deste profissional?
- 3) Como o orientador educacional deve atuar diante dos comportamentos de *bullying* de acordo com o seu conhecimento?
- 4) Quais sugestões de ações para prevenção e combate ao *bullying* você sugere ao orientador educacional da sua instituição de ensino técnico?
- 5) Você percebe que os alunos que inferem *bullying* sentem-se ou não culpados de seus atos? Explique
- 6) Quais outras considerações você pontua sobre o trabalho do orientador educacional na sua escola

## APÊNDICE C – TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

### Termo de Concordância Institucional

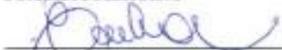
Prezado (a) diretor (a).

Estamos realizando uma pesquisa para a pesquisa de dissertação de mestrado de nome "O papel do orientador educacional diante dos comportamentos de bullying e desengajamento moral em escolas do ensino técnico". O objetivo geral deste estudo é compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral,

A participação da Instituição envolve a concordância do gestor responsável para a aplicação do instrumento de pesquisa que objetiva avaliar a postura discente, diante de situações de *bullying* fictícias. O "Questionário Desengajamento Moral no Ensino Médio" será aplicado nos estudantes do Ensino Médio com Habilitação Profissional de diferentes áreas técnicas. A participação é voluntária para a aplicação da pesquisa. Em caso de concordância, será solicitado aos responsáveis que autorizem os menores de 18 anos por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os maiores o assinarão diretamente. Os estudantes menores também assinarão um Termo de Assentimento no dia da aplicação da pesquisa. O tempo estimado para responder o questionário está estimado em cerca de 20 minutos, e tal processo será conduzido pela pesquisadora responsável. Informa-se ainda, que na publicação dos resultados da pesquisa, a identidade da instituição, bem como a dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, a unidade Escolar, ao permitir a realização desta pesquisa, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico e informações relevantes poderão ser fornecidas em relação à temática.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Erika Cremiato Lippe por meio do telefone: (11) 98466 3910 ou e-mail: erika.lippe@cpspos.sp.gov.br

Atenciosamente



Pesquisadora responsável

Erika Cremiato Lippe

Discente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional/CPS

Prof. Dr. Roberto Kanane

Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional/CEETEPS

Autorizo a participação desta instituição de Ensino neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo.



Leandro Romual da Silva  
RG: 34.543.324-5  
Diretor de Escola

Gestor Escolar

São Paulo, 10 de agosto de 2024

**62.823.257/0226-84**  
CEETEPS - ETEC GILDO MARÇAL  
BEZERRA BRANDÃO  
Rua Presidente Vargas, S/Nº  
Perus - CEP 05207-000  
SÃO PAULO - SP

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MAIORES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### MAIORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sob o título “**O papel do Orientador Educacional diante dos comportamentos de *Bullying* e Desengajamento Moral em Escolas de Ensino Técnico**” o critério de seleção dos participantes foi estar cursando Ensino Médio com Habilitação Profissional nas unidades de ensino lócus da pesquisa.

Acredita-se que a sua participação seja importante, pois este estudo visa investigar a relação do uso de mecanismos de desengajamento moral e os comportamentos de *bullying*

Sua participação no referido estudo será de responder voluntariamente e anonimamente uma entrevista de profundidade. O tempo estimado para resposta é de aproximadamente 50 minutos e todo processo será conduzido pela pesquisadora, aplicando presencialmente os questionários, durante o período de trabalho docente, em um ambiente calmo.

As vantagens oriundas da participação serão úteis para a comunidade educacional no que se diz respeito a formação de formadores, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Não há riscos aos envolvidos em participar do estudo, os dados coletados serão selecionados e divulgados somente no que se refere a pesquisa.

Esclarecemos, contudo, que a participação não é obrigatória. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação do participante, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, a dissertação em sua íntegra será disponibilizada no site do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Erika Cremiato Lippe por meio do telefone: (11) 98466 3910 ou e-mail: [erika.lippe@cpspos.sp.gov.br](mailto:erika.lippe@cpspos.sp.gov.br)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Kanaane  
kanaane@cpspos.sp.gov.br

\_\_\_\_\_  
Erika Cremiato Lippe  
erika.lippe@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa  
Assinatura

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MENORES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### MENORES DE 18 ANOS

O aluno sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa sob o título “**O papel do Orientador Educacional diante dos comportamentos de *Bullying* e Desengajamento Moral em Escolas de Ensino Técnico**” o critério de seleção dos participantes foi estar cursando Ensino Médio com Habilitação Profissional nas unidades de ensino lócus da pesquisa.

Acredita-se que a participação do aluno seja importante, pois este estudo visa investigar a relação do uso de mecanismos de desengajamento moral e os comportamentos de *bullying*

A participação do aluno no referido estudo será de responder o Instrumento de pesquisa que irá identificar se o aluno engaja-se ou desengaja-se de seus comportamentos, bem, como o mecanismo usado por este, ao desengajar-se moralmente. O tempo estimado para resposta é de aproximadamente 30 minutos e todo processo será conduzido pela pesquisadora, aplicando presencialmente os questionários, durante o período letivo

As vantagens oriundas da participação serão úteis para a comunidade educacional no que se diz respeito a formação de formadores, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Não há riscos aos envolvidos em participar do estudo, os dados coletados serão selecionados e divulgados somente no que se refere a pesquisa.

Esclarecemos, contudo, que a participação não é obrigatória. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação do aluno, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, a dissertação em sua íntegra será disponibilizada no site do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Erika Cremiato Lippe por meio do telefone: (11) 98466 3910 ou e-mail: [erika.lippe@cpspos.sp.gov.br](mailto:erika.lippe@cpspos.sp.gov.br)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Kanaane  
kanaane@cpspos.sp.gov.br

\_\_\_\_\_  
Erika Cremiato Lippe  
erika.lippe@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa  
Assinatura

## APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO ALUNOS

### Termo de Assentimento Alunos

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**O papel do Orientador Educacional diante dos comportamentos de *Bullying* e Desengajamento Moral em Escolas de Ensino Técnico** esclarece-se que o critério de seleção utilizado foi estar matriculado em um curso de nível médio de uma Escola Técnica Estadual (ETEC). A sua participação é importante para este estudo, pois o objetivo geral desta pesquisa é compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral.

Para realização da pesquisa será aplicado um questionário contendo 22 questões fechadas. O tempo estimado para responder o mesmo é de 30 minutos e todo processo será conduzido pela pesquisadora, presencialmente em sala de aula

As vantagens oriundas da participação serão úteis para a comunidade educacional no que se diz respeito a formação de formadores, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Não há riscos aos envolvidos em participar do estudo, os dados coletados serão selecionados e divulgados somente o que se refere a pesquisa.

Declaro que a pesquisadora Erika Cremiato Lippe me explicou todas as questões sobre o estudo que ocorrerá na própria escola durante o horário de aula.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa. A pesquisa é anônima

A pesquisadora me informou que os responsáveis por mim deram autorização para que eu participasse da pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

A pesquisadora me informou que ao final desta pesquisa, a dissertação em sua íntegra será disponibilizada no site do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Erika Cremiato Lippe por meio do telefone: (11) 98466 3910 ou e-mail: erika.lippe@cpspos.sp.gov.br

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Ass. Professora pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO DOCENTES

### Termo de Assentimento Docentes

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**O papel do Orientador Educacional diante dos comportamentos de *Bullying* e Desengajamento Moral em Escolas de Ensino Técnico** esclarece-se que o critério de seleção utilizado foi ser docente de um curso de nível médio de uma Escola Técnica Estadual (ETEC), ou ainda, ser membro da equipe gestora de uma unidade (ETEC). A sua participação é importante para este estudo, pois o objetivo geral desta pesquisa é compreender as relações entre pares discentes nos comportamentos de *bullying* por meio do desengajamento moral.

Para realização da pesquisa será respondida uma entrevista de profundidade contendo 06 questões abertas. O tempo estimado para responder o mesmo é de 50 minutos e todo processo será conduzido pela pesquisadora, presencialmente em ambiente reservado, e tranquilo.

As vantagens oriundas da participação serão úteis para a comunidade educacional no que se diz respeito a formação de formadores, o que impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Não há riscos aos envolvidos em participar do estudo, os dados coletados serão selecionados e divulgados somente no que se refere a pesquisa.

Declaro que a pesquisadora Erika Cremiato Lippe me explicou todas as questões sobre o estudo que ocorrerá na própria escola durante meu horário de trabalho.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não. A pesquisadora me explicou também, que o meu nome não aparecerá na pesquisa. A pesquisa é anônima

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

A pesquisadora me informou que ao final desta pesquisa, a dissertação em sua íntegra será disponibilizada no site do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Erika Cremiato Lippe por meio do telefone: (11) 98466 3910 ou e-mail: erika.lippe@cpspos.sp.gov.br

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Ass. Professora pesquisadora: \_\_\_\_\_