



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA – GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO, EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS – PPGET – MESTRADO

ELIMAR DE PAIVA SIQUEIRA

“PROFESSOR COMO VÍTIMA?”:
uma investigação sobre o *bullying* sofrido pelo professor ao manejar tecnologias

LUZIÂNIA – GO

2023

ELIMAR DE PAIVA SIQUEIRA

“PROFESSOR COMO VÍTIMA?”:
uma investigação sobre o bullying sofrido pelo professor ao manejar tecnologias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Luziânia para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração CNPQ: Inovação, Tecnologias e Interdisciplinaridade em Gestão e Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto

LUZIÂNIA – GO
2023

S618p Siqueira, Elimar de Paiva

“Professor como vítima?”: uma investigação sobre o *bullying* sofrido pelo professor ao manejar tecnologias. – Luziânia, 2023.

75 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: João Gabriel Nunes Modesto

1. *Bullying*. 2. Recursos tecnológicos. 3. Professor. 4. Cidadania digital. I. Modesto, João Gabriel Nunes. II. Título.

CDU 37.064.2

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Elimar de Paiva Siqueira

E-mail paiva.elimarsiqueira@gmail.com

Dados do trabalho

Título **“PROFESSOR COMO VÍTIMA?”: uma investigação sobre o *bullying* sofrido pelo professor ao manejar tecnologias**

Tipo

() Tese () Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Luziânia

Concorda com a liberação do documento:

SIM

NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

Solicitação de registro de patente;

Submissão de artigo em revista científica;

Publicação como capítulo de livro;

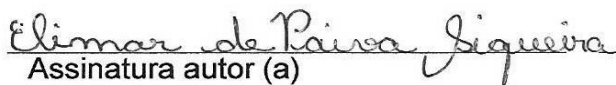
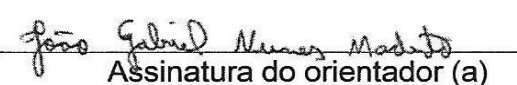
Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano. Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

Luziânia, 09/08/2023

Local

Data

 
Assinatura autor (a) Assinatura do orientador (a)





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

PRP
Pró-Reitoria
de Pesquisa
e Pós-Graduação

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ata de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em “Gestão, Educação e Tecnologias” de **ELIMAR DE PAIVA SIQUEIRA**. Aos quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às 10 horas, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado para Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso em “Gestão, Educação e Tecnologias” de **ELIMAR DE PAIVA SIQUEIRA** intitulado: **“PROFESSOR COMO VÍTIMA?”: uma investigação sobre o bullying sofrido pelo professor ao manejar tecnologias**. Compuseram a banca examinadora os professores: Dr. João Gabriel Nunes Modesto (Orientador), Dr^a. Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva (Avaliador 1) e Dr. Leonardo Cavalcante de Araujo Mello (Avaliador 2). Após a exposição oral, o candidato foi arguido pelos componentes da banca que reuniram-se reservadamente, e decidiram, **APROVADO**, com a nota a Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenador do Curso Stricto Sensu em “Gestão, Educação e Tecnologias” e pelos demais membros da banca.


Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto
Orientadora


Prof^a. Dr^a. Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Avaliador 1

Prof. Dr. Leonardo Cavalcante de Araujo Mello
Avaliador 2

Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Coordenador do curso Pós-Graduação Stricto Sensu

Documento assinado digitalmente

LEONARDO CAVALCANTE DE ARAUJO MELLO

Data: 07/08/2023 15:28:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



A Deus.

Ao meu esposo, André.

Aos meus filhos: Victor Arthur, André Filho e

Heitor Lorenzo.

Aos meus pais, Maria Adolfina e José Sebastião.

Ao meu irmão, Eber.

Mas os que esperam no Senhor renovarão as
suas forças; subirão com asas como águias;
correrão, e não se cansarão; andarão, e não se
fatigarão. (Isaías 40:31)

AGRADECIMENTOS

Hoje, sinto uma profunda gratidão em meu coração por tudo que tenho em minha vida. Sou grata por ter pessoas maravilhosas ao meu lado que me apoiam, amam e me ajudam a crescer. Quero expressar meu agradecimento ao melhor amigo que eu poderia ter, Deus, e aos meus pais, ao meu esposo e aos meus filhos.

Deus é o amigo mais leal e amoroso que alguém pode ter. Ele nunca me deixa sozinha e sempre me guia para o caminho certo. Agradeço-lhe por sua constante presença em minha vida e por me ajudar a superar os desafios diários. Sua bondade e misericórdia são infinitas e sou grata por cada bênção que me concede.

Meu esposo é meu melhor amigo, meu confidente e meu companheiro de vida. Agradeço-lhe por seu amor incondicional, por ser meu pilar de força nos momentos difíceis e por ser o pai incrível que nossos filhos têm. Sou grata por todas as risadas, as aventuras e os momentos preciosos que compartilhamos juntos.

Meus filhos são a maior alegria da minha vida. Sou grata por tê-los em minha vida, por serem a luz dos meus dias e por me ensinarem a importância da paciência, do amor e da empatia. Agradeço-lhes por me lembrarem da beleza simples da vida e por me fazerem sentir completa.

Meus pais são um presente precioso em minha vida. Eles me criaram com amor e dedicação, sempre me incentivando a perseguir meus sonhos e a ser a melhor versão de mim mesma. Sou grata por tudo que eles fizeram por mim e por me ensinarem valores importantes como honestidade, generosidade e respeito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Gabriel Nunes Modesto, agradeço pela paciência e pelo companheirismo, quando, nos finais de semana, enviava minhas dúvidas e recebia a devolutiva. Sou grata por acreditar no meu projeto e me auxiliar a torná-lo científico.

Aos professores, agradeço pela abertura da porta da cientificidade. A cada aula, meus horizontes se abriam e se descortinava um mundo que permitia visualizá-lo sob uma lente diferente. Vocês são extraordinários! Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues da Silva por sonhar comigo e me ajudar a desbravar essa caminhada. Obrigada pelo companheirismo!

Aos professores Dra. Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva e Dr. Leonardo Cavalcante de Araújo Mello por aceitarem participar da banca avaliadora, contribuindo com suas ideias e sugestões.

A todos os companheiros de classe, alguns mais próximos e outros distantes, que nos brindaram com convivência harmoniosa e respeitosa. Aos colegas da equipe de trabalho (AVR)

e à equipe de gestão da escola, por sua participação em nossa recente pesquisa. Expresso minha gratidão por tornarem essa jornada de pesquisa memorável e por enriquecerem nosso cenário laboral com a colaboração oferecida. Também agradeço aos educadores das demais unidades escolares que se uniram à pesquisa.

Enfim, agradeço por serem uma parte tão importante. Sou abençoada por tê-los em minha vida e sou grata por cada momento compartilhado juntos. Que possamos continuar a nos respeitar e a espalhar as sementes de amor e paz em nossas vidas e por onde quer que passemos.

RESUMO

A presente dissertação se insere no conjunto de investigação sobre o *bullying* direcionado ao professor e traz, em seu bojo, dois objetivos principais: a) identificar uma revisão sistemática sobre o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma revisão sistemática de literatura; e b) investigar a vivência do *bullying* de professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Dessa maneira, realizou-se dois estudos. No primeiro estudo (N=6), identificaram-se pesquisas vinculadas ao tema por meio de uma revisão sistemática de literatura. Os resultados apontaram uma escassez de estudos sobre a temática, tendo em vista que apenas seis artigos atenderam aos critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática de literatura. O segundo estudo (N=52) investigou a vivência de *bullying* por professores em função do manejo de tecnologias digitais. De maneira geral, não foram encontrados índices elevados de vivência de *bullying* por parte dos professores. Em conjunto, os dois estudos que compõem a presente dissertação contribuem para a área de educação e tecnologia, a partir da análise dos desafios (*bullying*) vivenciados por professores ao manejar tecnologias de ensino.

Palavras-chave: *Bullying*. Recursos tecnológicos. Educação. Cidadania digital.

ABSTRACT

This dissertation is part of the set of investigations on bullying directed at teachers and has two main objectives: a) to identify a systematic review on bullying directed at teachers, through a systematic literature review; and b) investigate the experience of bullying of teachers in terms of aspects that permeate the use of technology in the classroom. In this way, two studies were carried out. In the first study (N=6), research related to the theme was identified through a systematic literature review. The results showed a shortage of studies on the subject, given that only six articles met the inclusion and exclusion criteria of the systematic literature review. The second study (N=52) investigated the experience of bullying by teachers due to the use of digital technologies. In general, no high rates of bullying were found among teachers. Together, the two studies that make up this dissertation contribute to the area of education and technology, based on the analysis of the challenges (bullying) experienced by teachers when handling teaching technologies.

Keywords: Bullying. Technological resources. Education. Digital citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de bullying segundo Olweus (1993).....	21
Figura 2 – Diagrama do procedimento de seleção de artigos nas bases de dados.....	25
Figura 3 – Publicações anuais	26
Figura 4 – Publicações por países	26
Figura 5 – Nuvem de palavra dos seis artigos encontrados na Eric	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão	24
Quadro 2 – Descrição dos estudos dos seis artigos pesquisados	28
Quadro 3 – Critérios de evidência dos artigos.....	32
Quadro 4 – Verbos para definir <i>bullying</i>	41
Quadro 5 – Novos tipos de <i>bullying</i>	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Novos tipos de <i>bullying</i>	48
Tabela 2 – Comportamentos relacionados ao <i>bullying</i>	50
Tabela 3 – Relação do gênero com o comportamento de <i>bullying</i>	52
Tabela 4 – Relação da idade com o comportamento de <i>bullying</i>	52
Tabela 5 – Relação da experiência de ensino com o comportamento de <i>bullying</i>	53
Tabela 6 – Participação em treinamento.....	53
Tabela 7 – Operacionalização dos recursos.....	54

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
ARTIGO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE O PROFESSOR COMO VÍTIMA DO <i>BULLYING</i>.....	19
RESUMO	19
ABSTRACT	19
1 INTRODUÇÃO	20
2 MÉTODO	23
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
4 CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS	37
ARTIGO 2 – ESTUDO EMPÍRICO A RESPEITO DO <i>BULLYING</i> SOBRE O PROFESSOR QUE NÃO OPERACIONALIZA OS RECURSOS TECNOLÓGICOSERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
RESUMO	40
ABSTRACT	40
1 INTRODUÇÃO	40
2 MÉTODO	46
2.1 PARTICIPANTES	46
2.2 INSTRUMENTOS	47
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	48
3 RESULTADOS	48
4 DISCUSSÃO	54
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	58
CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	62
REFERÊNCIAS	63

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE).....	65
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	66

APRESENTAÇÃO

As tecnologias digitais têm permitido transformações em diferentes domínios de nossas vidas, a exemplo da possibilidade de conversar com pessoas que estejam distantes fisicamente, tendo-as ali na sua frente, de forma imediata, por meio de recursos tecnológicos.

Os efeitos da tecnologia foram ainda mais perceptíveis na pandemia. Saviani e Galvão (2021, p. 36) afirmam que “[o] ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas”. A pandemia, e a necessidade de isolamento social, trazia em si uma ambivalência: tínhamos acesso aos acontecimentos ao redor do mundo por meio da tecnologia, mas, ao mesmo tempo, vivíamos uma reclusão em função das medidas sanitárias.

Com essas medidas sanitárias, as instituições de ensino também foram afetadas, tendo que interromper boa parte de suas atividades presenciais. Nesse âmbito, fortaleceram-se ações no ensino remoto emergencial e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹. Certo é que, independentemente da nomenclatura, as aulas começaram a ser virtuais. Algumas instituições de ensino disponibilizaram, por conta própria, um aprimoramento para que o professor aprendesse a operacionalizar esses novos aparatos eletrônicos, sendo que ferramentas como *Google Classroom*, *Google Meet* e *Zoom* passaram a ter uma funcionalidade primordial. Outras instituições não prepararam o professor, deixando a cargo do próprio docente o desenvolvimento de competências para manejar tais ferramentas.

Dado o pouco tempo para capacitação e a situação extrema da pandemia, não é surpreendente que muitos professores não tenham conseguido se capacitar de maneira adequada para o uso dessas ferramentas. Afinal, embora muitas escolas brasileiras possuam recursos tecnológicos, nem todos os professores conseguem operacionalizá-los, ou seja, o avanço da tecnologia e o acesso não garantem o conhecimento. Portanto, não basta disponibilizar os recursos, é necessário que sejam dispensados cursos de capacitação, para que se possa ter domínio das novas tecnologias.

Os avanços da tecnologia favorecem uma discussão sobre uma dimensão cidadã. Afinal, ter acesso contínuo ao universo digital pode ser entendido como um novo direito vigente na cidadania integral (MORIN, 2001). Assim, os não conectados perdem não só o acesso ao mundo

¹ Não é objetivo do presente trabalho diferenciar essas formas de ensino. Para a presente dissertação, interessamos, nesse trecho, apenas mencionar as diferentes formas de contribuição da tecnologia para o campo da educação durante a pandemia.

digital, mas uma dimensão cidadã fundamental para sua inclusão no mundo profissional, nos serviços e na interação com os demais.

Nesse caminhar, a Agenda 2030 das Organização das Nações Unidas (ONU) aponta, entre diversos eixos, a educação de qualidade como elemento central, expresso no quarto objetivo. Nesse objetivo, tem-se como meta tornar a educação inclusiva e equitativa, ampliando as técnicas de aprendizagem e conhecimento para todos, embasando-se na valorização dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, p. 19).

Para que se vivencie uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos, há, portanto, que fortalecer o processo inclusivo do professor no que se refere ao manejo das tecnologias. Afinal, ao não conseguir manejar as TDCIs, sobretudo no período de atividades remotas, o processo de ensino-aprendizagem é prejudicado, bem como o docente pode acabar sendo vítima de *bullying*. Por não estar inserido nessa nova dimensão cidadã, o docente pode ser motivo de piadas, cochichos e risadinhas, para grupo de alunos que acham que o seu conhecimento tecnológico é maior que o do professor. Nesse sentido, entende-se que “o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental” (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR [ANDES-SN], 2020, p. 12). Assim, é necessário destacar que muitos professores tiveram que lidar com teletrabalho, afazeres domésticos e demandas familiares. Como afirmam Coelho *et al.* (2021, p. 26), o que nós escutamos, em seus relatos, é que as professoras estão exaustas: “São mães também, possuem o trabalho remoto e, muitas vezes, precisam acompanhar os filhos nas atividades escolares, cuidar das tarefas da casa ou até mesmo ajudar algum familiar doente”.

Coelho *et al.* (2021, p. 27) apresentam, ainda, o relato dos professores relacionado ao tempo de trabalho: “estou trabalhando 15 horas por dia ou até mais, isso é bem desgastante psiquicamente [...] passei a tomar medicação para ansiedade. [...] quase “surtei”, pois queria abraçar o mundo”. É perceptível no relato a afetação à saúde mental dos professores, mas o quadro se agrava ainda mais para aqueles que foram vítimas de *bullying*.

Olweus (1993) define que o *bullying* é uma ação de violência repetitiva em uma relação desigual de poder. Nessa direção, o autor define três aspectos que são basilares para identificar a prática de *bullying*: 1) é um comportamento agressivo que envolve ações negativas indesejáveis; 2) envolve um padrão de comportamento repetitivo ao longo do tempo; 3) envolve desequilíbrio de poder ou força. Olweus (1993) ressalta que a repetição do comportamento por três vezes é considerada conduta reiterada e identificada como prática de *bullying*. Embora não seja a maneira comumente discutida na literatura, a presente pesquisa entende que, em uma

situação que envolve o manejo da tecnologia, os jovens, por possuírem maior domínio das ferramentas, estariam em uma posição de poder frente ao professor. Com isso, poderíamos entender, conceitualmente, a expressão do *bullying* direcionado ao professor nessa relação. Ressaltamos que essa forma de expressão do *bullying* (i.e. aluno-professor) tem sido investigado na literatura (PERVIN; TURNER, 1998; TERRY, 2011).

Segundo Fante (2012), a prática de *bullying* pode ser classificada como: verbal, moral, psicológica (indireta), sexual, material, social, física e virtual. Neste estudo, conforme mencionado, focaremos em diversas expressões do fenômeno direcionadas ao professor em função de não saber operacionalizar certas tecnologias digitais. Esse fenômeno, à primeira vista, pode parecer novo, mas estudos têm apontado que desde a década de 1990 pesquisadores já identificavam o *bullying* de aluno para com o professor (PERVIN; TURNER 1998; TERRY, 2011). Apesar do reconhecimento do fenômeno, sua análise não é simples. Por exemplo, entender o aluno como detentor do poder na relação com o professor pode gerar estranhamento quando se pensa em formas tradicionais de *bullying*². Além disso, como a prática ocorre no local de trabalho, alguns autores a reconhecem como assédio moral. No entanto, há que se atentar para o fato de assédio moral ser caracterizado quando o funcionário está dentro de empresa, ao passo que, quando se trata de ambiente escolar, a nomenclatura dessa prática é *bullying* (NASCIMENTO, 2004). Afinal, não se atribui ao aluno a prática do assédio moral, e sim de *bullying*.

Como toda vítima de *bullying*, o professor sofre, padecendo de transtornos como ansiedade e depressão. Woudstra, Visser e Jordaan (2018, p. 6) relatam que “o *bullying* de aluno para professor correlacionou-se significativamente com a sintomatologia de ansiedade e depressão relatada pelos participantes”. Essa dor está vinculada ao tripé que utiliza os critérios: ação negativa, repetição e desequilíbrio de poder.

O desequilíbrio de poder consequentemente declinará para o “desempoderamento”, afinal, o conhecimento está associado ao poder. Desempoderamento é um neologismo formado a partir do verbo “empoderar”, que significa conceder poder ou autoridade a alguém; o prefixo “des” utilizado no termo indica uma negação ou inversão do sentido original do verbo, ou seja, a retirada de poder ou autoridade de alguém. O desempoderamento é um processo em que uma pessoa ou grupo perde sua capacidade de influenciar ou controlar uma determinada situação, podendo ocorrer devido a fatores como discriminação, exclusão social, falta de acesso a recursos e oportunidades, entre outros.

² Embora, conforme mencionado no parágrafo anterior, entendemos que o manejo da tecnologia é um importante elemento para compreendermos essa assimetria no caso específico em análise da presente dissertação.

Tendo em vista essa realidade, vários autores, como Sen (1999), Nussbaum (2006) e Morin (2001), ressaltam que a falta de poder traz consequências negativas. Freire (2019) defende a ideia de que a educação deve ser crítica e libertadora, capaz de empoderar as pessoas para que possam transformar suas realidades. Nesse sentido, o desempoderamento é uma forma de opressão que impede o desenvolvimento humano e social, e a educação deve ser uma ferramenta de superação desse estado de coisas. Foucault (1975) discute, em seus trabalhos, sobre o poder e a subjetivação. Ele argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, criando formas de subjetivação e identidade. No entanto, o desempoderamento pode levar à submissão e à conformidade, impedindo a formação de novas formas de subjetivação e resistência.

Sen (1999) destaca que o desenvolvimento econômico deve ser entendido não apenas como crescimento econômico, mas também como uma expansão das liberdades humanas, incluindo a liberdade política, a liberdade de expressão, a liberdade de participar do processo decisório e a liberdade de buscar o próprio desenvolvimento. O autor argumenta que o desempoderamento é uma forma de privação de capacidades e, portanto, uma violação da dignidade humana.

Nussbaum (2006) discute, em seus trabalhos, que o desempoderamento é uma forma de injustiça, que ocorre quando as pessoas são impedidas de desenvolver suas capacidades e participar plenamente da vida em sociedade. A autora argumenta, ainda, que o desempoderamento é uma violação dos direitos humanos e deve ser combatido por meio de políticas públicas que promovam a inclusão social e o desenvolvimento humano.

Considerando a discussão sobre desempoderamento, faz-se mister uma analogia desse termo com a cidadania integral proposta por Morin (2001). Afinal, se o desequilíbrio de poder pode chegar ao desempoderamento, ele está se pautando numa violação aos direitos humanos e deve ser analisado em caráter emergencial. O professor que não está envolvido nessa nova dimensão cidadã pode estar sofrendo uma violação da dignidade humana. Consequentemente, a falta de conhecimento sobre tecnologias digitais pode colocá-lo em uma situação de desempoderamento. Kenski (2007) aponta, ao analisar a relação entre educação, poder e tecnologia, que se faz necessário que o professor tenha o domínio do conhecimento tecnológico.

Em face do exposto, este trabalho foca no *bullying* do aluno para com o professor, especificamente o *bullying* por não operacionalizar as tecnologias digitais, tendo como objetivos principais: i) identificar artigos sobre o *bullying* direcionado ao professor, por meio

de uma revisão sistemática de literatura; e ii) investigar a vivência³ do *bullying* por professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

Seguindo uma tendência identificada em diferentes programas de pós-graduação no País, a presente dissertação é estruturada a partir de artigos. A primeira parte da dissertação apresenta o primeiro artigo, que teve como objetivo geral identificar o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Especificamente, buscou-se categorizar os artigos encontrados em diferentes bases de dados sobre o fenômeno, tendo como base a análise de evidências, que apresenta critérios de relevância, suficiência e veracidade. A segunda parte desta dissertação apresenta o segundo artigo científico, que teve como objetivo geral investigar a vivência do *bullying* por professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Assim, além da identificação de pesquisas relacionadas ao tema, realizou-se um estudo empírico que investigou o fenômeno com uma amostra de professores brasileiros.

O desenvolvimento dos estudos desta dissertação contribui com o campo da educação e tecnologia, ao analisar os desafios vivenciados por docentes ao não dominar recursos tecnológicos. Exibem-se, a seguir, os dois artigos que compõem o produto desta dissertação, nos quais são explicitados os procedimentos e discutidos seus resultados mais detalhadamente.

³ Vivência é um termo polissêmico utilizado por vertentes específicas de estudo de subjetividade na psicologia, mas que na presente pesquisa vivência está sendo tratada como a experiência do professor de ser vítima de *bullying* no uso da tecnologia.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE O PROFESSOR COMO VÍTIMA DO *BULLYING*

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Baseando-se no protocolo intitulado Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (Prisma), foram utilizadas cinco bases de dados: *Education Resources Information Center* (Eric), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Scientific Electronic Library On-line* (Scielo), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como a literatura sobre a relação entre as variáveis de interesse é escassa, optou-se por analisar um recorte temporal incorporando estudos realizados nos últimos dez anos (2012-2022). Os critérios de inclusão foram: (a) ser artigo científico; (b) ter sido publicado entre 2012 e julho de 2022; e (c) investigar a associação entre o fenômeno *bullying* de aluno para com o professor. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: (a) capítulos de livros, livros, monografias, dissertações ou teses; (b) repetição nas bases de dados; e (c) estudo não estar relacionado aos temas investigados ou não ter investigado as relações desejadas entre as variáveis de interesse. No total, seis artigos foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão de uma amostragem inicial de 825. As obras selecionadas foram analisadas por meio dos critérios: relevância, suficiência e veracidade. Os resultados apontam que há um número limitado de artigos sobre a temática, tendo sido identificados apenas seis artigos, publicados em diferentes países, que apresentaram pesquisas descritivas quantitativas e qualitativas. Constatou-se que é essencial o desenvolvimento de novas pesquisas empíricas sobre o tema, dada a escassez de produção na área.

Palavras-chave: Professor. *Bullying* de aluno sobre o professor. Evidência.

ABSTRACT

The present research sought to identify investigations about bullying directed at teachers, through a Systematic Literature Review (SLR). Based on the PRISMA protocol, five databases were used: Education Resources Information Center (Eric), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Scientific Electronic Library On-line (Scielo), Periódicos Eletrônicos em Psicologia Pepsic) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As the literature on the relationship between the variables of interest is scarce, we chose to analyze a time frame incorporating studies carried out in the last ten years (2012-2022). Inclusion criteria were: (a) being a scientific article; (b) published between 2012 and July 2022; and (c) investigate the association between the phenomenon of student bullying towards the teacher. Those excluded, in turn, were: (a) chapters of books, books, monographs, dissertations or theses; (b) repetition in databases; and (c) study not being

related to the investigated themes or not having investigated the desired relationships between the variables of interest. In total, 6 articles were selected based on inclusion and exclusion criteria from an initial sample of 825. The selected works were analyzed using the criteria: relevance, sufficiency and veracity. The results indicate that there is a limited number of articles on the subject, having identified only 6 articles, published in different countries, which presented quantitative and qualitative descriptive research. It was found that the development of new empirical research on the subject is essential, given the scarcity of production in the area.

Keywords: Teacher. Student bullying about teacher. Evidence.

1 INTRODUÇÃO

A palavra *bullying* é oriunda do inglês e tem como raiz o substantivo *bully* (no plural, *bullies*), referindo-se ao indivíduo que usa força ou poder com o intuito de atormentar e ferir aqueles que são escolhidos para serem convencidos à prática de alguma atitude. Em uma definição clássica, entende-se *bullying* como uma forma de violência intencional e repetitiva em relação desigual de poder (FELIZARDO, 2017). Como afirmam Lopes Neto e Saavedra (2008), não há um termo equivalente em português, mas *bullying* pode ser traduzido como brigão, valentão ou tirano.

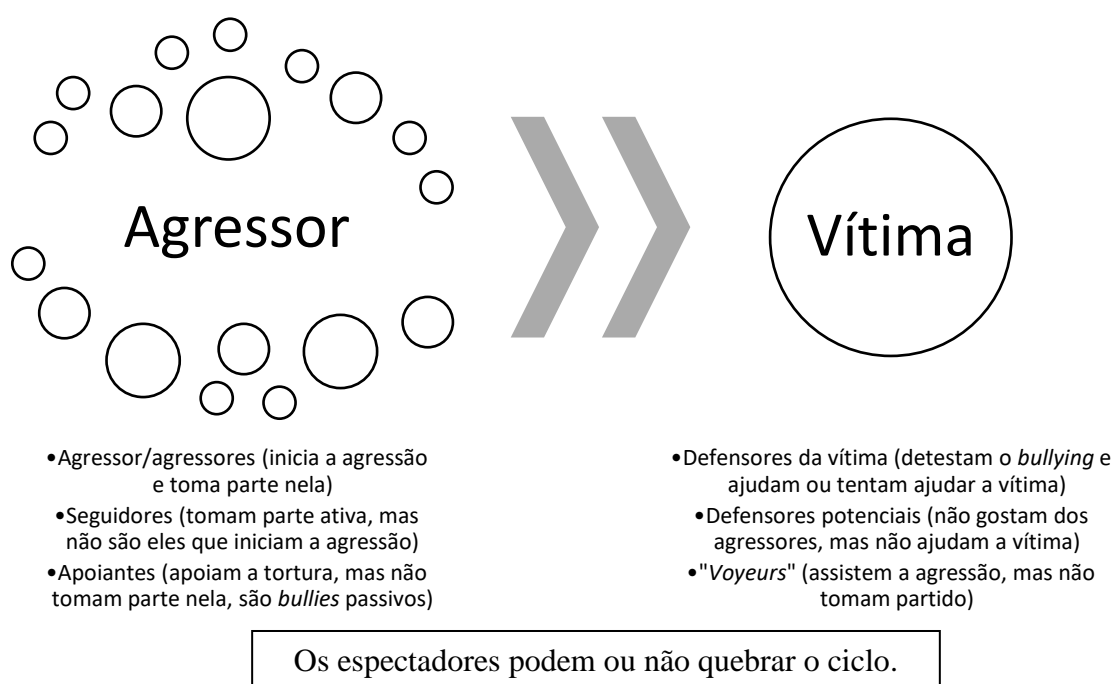
E, apesar de ser um tema que tem recebido grande interesse de pesquisadores e da mídia nos últimos anos, sendo retratado em filmes, novelas e programas de auditório, o *bullying* é objeto de estudos sistemáticos desde a década de 1980, com os trabalhos de Dan Olweus, da Universidade de Bergen. Em seu livro *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978), Olweus elaborou uma campanha antibullying para as escolas na Noruega. Nos anos 1990, o tema ganhou notoriedade no meio acadêmico, impulsionando pesquisas em diversas partes do mundo, como os estudos de Hoover, Oliver e Hazler (1992) e Olweus (1996). Importante mencionar que atos de violência cometidos por estudantes contra colegas e professores, como os ocorridos no Massacre de Columbine, em 1999, e em Realengo, em 2011, contribuíram para aumentar a visibilidade do *bullying* não só na academia, mas também na sociedade.

Nessa conjuntura, como identificar a prática do *bullying*? Felizardo (2017, p. 60) aponta que, geralmente, “o autor se manifesta em sala de aula fazendo uma ‘brincadeira’ de mau gosto, que muitos colegas acompanham. Se a ação acontecer mais de três vezes, será considerada *bullying*”. As características próprias ao *bullying* (ações negativas indesejáveis, padrão de comportamento repetitivo e desequilíbrio de poder) fazem parte do relato da vivência de muitos professores que estão atuando no ensino médio das redes escolares, principalmente nos

comportamentos de humilhar, insultar e constranger os professores ou, ainda, de formas mais “sutis”, como piadinhas, caretas e cochichos entre alunos em sala de aula.

Para melhor compreensão do fenômeno, há que se destacar o ciclo apresentado por Olweus (1993), em que se apresentam quais são os envolvidos na prática do *bullying*, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de bullying segundo Olweus (1993)



Fonte: Adaptado de *The bullying circle*, Dan Olweus (1993).

Ao descrever os envolvidos, Olweus (1993) os categoriza em grupos de agressor, seguidor e apoiante. Há, ainda, por outro lado, os defensores da vítima, os defensores potenciais e os *voyeurs*, que, na classificação estabelecida, compõem o pior grupo, indiferente e alheio às atitudes de valentia.

Essas atitudes de valentia, segundo Fante (2012, p. 29), traduzem a tipificação do *bullying*, que pode ser classificado em: verbal (apelidar, perturbar e atacar com palavrões); moral (caluniar, difamar e espalhar boatos); psicológico (amedrontar, perseguir e humilhar); sexual (insinuar, assediar e abusar); material (despedaçar, furtar e roubar); social (ignorar, isolar e excluir); físico (bater, empurrar e golpear); e virtual (divulgar imagens, enviar *e-mails* ameaçadores e criar comunidades). A dor e o sofrimento da vítima são semelhantes, independentemente de ela ser professor ou aluno. Afinal, ser constrangido, humilhado, caçoado,

ignorado e desprezado por seus alunos ou até mesmo ser alvo de sorrisos de canto de boca, indecoro, tende a gerar desconforto para qualquer vítima (WET; JACOBS, 2006).

Nas escolas, não apenas os alunos, mas também os professores devem se sentir confortáveis e seguros para realizar atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, estudos anteriores mostraram que o desempenho dos professores, os processos de ensino-aprendizagem em salas de aula, a relação com os outros, os estados emocionais e a vida pessoal são afetados negativamente por causa do *bullying* (WET; JACOBS, 2006). Hall (2005) e Wet (2010) indicaram diferentes efeitos negativos sobre professores, como pesadelos, insônia, dor nas costas, perda ou ganho de peso, enxaqueca, problemas digestivos, pressão alta, distúrbios alimentares, estresse e fadiga. Esses efeitos negativos do *bullying* estudantil em relação aos professores afetam diretamente a dinâmica escolar (CHEN; ASTOR, 2008).

Pode-se ressaltar, também, que os estudantes envolvidos em práticas de *bullying* têm uma alta propensão a se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, como envolvimento em brigas frequentes e ocorrência de lesões associadas a essas situações, além do porte de armas. Além disso, é importante mencionar que esses indivíduos podem adotar atitudes delinquentes e, até mesmo, criminosas, como afirmado por Lopes Neto e Saavedra (2003). Olweus (1989) destacou, ainda, que os agressores têm uma probabilidade quatro vezes maior de serem condenados por crimes futuramente em comparação a outros indivíduos. É relevante salientar que esses comportamentos desviantes tendem a persistir e se agravar ao longo dos anos.

Apesar das repercussões negativas do fenômeno, quando se trata do *bullying* do aluno para com o professor, ainda é limitado o número de pesquisas. Nota-se uma certa dificuldade de alguns autores em compreender a ideia de professor como vítima de *bullying*, confundindo o fenômeno com assédio moral. Para melhor diferenciação, o *bullying* está mais associado a ofensas que ocorrem abertamente, que podem ser testemunhadas pelos presentes naquele ambiente. Já o assédio moral ocorre de forma mais velada, com uma atividade de agressão com certa serenidade, sendo, por isso, mais difícil de ser caracterizado e provado. Além disso, o assédio tende a ocorrer por parte da chefia em relação ao colaborador, diferente do recorte proposto aqui sobre *bullying*. Nascimento (2004) discorre que ambos possuem elementos-chave muito próximos, incorrendo na vítima sentimentos semelhantes de humilhação e inferiorização.

Ainda buscando diferenciar os fenômenos, Nascimento (2004) informa que o assédio moral, praticado no ambiente de trabalho, há que ser julgado pela Justiça do Trabalho. Enquanto o *bullying*, que tem como prática o ambiente escolar, será julgado por meio de Jurisdição Cível.

A autora supracitada esclarece, ainda, que o assédio moral vincula a empresa onde o fato ocorre, e o *bullying* vincula a escola.

Entendida a importância do conceito de *bullying*, no presente artigo, que compõe a dissertação, buscou-se identificar pesquisas sobre o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A RSL utiliza-se de uma aplicação de estratégias científicas que tem o objetivo de limitar o viés na seleção sistemática, na avaliação crítica e na síntese de todos os estudos relevantes em um tópico específico, uma vez que essa é uma abordagem metodológica rigorosa que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos publicados na literatura científica. Ela busca responder a uma pergunta de pesquisa específica, fornecendo uma síntese imparcial e abrangente da evidência disponível sobre o assunto (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014).

2 MÉTODO

Esta pesquisa se configura como uma revisão sistemática de literatura, visando à busca de melhor evidência, sustentada pelo protocolo intitulado Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (Prisma), proposto por Liberati *et al.* (2009). Esse protocolo é uma diretriz metodológica que foi desenvolvida para orientar a elaboração e o relato de revisões sistemáticas e meta-análises. Ele é amplamente utilizado em diferentes áreas de pesquisa para garantir que as revisões sistemáticas e meta-análises sejam conduzidas de forma rigorosa, transparente e replicável.

Alicerçada no Prisma, esta RSL incluiu, assim, a busca em cinco bases de dados: *Education Resources Information Center* (Eric), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Scientific Electronic Library On-line* (Scielo), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹. Essas bases de dados foram selecionadas por serem de acesso gratuito, bem como permitem a organização e o armazenamento de informações de forma estruturada, o que facilita a busca, a recuperação e a análise dessas informações. Adicionalmente, destaca-se que as cinco bases de dados consultadas não apresentaram nenhum artigo proveniente de nações europeias (exceto a Turquia) e da América do Norte. Ou seja, não

¹ Endereços eletrônicos das bases de dados consultadas: <https://eric.ed.gov/>; <https://lilacs.bvsalud.org/>; <http://pepsic.bvsalud.org/>; <https://www.scielo.org/pt/periodicos/listar-por-assunto/>; e <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>

significa que tais produções não existam, mas sim que não foram publicados nas bases consultadas para esta RSL.

Os critérios de inclusão adotados foram: (a) ser artigo científico; (b) ter sido publicado entre 2012 e julho de 2022; e (c) investigar a associação entre o fenômeno *bullying* sobre o professor ou o professor e o assédio moral. Optou-se por analisar artigos científicos por serem a principal fora de divulgação científica atual, sendo revisados por especialistas e passando por um processo rigoroso de avaliação antes de serem publicados.

Ainda cumprindo com os critérios de inclusão estabelecidos, optou-se por analisar um recorte temporal incorporando estudos realizados nos últimos dez anos (2012-2022), uma vez que a literatura sobre a relação entre as variáveis de interesse é escassa. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: (a) capítulos de livros, livros, monografias, dissertações ou teses; (b) repetição nas bases de dados; e (c) estudo não estar relacionado aos temas investigados ou não ter investigado as relações desejadas entre as variáveis de interesse. Para melhor explanação, vide o Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Há autores que reconhecem o <i>bullying</i> do aluno para com o professor?		
Critérios de seleção	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
População	Professores vítimas de <i>bullying</i>	Professores vítimas de violência
Comportamento analisado	Professores expostos à prática de <i>bullying</i>	Professores que não foram expostos à prática de <i>bullying</i>
Desfecho	<i>Bullying</i>	Práticas não relacionadas a <i>bullying</i>
Desenho de estudo	Todos os estudos	Não houve

Fonte: Adaptado de Zina e Moimaz (2012, p. 192).

A seleção dos artigos para inclusão no presente estudo ocorreu em três etapas: i) todos os artigos passaram por uma leitura inicial de título; ii) quando o título não fornecia informações suficientes sobre o estudo, o resumo do artigo era analisado; e, iii) se ainda restavam dúvidas quanto a se o material deveria ser incluído na presente revisão de literatura, o arquivo era consultado na íntegra. Para compilar a busca e o armazenamento desses dados, foi confeccionada uma tabela, contendo as seguintes extrações dos artigos selecionados: 1) título; 2) autores e ano de publicação; 3) palavras-chave; 4) objetivo de estudo; 5) método; 6) principais autores; 7) instrumentos; e, por fim, 8) resultados, conforme será apresentação na seção Resultados.

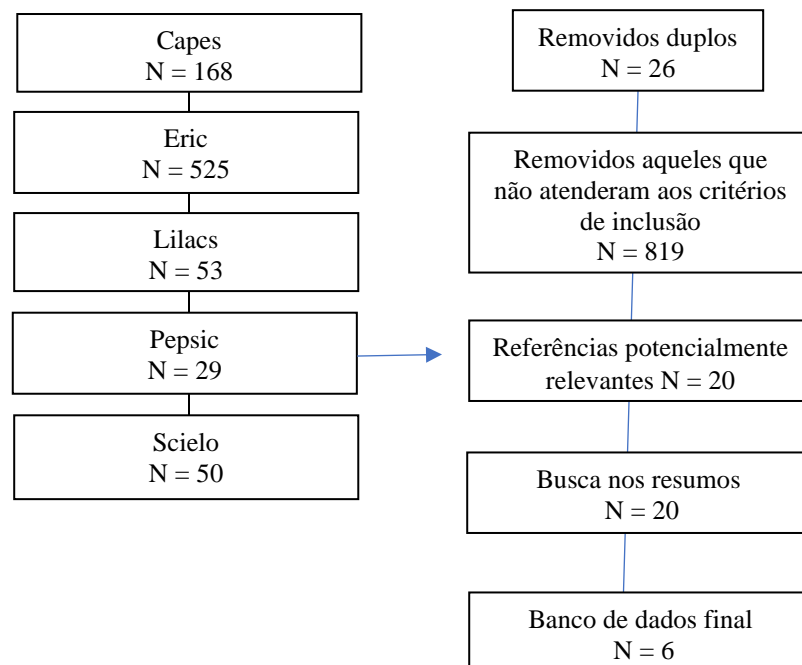
O conjunto de descritores utilizados pautaram-se no operador booleano AND: *bullying (bullying about the teacher)*; (*bullying sobre o professor*); (*Acoso sobre el maestro*);

professor AND assédio moral; violência AND professor; *violence* AND *teacher*. Consideramos o termo “assédio” em função da similaridade conceitual entre os fenômenos “*bullying*” e “assédio moral” defendida por alguns autores, conforme já explicado na seção de introdução deste artigo. Além disso, consideramos também o termo “violência”, já que *bullying*, por definição, é um tipo de violência que ocorre em relação desigual de poder.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da investigação nas bases de dados, foram encontrados 825 artigos, desses 20 eram duplicados e 818 não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos *a priori*. Após a aplicação dos critérios, portanto, foram identificados seis artigos (Figura 2), que foram lidos na íntegra. Há que se registrar, ainda, a constatação de que algumas fontes de dados eletrônicas selecionadas possuíam mais artigos relacionados à delimitação da questão proposta por esta pesquisa que outras. Como pode ser observado abaixo, objetivando uma análise mais visual, segue apresentação do diagrama.

Figura 2 – Diagrama do procedimento de seleção de artigos nas bases de dados

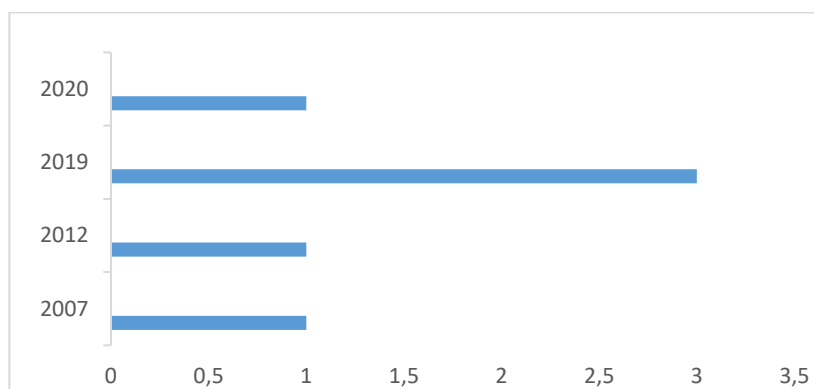


Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando as seis obras contidas no banco de dados final, que atenderam aos critérios de inclusão, buscamos o detalhamento de suas características. Em relação ao ano de publicação, o gráfico a seguir demonstra que o ano de 2019 teve a maior produção científica sobre a

temática. Além disso, fica evidente uma variação entre os anos, na medida em que são identificados longos períodos sem publicação (intervalo de 2007 até 2012 e de 2012 até 2019). Considera-se, ainda, o ano de 2007 no gráfico somente para que possamos constatar que, nesse ano, houve publicação sobre o objeto de estudo, bem como o intervalo de tempo entre as publicações, embora produções desse ano não tenham sido consideradas no escopo desta RSL.

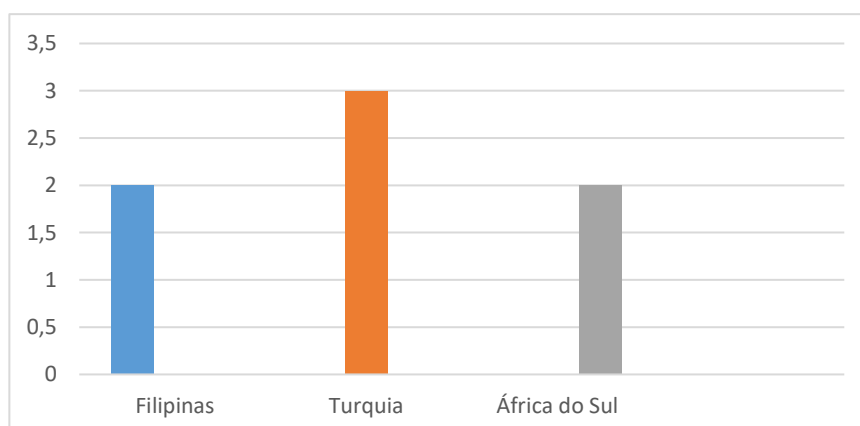
Figura 3 – Publicações anuais



Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda quanto às características dos artigos, chamamos a atenção para os países de origem das pesquisas (Figura 4), destacando-se a Turquia, com dois artigos publicados entre 2019 e 2020, seguida de Filipinas, com duas publicações no ano de 2019, e África do Sul, com publicações em 2018 e 2020. No entanto, de todos os países, a Turquia é pioneira ao identificar o *bullying* para com o professor, nota-se que o primeiro artigo publicado data de 2007 (que nem foi objeto desta pesquisa por ultrapassar o critério de exclusão temporal estabelecido), além de outra publicação em 2012.

Figura 4 – Publicações por países



Fonte: Elaborada pela autora.

Para uma inspeção visual do conteúdo geral dos seis artigos identificados, foi utilizada a técnica de nuvens de palavras (NP). A frequência de cada palavra indica sua relevância em relação a um determinado tema (SURVEYGIZMO, 2012) na totalidade de hipertextos. Os seis artigos identificados na presente RSL, portanto, foram traduzidos e copiados para um arquivo de texto que, ao fim da coleta, agrupou 33.832 palavras. Foram excluídos numerais, preposições, artigos, pronomes e outros elementos gramaticais de valor simbólico limitado para a análise. Em seguida, uma nuvem de palavras foi gerada, com base nesse novo texto, utilizando algoritmos do *website* Wordart.com. As análises foram realizadas a partir da leitura das palavras mais proeminentes nos contextos das postagens originais.

Figura 5 – Nuvem de palavra dos seis artigos encontrados na Eric



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa análise temática permitiu transcender os artigos individuais por meio da organização, codificação, categorização e inferência dos conteúdos e suas conexões com os demais artigos, tornando mais perceptível o fenômeno que foi objeto de estudo dos seis artigos, que possuem em comum a temática *bullying* de aluno para com o professor. Nesse sentido, por meio da imagem, verifica-se o destaque às palavras professor, *bullying*, escola, aluno, vítima, pesquisa, comportamento e violência, como termos centrais na investigação do tema.

Para além dessa análise conjunta, procedeu-se a uma descrição do conteúdo dos artigos identificados, conforme preceituam Koller, Couto e Hohendorff (2014, p. 68), que direciona o

checklist contendo o resumo dos principais pontos a serem contemplados. Assim, para trazer maior conhecimento sobre os artigos estudados, segue a descrição no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos estudos dos seis artigos pesquisados

Título: <i>Bullying para professores e sala de aula</i> gestão habilidades	
Autores/ano: Ruchan Uz e Merve Bayraktar (2019)	
Palavras-chave	Gestão da educação. Neoliberalismo. Performática. Vitimização do professor. <i>bullying</i> no local de trabalho.
Objetivo de estudo	Examinar o <i>bullying</i> dos alunos em relação aos professores e as habilidades em sala de aula em termos de diversas variáveis.
Método	Estudo descritivo
Principais referências	James <i>et al.</i> (2008); Olweus (2003); Wet (2010); Wet e Jacobs (2006).
Instrumentos	Questionário do <i>bullying</i> para professores (feito pelos próprios autores) e “Escala de Habilidades de Gestão em Sala de Aula” (CMSS), desenvolvidos por Korkut (2009).
Resultados	Os resultados da análise realizada para responder à primeira pergunta do presente estudo indicam que 42,9% dos professores foram intimidados por seus alunos, o que sugere um número considerável. A maioria dos participantes respondeu que foram expostos ao “ <i>bullying verbal</i> ”.
Título: Conscientização e compreensão dos estudantes universitários em relação ao <i>bullying</i> de professores: base para inclusão de políticas no Manual do Aluno	
Autores/ano: John Mark R. Asio e Ediric D. Gadia (2019)	
Palavras-chave	Conscientização sobre o <i>bullying</i> de professores. Estudantes universitários. Inclusão de políticas. Manual do aluno. <i>Bullying</i> de professores. Compreensão em relação ao <i>bullying</i> de professores.
Objetivo de estudo	Fornecer evidências cruciais sobre os professores sendo intimidados pelos alunos e seu impacto na profissão docente.
Método	Pesquisa descritiva
Principais referências	Benton <i>et al.</i> (2014); Hollis (2015); Puhakka e Kayko (2016); Wet (2011).
Instrumentos	Pacote Estatístico para Ciências Sociais (IBM-SPSS) versão 20: Anova, T-test, <i>frequency count</i> e <i>weighted mean</i> ; 98 entrevistados.
Resultados	Pode-se deduzir então que, em termos de entendimento, os respondentes geraram respostas de nível diferentes que podem ser consideradas para a tomada de decisão adequada pelos formuladores de políticas no futuro. O resultado é considerado uma base substancial de informações para pesquisas futuras, uma vez que esse poderia ser o primeiro de seu tipo. Houve um achado significativo no entendimento dos entrevistados em relação ao <i>bullying</i> docente quando agrupados de acordo com o perfil demográfico.
Título: <i>Bullying</i> em relação aos professores: um exemplo da Turquia	
Autores/ano: Rüçhan Özkiliç (2012)	
Palavras-chave	<i>Bullying</i> . Alunos. Professores. formação de professores. Gênero.
Objetivo de estudo	Determinar a existência e as características de alunos que praticam <i>bullying</i> contra o professor na Turquia de acordo com o gênero dos professores e para chamar a atenção daqueles que preparam programas de <i>antibullying</i> e de formadores de professores para o assunto.
Método	540 participantes; questionário para determinar comportamentos relacionados ao <i>bullying</i> exibidos pelos alunos em relação aos professores segundo as percepções dos professores.
Principais referências	Monks e Smith (2006); Olweus (2003); Pervin e Turner (1998); Yaman e Kocabaşoğlu (2011).

(Continua)

(Continuação)

Título: <i>Bullying</i> em relação aos professores: um exemplo da Turquia	
Autores/ano: Rüçhan Özkiliç (2012)	
Instrumentos	Os dados obtidos foram analisados por meio de frequências, percentuais e testes de qui-quadrados.
Resultados	As comparações mostraram que não houve diferenças entre os participantes vítimas e não vítimas de <i>bullying</i> em termos de gênero. Por outro lado, os professores do sexo masculino sofrem mais <i>bullying</i> físico, e professoras femininas experimentaram mais <i>bullying</i> verbal e fofoca. Foi determinado que há diferenças significativas entre professores do sexo feminino e masculino em termos de gênero dos alunos e em termos de alguns locais.
Título: Os comentaristas de mídia social entendem os antecedentes do <i>bullying</i> direcionado aos professores	
Autores/ano: Corene a Lei (2020)	
Palavras-chave	Teoria da atribuição. Modelo ecológico. <i>Bullying</i> direcionado a educadores. Pesquisa qualitativa.
Objetivo de estudo	Preencher o hiato do <i>bullying</i> direcionado aos professores na pesquisa da TTB, reportando os resultados de um projeto de pesquisa de mídia social de pequena escala sobre a compreensão dos comentaristas sobre os antecedentes da TTB (<i>bullying</i> direcionado aos professores).
Método	Pesquisa interpretativista. Para apoiar a análise de dados, baseou-se em duas teorias sociais: adaptação do modelo de <i>bullying</i> no local de trabalho, de Johnson (2011), e teoria da atribuição.
Principais referências	Garrett (2014); Olweus (1993); Özkiliç (2012); Pervin e Turner (1998); Terry (2011); Wet (2012); Woudstra, Visser e Jordaan (2018).
Instrumentos	Comentários sobre um artigo publicado por Sarah Sorge (2013) na Sala do Educador foram usados como fonte de dados.
Resultados	Conclui-se que, apesar dos dilemas éticos, o advento da internet e das mídias sociais criou oportunidades para os pesquisadores usarem comentários postados na internet como fonte de dados para investigar o <i>bullying</i> direcionado aos professores.
Título: Alunos intimidam professores: Compreensão e comportamento de universitários de uma instituição de ensino superior	
Autores/ano: John Mark R. Asio (2019)	
Palavras-chave	Comportamento. Faculdade comunitária local. Alunos. <i>Bullying</i> de professores.
Objetivo de estudo	Produzir números e fatos básicos sobre a compreensão e os comportamentos dos alunos em relação àqueles alunos que intimidam professores no nível universitário.
Método	Pesquisa descritiva com o uso de entrevista como instrumento primário.
Principais referências	Kopecky e Szotkowski (2017); Moon e McCluskey (2016); Reige (2016); Wet (2010).
Instrumentos	Análise estatística de Pearson r, Análise de Variância, T-test, contagem de frequências e média ponderada. Todos os dados e as informações coletados são processados por meio do SPSS 22.
Resultados	A entrevistada foi realizada com pessoas do sexo feminino, de 18 a 20 anos, do primeiro ano e estudando na Faculdade de Administração e Contabilidade. Os entrevistados entenderam moderadamente que a ideia de <i>bullying</i> de professores pelos alunos e seu comportamento em relação a ele é ligeiramente inapropriado. Foram encontrados achados significativos quando as variáveis foram agrupadas de acordo com o nível do ano e o departamento. Observou-se, também, uma baixa relação direta entre o nível de ano e departamento. Com base nos resultados, foram recomendadas e sugeridas políticas institucionais pertinentes e programas.

(Continua)

(Continuação)

Título: <i>Bullying</i> de aluno para professor como um fator potencial que influencia a saúde mental dos professores	
Autores/ano: Marit Helen Woudstra, Estie Janse van Rensburg e Maretha Visser (2018)	
Palavras-chave	Ansiedade. Depressão. Professores do ensino médio. <i>Bullying</i> do aluno para o professor. Pesquisa quantitativa. Assédio moral no local de trabalho.
Objetivo de estudo	Investigar a relação entre a exposição ao <i>bullying</i> entre alunos e professores e a saúde mental, com foco específico na ansiedade e na depressão.
Método	Pesquisa quantitativa, com o uso de questionário. O Questionário de <i>bullying</i> aluno-a-professor foi desenvolvido pela pesquisadora para o estudo, embasada numa versão modificada de um questionário usado por Olweus e na Escala de Vitimização de <i>Bullying</i> da Califórnia. A Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (HADS): rastreia ansiedade e depressão, também mede a gravidade desses transtornos de humor.
Principais referências	Garrett (2014); Özkiliç (2012); Pervin e Turner (1998); Wet (2010a, 2010b, 2011, 2012); Wet e Jacobs (2006).
Instrumentos	Os dados foram analisados utilizando-se o programa IBM SPSS <i>Statistics</i> 22, cálculo da confiabilidade das escalas utilizadas, estatística descritiva, como médias e desvios-padrão, e estatística inferencial, por meio de estatísticas não paramétricas. A aprovação ética para o estudo foi obtida do Comitê de Ética da Faculdade de Humanidades da Universidade de Pretória, África do Sul.
Resultados	Os resultados do estudo relataram uma alta prevalência de <i>bullying</i> entre alunos e professores nas escolas e perdas significativas de ansiedade e depressão experimentadas entre os professores. É claro que houve relações significativas entre esses conceitos, embora a causalidade não possa ser assumida. O estudo defende a importância de abordar o <i>bullying</i> de aprendiz para professor, uma ansiedade e depressão entre os professores e a relação entre os diferentes atores.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Os títulos dos artigos foram traduzidos para o português pela autora.

Ao analisar os artigos, é perceptível que todos abordam o objeto de estudo *bullying* apresentando como vítima o professor. O lapso temporal deles vai de 2012 a 2020. É necessário salientar, ainda, que, em 2010, Wet (2010, p. 190) já abordava a necessidade de se ter, no ambiente educacional, um equilíbrio, evitando que “[...] aqueles que deveriam liderar, supervisionar e agir como modelos (educadores) [sejam] alvo daqueles a quem eles deveriam liderar, supervisionar e proteger (alunos)”. Cumprindo com o objetivo desta pesquisa, constatou-se a existência de seis artigos que tratam especificamente sobre o professor vítima de *bullying* por alunos. Mesmo que a literatura disponível não seja tão robusta, já é suficiente para chamar a atenção para a problemática relatada nesta pesquisa.

Devido à escassez de produções científicas identificando o professor como vítima de *bullying*, constatou-se a necessidade de estabelecer critérios científicos para analisar os artigos. Dentre esses critérios, empregou-se a análise de evidências. A análise de evidências é essencial na ciência porque permite que se determine a validade e a confiabilidade das conclusões tiradas de uma investigação. A ciência é uma disciplina baseada em evidências (de diferentes tipos) e,

portanto, a qualidade dos resultados obtidos depende da qualidade das evidências coletadas e analisadas (THOMAS; PRING, 2004). A análise adequada das evidências envolve a utilização de métodos e técnicas de análise de dados, bem como a aplicação de critérios rigorosos para avaliar a qualidade dos estudos incluídos em uma revisão sistemática da literatura. Essa análise tem o papel de evitar conclusões erradas ou enviesadas. Além disso, a análise adequada das evidências permite que os pesquisadores identifiquem lacunas na literatura e áreas em que se necessita de mais estudos para avançar na compreensão de um determinado fenômeno (ORSATI, 2015).

Assim, para dar sustentação e veracidade a essa apreciação, Thomas e Pring (2004) convidam à análise mais aprofundada da ciência, tomando como embasamento a análise de evidências que se sustenta por meio dos três critérios: relevância, suficiência e veracidade. Esses critérios são princípios fundamentais que são aplicados em diferentes contextos para avaliar a qualidade e confiabilidade das informações apresentadas. Relevância: refere-se à capacidade da informação de ser útil e significativa para o propósito em questão. Uma informação é relevante quando é diretamente relacionada ao assunto ou problema em análise, e quando pode contribuir de alguma forma para a tomada de decisão ou solução do problema. Suficiência: refere-se à quantidade e qualidade de informações necessárias para a tomada de decisão ou solução do problema. As informações devem ser suficientes para garantir que a decisão tomada ou a solução encontrada seja adequada e consistente com os objetivos pretendidos. Veracidade: refere-se à precisão, exatidão e confiabilidade das informações apresentadas. Uma informação é verdadeira quando é baseada em fatos comprováveis, é consistente com outras informações disponíveis e não contém erros, omissões ou distorções intencionais (ORSATI, 2015).

Esses critérios são importantes para garantir que as informações utilizadas em diferentes contextos sejam confiáveis e úteis, ajudando na tomada de decisões e solução de problemas de forma eficaz. Assim, será realizada uma análise dos artigos identificando esses critérios, vide Quadro 3.

Quadro 3 – Critérios de evidência dos artigos

Artigos	Relevância	Suficiência	Veracidade
1	Examinar o <i>bullying</i> dos alunos em relação aos professores e às habilidades em sala de aula em termos de diversas variáveis.	Estudo descritivo: Questionário do <i>Bullying</i> para Professores (feito pelos próprios autores) e “Escala de Habilidades de Gestão em Sala de Aula” (CMSS), desenvolvidos pela Korkut (2009). Participaram (n=540) da cidade de Nilufer, Yildirim e Osmangazi, distritos centrais do City de Bursa, Turquia. As análises de validade-confiabilidade continham 15 itens de CMSS, desenvolvidos pelo Korkut (2009), e a análise de fatores exploratórios para garantir a validade da construção da escala.	Olweus (2003); Wet (2010); Wet e Jacobs (2006); James <i>et al.</i> (2008).
2	Fornecer evidências cruciais sobre os professores sendo intimidados pelos alunos e seu impacto na profissão docente.	Estudo descritivo: questionário feito pelos autores (padronizado pela escala Likert), (n=98) da cidade de Olongapo Filipinas. O questionário foi analisado pelo Pacote Estatístico para Ciências Sociais (IBM-SPSS) versão 20, testes: Anova, T-test.	Benefield, (2004); Chen e Astor; (2008); Koiv (2015); Ozkilig (2014); Terry (2011); Wet (2010); Wilson, Douglas e Lyon (2011);
3	Determinar a existência e características dos alunos que se intimidam contra professores na Turquia de acordo com o gênero dos professores e chamar a atenção daqueles que preparam programas <i>antibullying</i> e de treinadores de professores para o assunto.	Estudo descritivo: frequências, percentuais e testes quiquadrados (n=540), servindo no distrito de Osmangazi, na cidade de Bursa, Turquia.	Monks e Smith (2006); Olweus (2003); Pervin e Turner (1998); Vaman e Kocabaşoğlu (2011).
4	Preencher o hiato do <i>bullying</i> direcionado aos professores na pesquisa da TTB, reportando os resultados de um projeto de pesquisa de mídia social de pequena escala sobre a compreensão dos comentaristas sobre os antecedentes da TTB (<i>bullying</i> direcionado aos professores).	Pesquisa interpretativista. Embasada nas duas teorias sociais: Adaptação do modelo de <i>bullying</i> no local de trabalho e teoria da atribuição. Participaram (n=66), da África do Sul. Os comentários sobre um artigo publicado por Sarah Sorge (2013) na Sala do Educador foram usados como dados para este estudo.	Garrett (2014); Olweus (1993); Özkiliç (2012); Pervin e Turner (1998); Terry (2011); Wet (2012); Woudstra, Visser e Jordaan (2018).
5	Produzir números e fatos básicos sobre a compreensão e comportamentos dos alunos em relação aos alunos que intimidam professores no nível universitário.	Pesquisa descritiva, (n=105) técnica de amostragem de conveniência. Pacote Estatístico para Ciências Sociais (IBM-SPSS) versão 20, testes: análise estatística de Pearson r, Análise de Variância, T-test, contagem de frequências e média ponderada.	Kopecky e Sotkowski (2017); Moon e Mccluskey (2016); Reige (2016); Wet (2010).

(Continua)

(Continuação)

Artigos	Relevância	Suficiência	Veracidade
6	Investigar a relação entre a exposição ao <i>bullying</i> entre alunos e professores e a saúde mental, com foco específico na ansiedade e na depressão.	Pesquisa quantitativa, com o uso de questionário. O Questionário de <i>bullying</i> aluno-a-professor foi desenvolvido pela pesquisadora para fins deste estudo embasada numa versão modificada de um questionário usado por Olweus e na Escala de Vitimização de Bullying da Califórnia. A Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão (HADS): rastreia ansiedade e depressão, também mede a gravidade desses transtornos de humor. Os dados foram analisados utilizando-se o programa IBM SPSS <i>Statistics</i> 22, cálculo da confiabilidade das escalas utilizadas, estatística descritiva, como médias e desvios-padrão, e estatística inferencial por meio de estatísticas não paramétricas. A aprovação ética para o estudo foi obtida do Comitê de Ética da Faculdade de Humanidades da Universidade de Pretória, África do Sul.	Garrett (2014); Özkiliç (2012); Pervin e Turner (1998); Wet (2010a, 2010b, 2011, 2012); Wet e Jacobs (2006).

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre o critério relevância, é pertinente observar cada um dos temas que abordam a temática *bullying* direcionada ao professor. O primeiro artigo tem o cuidado de examinar o *bullying* em relação ao professor em termos de diversas variáveis, ou seja, para trazer cientificidade ao estudo, apontou uma abordagem sob a ótica de mais de uma variável. Nesse sentido, o estudo cumpriu os critérios estabelecidos de relevância, sendo que “uma informação é relevante quando agrega, modifica ou complementa o que já se sabe sobre determinado tema, quando permite avanço no conhecimento estabelecido” (ORSAT, 2015, p. 19). O segundo artigo fala sobre examinar evidências práticas sobre o fenômeno. O terceiro artigo identifica as características dos alunos que praticam o *bullying* para com o professor. O quarto artigo permite uma análise realizada em um *site* em que é possível coletar relatos de professores que sofreram *bullying*. Já o quinto artigo é uma análise realizada no ensino superior, em que os alunos podem compreender a prática de *bullying*. E, por fim, o último artigo analisa a saúde mental do professor vítima de *bullying*, mais especificamente quanto à ansiedade e depressão.

Acredita-se que as informações que os artigos trouxeram são relevantes, que podem agregar, modificar ou complementar sobre o tema *bullying* de aluno para com professor. Isso

permite um maior conhecimento sobre o assunto, uma vez que o *bullying* tem ganhado uma atenção representativa nas últimas cinco décadas (YAHN, 2012), cumprindo, assim, o primeiro critério da evidência, que é a relevância. Dessa forma, é possível constatar que os artigos são relevantes.

Atendendo ao critério suficiência, é interessante observar que o autor do primeiro artigo desenvolveu sua pesquisa na modalidade descritiva, utilizou dois questionários, um feito por ele e a escala de habilidades em sala de aula, que apresentou 15 itens. Houve um número considerável de professores que participaram da pesquisa, assim os resultados da análise realizada para responder à primeira pergunta do presente estudo indicaram que 42,9% dos professores foram intimidados por seus alunos. O segundo e o terceiro artigos fizeram um estudo descritivo, com questionário padronizado pela escala Likert, aplicado a, respectivamente, 98 e 540 participantes. Os dados foram analisados pelo Pacote Estatístico para Ciências Sociais (IBM-SPSS), versão 20, utilizando os testes: Anova, T-test e quiquadrado. Em ambos os artigos, foi identificado o fenômeno *bullying*.

O quarto estudo apresentou uma pesquisa interpretativista², analisando os comentários sobre um artigo publicado por Sarah Sorge (2013) na Sala do Educador, que indicou o fenômeno, bem como um estudo que chama as vítimas de *bullying* pela sigla de *teacher-targeted bullying* (TTB), balizados pelas teorias: o modelo ecológico de Johnson (2011) e a teoria da atribuição (2012). O quinto artigo apresenta uma pesquisa descritiva, com um número representativo de participantes, utilizou (IBM-SPSS), versão 20, e os testes: análise estatística de Pearson r, análise de variância, T-test, contagem de frequências e média ponderada.

E, por fim, o sexto artigo apresenta uma pesquisa quantitativa, com questionário desenvolvido pelos pesquisadores, embasados no questionário de Olweus, na escala de vitimização de *bullying* da Califórnia, bem como na escala hospitalar de ansiedade e depressão (HADS). Os dados também foram analisados por meio do programa IBM SPSS *Statistics* 22, utilizando os testes desvio-padrão e estatística inferencial. Esses testes apontaram que 49,3% sofreram *bullying* em sala de aula, 39,9% afirmaram que a prática aconteceu durante o horário de aula, inclusive havendo correlação positiva com cada tipo de *bullying* e escores de ansiedade e depressão.

² A pesquisa interpretativista é um tipo de pesquisa social que se baseia na compreensão e interpretação dos significados e das experiências pessoais dos indivíduos e dos grupos sociais envolvidos no estudo. Em outras palavras, essa abordagem busca entender como as pessoas dão sentido à sua vida e à sua realidade, bem como como elas percebem e interpretam as informações e os eventos que ocorrem ao seu redor. Essa pesquisa é comumente utilizada em áreas como antropologia, sociologia, psicologia social e estudos culturais, em que se valoriza a compreensão das experiências e perspectivas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Esses artigos demonstram que foram utilizados métodos diferenciados para identificar a prática do fenômeno, bem como a sua prevalência em países diferentes: Turquia, Filipinas e África do Sul. Assim, há evidências que sustentam o critério suficiência, na medida em que “isso significa verificar se a hipótese se sustenta em mais de uma ocasião, ou seja, se existem informações suficientes para demonstrar seus resultados” (ORSAT, 2015, p. 19).

Quanto ao último critério de evidência, a veracidade, pode-se concluir que os artigos contam com referencial teórico que dá sustentação à temática, cumprindo o critério estabelecido. Assim, após a análise dos três quesitos compostos pela análise em evidência, é possível afirmar a existência do fenômeno estudado.

Após apresentação de evidências da existência do fenômeno “professor como vítima de *bullying*”, é necessário seguir para o próximo passo: entender por que esse discurso é ausente. Garret (2014, p. 19) ressalta que essa discussão tem estado “praticamente ausente do discurso público e político na maioria dos países, resultando em uma resposta caótica e fragmentada de escolas e governos”. Então, faz-se mister identificar quais seriam as causas: falta de conhecimento sobre o problema; baixa prioridade política; falta de recursos; pressões políticas; ou se essa ausência estaria vinculada à cultura de tolerância à violência. Sobre esse último ponto, entende-se que a violência em sala de aula, muitas vezes, pode ser tolerada ou até mesmo considerada normal, o que pode fazer com que os governantes não deem a devida atenção a essa questão.

Mesmo que não deem a devida atenção, o problema não deixará de existir, porque a violência, enquanto construção sociocultural, tem se tornado um tema constante na rotina de várias escolas. Pereira (2003) afirma que a violência quebra a imagem de escola ideal, que ensinará em insegurança para todos os seus atores, influenciando negativamente nos estudos, nos projetos pedagógicos, bem como na atividade laborativa dos professores e gestores. Nesse caminho, Aquino (1998, p. 7) ressalta que a imagem, “já quase idílica, da escola como *locus* de fomentação do pensamento humano” parece ter sido substituída pela visão de um campo de pequenas batalhas civis, causando uma espécie de mal-estar coletivo em todos.

Nesse cenário, está o professor que tem que lidar com os conflitos e a violência no espaço escolar. A imagem de escola ideal foi quebrada, e a formação do professor foi alicerçada nessa escola. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011), os cursos de licenciatura ainda são estruturados em um currículo embasado na escola ideal, que, no mundo real, não mais existe.

Ainda que sejam identificadas as causas que contribuem para que ocorra a violência contra os professores, é importante destacar que a ausência da discussão não significa inexistência do problema. Muito pelo contrário, ela corrobora a propagação da existência do

fenômeno identificado nos artigos de que o professor pode ser vítima de *bullying*, inclusive há autores que reconhecem o *bullying* do aluno contra o professor, conforme delineado nesta pesquisa, que apresentou artigos que tiveram como foco de análise professores expostos à prática de *bullying*.

Há que se registrar, ainda, que não foi encontrado nenhum artigo nas bases de dados estabelecidas (Eric, Lilacs, Pepsic, Scielo e Portal de Periódicos da Capes), do período que foi objeto de estudo desta pesquisa, que faça referência ao professor como vítima de *bullying* no Brasil, e não há nenhum artigo que aborde diretamente o *bullying* de aluno para professor. Todavia, ao direcionar o filtro para o critério “violência AND professor”, foram identificadas algumas pesquisas relacionadas à violência que o professor sofre em sala de aula. Os artigos selecionados obedeceram a uma ordem cronológica nos últimos 4 anos, sendo publicado um artigo por ano. Tais estudos foram desenvolvidos em diferentes estados brasileiros: Bahia/Amazonas (2013), Paraná (2015 e 2019), Sergipe (2017), Piauí/Maranhão (2020), Goiás (2021), Rio de Janeiro (2020) e São Paulo (2022).

Por mais que se tenha abordado a violência e o professor, apenas oito artigos falam especificamente sobre a violência que o professor sofre em sala de aula, não sendo possível mensurar como são trabalhados os problemas relacionados ao *bullying* sobre o professor no Brasil, bem como tomar conhecimento dos artigos que abordam o tema violência no contexto escolar. Desses, destacam-se, ainda, àqueles que evidenciaram a violência associada à síndrome de Burnout e a biopolítica. Ressalta-se que o que dá um destaque maior à presente dissertação é trazer para a discussão o fenômeno do professor sendo vítima de *bullying* por parte dos alunos.

4 CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo, que compõe a dissertação, foi identificar o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Desse modo, foram identificados seis artigos que abordam diretamente o *bullying* de aluno sobre o professor. Destaca-se, ainda, que os trabalhos foram interpretados por meio da análise de evidências, que se mostrou eficaz, trazendo confiabilidade na filtragem dos artigos pelos critérios: relevância, suficiência e veracidade.

Além disso, ficou claro que os seis artigos descobertos são pesquisas que atendem aos padrões científicos necessários para validar e confirmar a ocorrência do fenômeno estudado, o *bullying* de aluno contra o professor. Embora a literatura identificada sobre o tema tenha sido

limitada, essas pesquisas ainda proporcionam credibilidade e autenticidade aos resultados encontrados.

Portanto, sugiro que sejam objeto de estudo para próximas pesquisas as seguintes abordagens na revisão sistemática de literatura sobre o *bullying* direcionado ao professor: uma busca na base de dados por publicações americanas sobre o objeto de estudo e uma expansão da busca em diversas bases de dados acadêmicas e bibliotecas virtuais. Essas medidas podem enriquecer a revisão sistemática, possibilitando encontrar mais artigos relevantes sobre o tema.

Além disso, é importante destacar que as práticas relatadas pelos professores pesquisados fazem parte da cotidianidade de outros docentes, que passam pelas mesmas mazelas e, muitas vezes, acreditam que o problema é individual. Esse entendimento, somado à escassez de publicações, pode estar relacionado à naturalização da violência por parte de alguns países. Nesse sentido, as abordagens propostas anteriormente na revisão sistemática de literatura sobre o *bullying* direcionado ao professor podem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento e a compreensão desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ASIO, J. M. R.; GADIA, E. D. Conscientização e compreensão dos estudantes universitários em relação ao bullying de professores: base para inclusão de políticas no Manual do Aluno. **Revista executando cabeça: Consciência e entendimento de faculdade estudantes**, 2019.

CORENE, a Lei. Os comentaristas de mídia social entendem os antecedentes do bullying direcionado aos professores. **Sul Jornal Africano de Educação**, v. 40, n. 3, ago. 2020.

CHEN, J.-K.; ASTOR, R. A. Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. **Journal of School Violence**, v. 8, n. 1, p. 2-17, 2008.

FELIZARDO, A. R. **Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

GARRETT, L. The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. **The Online Postgraduate Journal of the College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences**, v. 5, p. 19-40, 2014. Disponível em: <https://www.ucc.ie/en/media/electronicjournals/aigne/2014-01/03-Garrett-2014-01-en.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

HALL, P. S. Bullying e o professor. **Boletim Delta Kappa Gamma**, v. 72, n. 1, p. 45, 2005.

HOOVER, J. H.; OLIVER, R.; HAZLER, R. J. Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. **School Psychology International**, v. 13, n. 1, p. 5-16, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0143034392131001>. Acesso em: 02 jul. 2022.

KOLLER, S. M.; COUTO, M. C. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIBERATI, A. *et al.* The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. **PloS Medicine**, v. 6, n. 7, e1000100, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>. Acesso em: 02 jul. 2022.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying**: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

NASCIMENTO, S. M. O assédio moral no ambiente do trabalho. **Revista Legislação do Trabalho**, v. 68, p. 922-930, 2004.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: Bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere (Wiley), 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do? Oxford, Uk: Blacwell, 1989.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

OLWEUS, D. **The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire**. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion; University of Bergen, 1996.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do? Oxford, Uk: Blacwell, 2018.

ORSATI, Fernanda Tebexreni et al. **Práticas para a sala de aula baseada em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015.

ÖZKILIÇ, R. Bullying em relação aos professores: um exemplo da Turquia. **Egitim Arastirmalari - Jornal Eurasiano de Pesquisa Educacional**, v. 47, p. 95-112, 2012.

PEREIRA, S. M. S. Bullying e suas implicações conceitual e histórica. **UEPG, Ciências Humanas, Ci. Soc, Apl, Ling, Letras e Artes**, v. 11, n. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SURVEYGIZMO. **Using word clouds to presente your qualitative data** Sandy Mckee. 2012. Disponível em: <https://surveyglzmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-using-word-clouds-to-present-your-qualitative-data>. Acesso em: 10 nov. 2022.

THOMAS, G.; PRING, R. **Evidence-based practice in education**. New York: McGraw-Hill Education, 2004.

UZ, R.; BAYRAKTAR, M. Bullying toward teachers and classroom management skills. **European Journal of Educational Research**, v. 8, n. 2, p. 647-657, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.647>. Acesso em: 02 jul. 2022.

YAHN, M. The social context of bullying. **Encounter: Education for Meaning and Social Justice**, v. 25, n. 4, p. 20–28, 2012.

WET, N. C.; JACOBS, L. Educator-targeted bullying: facto or fallacy? **Acta Criminologica**, v. 19, n. 2, p. 53-73, 2006.

WOUDSTRA, M. H.; VISSER, M.; JORDAAN, J. O bullying de aluno para professor como um fator potencial que influencia a saúde mental dos professores. **South African Journal of Education**, v. 38, n. 1, fev. 2022.

ZINA, L. G.; MOIMAZ, S. A. S. Odontologia baseada em evidência: etapas e métodos de uma revisão sistemática. **Arq. Odontol.**, v. 48, n. 3, p. 188-199, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7308/aodontol/2012.48.3.10>. Acesso em: 02 jul. 2022.

“PROFESSOR COMO VÍTIMA?”: UM ESTUDO SOBRE O BULLYING VIVENCIADO PELO PROFESSOR¹

RESUMO

Considerando o uso de tecnologias na educação, principalmente durante a pandemia, a presente pesquisa buscou investigar a vivência do *bullying* de professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Participaram da pesquisa 52 professores da rede pública de estados diferentes, atuantes no ensino médio, que responderam ao questionário elaborado sobre vitimização ao *bullying*. Os dados foram analisados usando o *software* IBM SPSS *Statistics*, versão 22. Verificou-se que, de forma geral, os índices do *bullying* são baixos. Apesar disso, a vivência de uma forma de *bullying* se relaciona significativamente com a vivência de outras formas, o que evidencia o risco a que os professores podem estar submetidos. O presente estudo contribui para reduzir a escassez de trabalhos sobre o *bullying* vivenciado por professores.

Palavras-chave: Professor. *Bullying*. Recursos tecnológicos. Educação.

ABSTRACT

Considering the use of technology in education, especially during the pandemic, this research sought to investigate the experience of bullying among teachers in terms of aspects that permeate the use of technology in the classroom. Fifty-two public school teachers from different states, working in high school, participated in the research, who answered the questionnaire elaborated on victimization to bullying. Data were analyzed using IBM SPSS Statistics version 22. It was found that, in general, bullying rates are low. Despite being low, experiencing one form of bullying is significantly related to experiencing other forms, which highlights the risk to which teachers may be subjected. The present study contributes to reducing a work shortage on bullying experienced by teachers.

Keywords: Teacher. Bullying. Technological resources. Education.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Olweus (2018), *bullying* deve ser entendido como uma ação violenta que ocorre de maneira repetida entre indivíduos em uma relação desigual de poder. Nesse sentido, o autor ressalta a existência de três componentes importantes para a compreensão do *bullying*: 1) é

¹ Artigo publicado na revista BOLETIM DE CONJUNTURA BOCA, Boa Vista, Ano V, Volume 15, Nº 43, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8152688>.

um comportamento agressivo que envolve ações negativas indesejáveis; 2) envolve um padrão de comportamento repetitivo ao longo do tempo; e 3) envolve desequilíbrio de poder ou força.

Essas características são a chave para identificar a prática de *bullying*, permitindo a diferenciação com outras formas de violência. Um comportamento é intencional quando as ações são direcionadas a uma pessoa em específico, não sendo realizadas ao acaso. A frequência do comportamento é um fator importante para determinar se uma ação pode ser considerada *bullying*, sendo que, normalmente, é a partir da terceira vez que se configura essa prática. O desequilíbrio de poder pode ser expresso de variadas formas, seja em tamanho e força física ou pelo tamanho do grupo, a exemplo de quando há duas ou três pessoas contra uma única pessoa (OLWEUS, 2018).

Portanto, o *bullying* acontece quando uma pessoa, intencionalmente, comina lesão ou desconforto a outrem de forma repetida. O fenômeno se enquadra nos tipos: agressões verbais (proferir palavras), a exemplo de ameaças, insultos, provocações, nomes impróprios; agressões físicas, como em empurrões, chutes, beliscões; agressões sem uso de palavras ou contato físico, por meio de caretas ou gestos; exclusão intencional de um grupo; e obrigação de cumprir a vontade da outra pessoa (FELIZARDO, 2017).

Felizardo (2017, p. 42) afirma que o agressor de *bullying* age com “sutileza, falsidade, dissimulação e brutalidade, e outros colegas são levados nessa trama do mal contra seu próprio par. É uma compulsão de agir motivada pelo grupo, tal qual o gosto pervertido de fazer seu semelhante sofrer pelo domínio do poder”. Apesar desse entendimento, vale frisar que muitos autores de *bullying* acabam agindo dessa forma devido ao receio de tornarem-se vítimas.

Considerando a natureza do fenômeno, Felizardo (2017) apresenta um quadro adaptado de Lopes Neto e Saavedra (2008) em que descreve algumas palavras que correspondem a atos que podem ser entendidos como *bullying*. Os termos podem ser visualizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Verbos para definir *bullying*

Bater	Sacanear	Aterrorizar	Fazer sofrer	Ignorar
Ofender	Humilhar	Amedrontar	Assediar sexualmente	Dar um gelo
Zoar	Intimidar	Discriminar	Excluir de trabalhos em grupo e educação física	Perseguir
Gozar	Cuspir	Apelidar cruelmente	Escarnecer com personagem de TV	Tiranizar
Fofocar	Ferir	Inventar rumores falsos	Fazer caretas	Assediar
Ameaçar	Agredir	Dominar	Chutar	Subjugar
Empurrar	Derrubar	Fazer gestos obscenos	Quebrar pertences	Escarnecer com sons de animais
Extorquir dinheiro	Furtar ou roubar dinheiro e pertences	Isolar socialmente das conversas e festas	Cobrar pedágio: guardar lugar na fila da cantina e do banheiro	Colocar nomes feios e pejorativos

Fonte: Adaptado de Lopes Neto e Saavedra (2008, p. 26).

Fante (2012, p. 29) apresenta a tipificação do *bullying* dividindo-o em oito categorias: verbal, moral, psicológica, sexual, material, social, física e virtual. O Quadro 5 tem o objetivo de facilitar a visualização da tipificação e das formas de *bullying*.

Quadro 5 – Novos tipos de *bullying*

Verbal	Apelidar	Perturbar	Atacar com palavras
Moral	Caluniar	Difamar	Espalhar boatos
Psicológica	Amedrontar	Perseguir	Humilhar
Sexual	Insinuar	Assediar	Abusar
Material	Despedaçar	Furtar	Roubar
Social	Ignorar	Isolar	Excluir
Física	Bater	Empurrar	Golpear
Virtual	Divulgar imagens	Enviar <i>e-mails</i> ameaçadores	Criar comunidades

Fonte: Fante (2012, p. 29).

Na prática do *bullying*, é de costume que haja duas ou mais pessoas envolvidas. Fante (2012, p. 33-34) descreve os envolvidos, categorizados em: a) *bully*/agressor/autor (quem pratica o *bullying*, ou seja, vitimiza o mais fraco); b) espectador (presencia o *bullying*, mas não o sofre nem o pratica); c) vítima típica ou passiva (insegura, ansiosa e incapaz de se defender); d) vítima provocadora (atrai para o *bullying* em virtude de sua dificuldade de adaptação); e) vítima-agressor (de temperamento exaltado, que retalia o ataque).

Tradicionalmente, quando analisado no ambiente escolar, entende-se que estudantes são potenciais vítimas de *bullying*. Porém, no presente estudo, partimos do entendimento de que o professor pode ser vítima e o estudante agressor. O entendimento do professor enquanto vítima pode causar estranhamento, mas estudos anteriores já têm apontado nessa direção, tais como Pervin e Turner (1998), Terry (2011) e Wet (2010). Apesar da identificação desses estudos, há que se destacar que essa discussão tem estado “praticamente ausente do discurso público e político na maioria dos países, resultando em uma resposta caótica e fragmentada de escolas e governos” (GARRET, 2014, p. 19). Por exemplo, Steffgen e Ewen (2007) descreveram que 23,9% dos professores participantes do seu estudo realizado em Luxemburgo foram vítimas de ofensas pelos alunos, por diversas vezes durante o ano. Em contrapartida, na Turquia, uma pesquisa conduzida pela União Turca de Educação (Turk Egitim-Sem), em 2009, aponta que 23% dos 1.010 professores participantes relataram ter sido vítimas de *bullying* por parte de seus alunos (ÖZKILIÇ, 2012).

Na Europa, 15% dos professores de um estudo desenvolvido na Inglaterra (PERVIN; TURNER, 1998) descreveram exposição ao *bullying* físico por parte de alunos. Já no Oriente Médio, o resultado de uma pesquisa apresentou que um em cada cinco alunos praticou violência

contra professores (KHOURY-KASSABRI; ASTOR; BENBENISHTY, 2009). Em sequência, um estudo qualitativo aplicado no continente africano, realizado por Wet (2010), apresentou diversos incidentes de *bullying* entre alunos e professores, em que os professores foram caçados, ignorados e desprezados (*bullying* emocional) bem como xingados (*bullying* verbal) por seus alunos; e os alunos apresentaram sinais de indecoro ou sorriram (*bullying* psicológico), fizeram ameaça violenta ou atiraram objetos (*bullying* físico).

No Brasil, o cenário não parece ser tão diferente. Professores, muitas vezes, são humilhados e ridicularizados, sofrendo perseguição e ameaças dos alunos. A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2009), na pesquisa nominada *Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*, mapeou a prática de *bullying* contra professores no cenário brasileiro. O *bullying* de aluno para professor não é identificado na pesquisa (INEP, 2009), mas se torna claro que as práticas relacionadas à figura do professor são as mesmas relatadas por Olweus (2018) como *bullying* de aluno para professor. Essa pesquisa realizada com os professores no Brasil traçou o perfil das principais vítimas de *bullying*: professores pertencentes aos grupos dos mais idosos, 8,9%; homossexuais, 8,1%; mulheres, 8,0%; negros, 7,2%; e pobres, 6,6%. Tais achados evidenciam que o professor pode ser vítima de *bullying*.

Os dados da pesquisa do Inep (2009), conforme mencionado, evidenciam que idosos são mais suscetíveis, mas nada impede que outros indivíduos também sejam vítimas. Os dados relatados nesta pesquisa chamam atenção para um conflito de gerações, o que parece ter relação com o uso de tecnologia. Para compreender melhor o conflito de gerações, Palfrey e Gasser (2011) classificam os nascidos depois de 1980 como “nativos digitais”. Nessa classificação, entende-se que a grande maioria dos alunos matriculados nas escolas, do pré-escolar ao ensino superior, pode ser classificada como nativa digital.

Com isso, podem surgir relações paradoxais. De um lado, estão os nativos digitais, com a tendência de possuir um bom conhecimento sobre ferramentas tecnológicas; e, do outro lado, em que se encontra alguns professores, estão os imigrantes digitais, carecedores dessa familiaridade digital. Segundo Santos Neto e Franco (2010), percebe-se com naturalidade que essas diferenças acarretam problemas emergentes, desencontros e provocações que forcem uma constante reinvenção do trabalho e da formação docente.

Mediante o panorama apresentado, faz-se necessária uma análise sobre as tecnologias, bem como o destaque de algumas características das distintas gerações que se encontram na sala de aula. Os alunos cresceram diante dos aparatos tecnológicos e possuem habilidade no seu manuseio, com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos que

pertencem a uma classe social menos favorecida, em geral, têm contato com recursos tecnológicos; assim, o seu conhecimento tecnológico tende a ser maior do que de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era restrito (KENSKI, 2007).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016), realizada em 2014, o número de *smartphones* extrapolou o número de computadores pessoais (PCs, sigla do inglês *personal computer*) na casa dos brasileiros, quando 80% dos lares tinham *smartphones* e 76,6 dos lares tinham PCs. Quanto ao acesso à internet, ela estava disponível em mais de 50% dos lares. Em 2017, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Brasil, indicou a marca de um *smartphone* por habitante (BRIGATTO, 2017). Frente a esse cenário, é perceptível que o acesso aos recursos tecnológicos pelos brasileiros aumentou significativamente, e há que se presumir a inclusão do professor nesses dados apresentados. No entanto, ter acesso garante conhecimento?

Nesse sentido, Zanela (2007) afirma que, ao dominar a informática, o humano evoluiu e dominou novas tecnologias. Kenski (2007) faz uma relação entre a educação, o poder e a tecnologia para compreender o que a sociedade atual vivencia, que é um momento caracterizado por mudanças velozes, sendo necessário o domínio do conhecimento. A autora comenta, ainda, que o professor, em sala de aula, e a utilização que ele faz das ferramentas tecnológicas disponíveis estabelecem conexões entre o conhecimento a ser ensinado, a autoridade do professor e a maneira como os professores exploram essas ferramentas (KENSKI, 2007).

Ao falar sobre o poder do professor, diante do cenário que se descortina na sociedade do século XXI, que passou por transformações tecnológicas incríveis, faz-se mister um olhar mais acentuado. Se antes o professor tinha nas mãos o poder do conhecimento, hoje muitos não detêm mais esse poder, uma vez que alguns não conseguiram acompanhar a evolução tecnológica que a sociedade vivencia. Nesse sentido, Kenski (2007, p. 117) argumenta que “a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade”. O professor, assim como qualquer outro profissional, precisa possuir conhecimentos relevantes para que possa desempenhar um papel ativo na sociedade. Esses conhecimentos podem ser considerados uma forma de poder, que pode ser usado para orientar e guiar outras pessoas.

“A tecnologia deve ser adotada como apoio ao trabalho do ensinar e do aprender, sendo a tecnologia coadjuvante importante, mas não o ator principal” (SILVA; SATUR, 2020, p. 6). As tecnologias digitais hodiernas são múltiplas e prontas para serem utilizadas com o intuito de aprendizado e ensino, mencione-se, ainda, que é possível utilizar-se delas em qualquer momento e

em qualquer lugar, a distinção é delimitada pelo propósito para o qual são direcionadas e a função que podem desempenhar por educadores, gestores e alunos (MORAN; MASETTO; MEHRENS, 2013).

Nessa realidade, tem-se o perfil do professor que lidará com uma clientela totalmente digital, então, faz-se necessário que ele esteja pronto para lidar com os desafios emocionais e éticos que possam surgir nesse contexto de ensino digital, pois a sala de aula se torna uma porta aberta para o mundo “lá fora”, que é a internet, tornando-se um espaço de interação com um universo externo que escapa ao controle formal da escola. Dispositivos como *smartphones*, celulares, *tablets* e *notebooks* podem ser utilizados como recursos para estimular a motivação dos alunos na busca pelo conhecimento (MORAN; MASETTO; MEHRENS, 2013).

Morin (2001) alerta que a sociedade está cada vez mais interligada ao que é espaço real e espaço digital. Os mundos físico e virtual estão interligados, pois se complementam, se integram, combinam numa sincronia cada vez maior. Ter acesso contínuo ao mundo digital traduz um novo direito vigente na cidadania integral. Valentim (2020, p. 8) afirma que deve haver uma reconfiguração do formato e da rapidez do pensar, na medida em que “a virtualização da realidade, a cultura digital, as múltiplas formas de linguagem que se mostram acessíveis através da internet, as diversas formas de linguagem a serem exploradas (experimentações lúdicas e artísticas), são reflexos da atualidade e demandas às práticas pedagógicas”. Assim, os não conectados perdem não só o acesso ao mundo digital, mas uma dimensão cidadã fundamental para sua inclusão no mundo profissional, nos serviços e na interação com os demais.

Para que seja cidadão da sociedade do século XXI, faz-se necessário que o professor esteja inserido e tenha competência e domínio técnico para manusear as tecnologias digitais, que seja partícipe da cidadania digital. No entanto, nada legitima que, não possuindo a capacidade técnica, o professor possa ser vítima de *bullying*. Nogueira Filho, promotor das políticas educacionais do movimento Todos pela Educação, afirma que

Por meio da pesquisa, identificamos que, além dos desafios de infraestrutura já conhecidos, há três principais caminhos para o avanço dessa tecnologia em Educação: a ampliação e a melhora da oferta de formação e apoio específico, a apresentação de propostas que ajudem a rotina de trabalho do professor e um melhor entendimento pelos docentes sobre o potencial de impacto pedagógico da tecnologia. (apud ALEGRIA, 2017, p. 6).

Souza e Schneider (2016) fizeram um levantamento direcionado à formação dos professores e às políticas públicas direcionadas a eles, em que ficou clarificado que as formações ofertadas aos docentes são, em boa parte, negligenciadas e direcionadas em momentos pontuais e muitas vezes distantes da realidade desses profissionais. O que fica evidente nesse contexto é que muitas vezes o professor não se sente seguro para manusear a

tecnologia de forma planejada e eficaz; quando se sente marginalizado do processo de tomada de decisões ou quando sua realidade não oferece as condições necessárias para sua efetiva participação. A simples disponibilização de recurso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) não pode ser tratada como a “solução mágica” para os atuais problemas da educação. “O professor, mediador, e o aluno, protagonista, se envolvem na construção do conhecimento, ressignificando as práticas escolares” (VALENTIM, 2020, p. 100). Compreender a reformulação da realidade virtual como uma espécie de rede tecnológica, viva, que dialoga entre si, criando redes sociais, conteúdo, mídia, *ciberidentidades*, linguagens e espaços, que permeiam e alteram o mundo real em suas formas de se fazer experienciar, é entender e empreender a presença da virtualidade em nossas materialidades e suas respectivas mudanças e demandas pedagógicas (SILVA, 2016).

Para que haja a inserção da escola no mundo tecnológico, a formação do cidadão em educação ideal é aquela em que “professor e aluno formam equipes de trabalho e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento” (KENSKI, 2007, p. 118). Toda parceria está permeada por uma permuta de conhecimentos, sendo importante lembrar que alguns professores não se sentem inseridos nessa nova socialização da inovação, e toda invenção precisa ser ensinada para que eles possam utilizá-la.

Feitas essas considerações, pressupomos que o professor pode estar em uma posição desigual de poder por conta do domínio da tecnologia, e isso pode ser um fator gerador do *bullying*. Ressalta-se que esse fenômeno pode ter se intensificado durante a pandemia, tendo em vista que os professores foram intempestivamente lançados no trabalho remoto, o espaço físico da sala de aula foi substituído abruptamente pelo ensino remoto e as aulas tornaram-se *online* na maioria das vezes sem haver uma capacitação adequada. Simplesmente, um cenário caótico se descortina, e, para alguns que já possuíam dificuldade em manusear os recursos tecnológicos da escola, as aulas virtuais se tornaram um grave problema. Tendo esses fatores em vista, a presente pesquisa busca investigar a vivência do *bullying* de professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram 52 professores da rede pública de estados diferentes, atuantes no ensino médio, sendo a maioria expressiva do sexo feminino (67,3%). A maior parte dos participantes

se declarou sendo pardo (51,9%), preto (5,8%) e amarelo (5,8%). As idades variaram de 29 a 62 anos ($M = 45$; $DP = 21,86$). Quanto à experiência de ensino, uma grande parte apresentou de 11 a 15 anos (26,9%), e, sequencialmente, há um destaque de 6 a 10 anos (25%). O número de disciplinas que esses professores ministram varia entre 1 (21,2%), 2 (19,2%) e 3 (17,3%). A carga horária semanal está acentuada em 28 horas-aula (15,4%) e 42 horas-aula (9,6%).

2.2 INSTRUMENTOS

Com o propósito de verificar se os professores estão sendo vítimas de *bullying*, foram avaliados nove comportamentos diferentes durante o ensino remoto: mau uso da tecnologia; constrangimento ao operacionalizar as tecnologias; tristeza após as aulas; ignorado ao solicitar ajuda; sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital; má vontade ao solicitar ajuda; piadas ou cochichos ao solicitar ajuda; desqualificação do conhecimento relacionado à tecnologia; e postagens negativas no meio virtual. A medida utilizada na presente pesquisa deveria ser respondida em escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e foi inspirada na Escala Califórnia de Vitimização do *Bullying* (ECVB) (FELIX *et al.*, 2011) e na medida utilizada por Woudstra, Visser e Jordaan (2018).

Com a finalidade de caracterizar a amostra, foram avaliados diversos dados sociodemográficos, como sexo, idade, experiência de ensino, número de disciplinas que ministra, carga horária semanal, etnia, realização de treinamento técnico ao migrar para o ensino remoto, operacionalização de todos os recursos tecnológicos da unidade escolar e mudança de profissão.

Registra-se, também, que, antes de ser distribuído, o questionário foi submetido a um teste com um grupo de cinco professores, cujos comentários foram levados em consideração para a finalização de seu conteúdo, o que contribuiu com a validade de aparência do instrumento.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida integralmente *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, atendendo a recomendações de isolamento social ainda vigentes no momento de elaboração. Os professores foram recrutados atendendo aos critérios de inclusão: ser professor da rede pública de ensino e atuar no ensino médio. Após aceitar o convite para participar, os

profissionais concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em formato virtual e responderam aos instrumentos na seguinte ordem: comportamento do aluno em relação ao professor no ensino remoto e, por fim, dados sociodemográficos.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados usando o *software IBM SPSS Statistics 22*. Foram utilizados o Teste T, que é um teste paramétrico que permite aferir a diferença de médias, bem como os testes de Correlação de Pearson para medir o relacionamento entre variáveis (FIELD, 2009).

3 RESULTADOS

Em primeiro lugar, buscando identificar a presença da vivência do *bullying* relacionado à tecnologia por parte dos professores, foi conduzido um Teste T, tendo como base de comparação o ponto médio da escala². Assim, os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Novos tipos de *bullying*

	Teste value = 3			Mean diference	95% Confidence interval f the Diference	
	T	df	Sig		Lower	Upper
	1.1 Mau uso da tecnologia	-2,718	51		0,009	-0,401
1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	-6,533	51	0,000	-1,115	-0,770	
1.3 Tristeza após as aulas	-4,228	51	0,000	-0,827	-0,430	
1.4 Ignorado ao solicitar ajuda	-8,627	51	0,000	-1,385	-1,060	
1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	-6,000	51	0,000	-1,096	-0,730	
1.6 Má vontade ao solicitar ajuda	-8,126	51	0,000	-1,228	-0,970	
1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	-10,379	51	0,000	-1,404	-1,130	
1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	-8,967	51	0,000	-1,346	-1,040	
1.9 Postagens negativas no meio virtual	-7,765	51	0,000	-1,327	-0,980	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser visualizado na tabela, de forma geral, tendo como referência o ponto médio da escala, identifica-se que os índices gerais do *bullying* são baixos, considerando que, para todas as formas de expressão analisadas na pesquisa, foram encontradas diferenças significativas abaixo desse ponto.

² O ponto médio da escala Likert é o valor central, geralmente representado por “neutro” ou “indiferente” e marcado no meio da escala. No presente estudo, o ponto médio equivale ao valor 3.

Identificado o parâmetro geral dos índices de vivência do *bullying*, optou-se por conduzir um teste de correlação a fim de analisar se os tipos de *bullying* estão relacionados entre si ou se devem ser entendidos como fenômenos independentes. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Comportamentos relacionados ao *bullying*

		1.1 Mau uso da tecnologia	1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	1.3 Tristeza após as aulas	1.4 Ignorado ao solicitar ajuda	1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	1.6 Má vontade ao solicitar ajuda	1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	1.9 Postagens negativas no meio virtual
1.1 Mau uso da tecnologia	Correlação de Pearson	1	0,52**	0,48**	0,49**	0,48**	0,36**	0,58**	0,61**	0,37**
	Sig. (2 extremidades)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	Correlação de Pearson	0,52**	1	0,73**	0,53**	0,53**	0,65**	0,69**	0,74**	0,58**
	Sig. (2 extremidades)	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.3 Tristeza após as aulas	Correlação de Pearson	0,48**	0,73**	1	0,36**	0,53**	0,56**	0,55**	0,59**	0,60**
	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.4 Ignorado ao solicitar ajuda	Correlação de Pearson	0,49**	0,53**	0,36**	1	0,54**	0,53**	0,60**	0,48**	0,35*
	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	Correlação de Pearson	0,48**	0,53**	0,53**	0,54**	1	0,56**	0,56**	0,55**	0,46**
	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52

(Continua)

(Continuação)

		1.1 Mau uso da tecnologia	1.2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	1.3 Tristeza após as aulas	1.4 Ignorado ao solicitar ajuda	1.5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	1.6 Má vontade ao solicitar ajuda	1.7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	1.8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	1.9 Postagens negativas no meio virtual
1.6	Correlação de Pearson	0,36**	0,65**	0,56**	0,53**	0,56**	1	0,63**	0,55**	0,75**
Má vontade ao solicitar ajuda	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.7	Correlação de Pearson	0,58**	0,69**	0,55**	0,60**	0,56**	0,63**	1	0,90**	0,49**
Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.8	Correlação de Pearson	0,61**	0,74**	0,59**	0,48**	0,55**	0,55**	0,90**	1	0,51**
Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52
1.9	Correlação de Pearson	0,37**	0,58**	0,60**	0,35*	0,46**	0,75**	0,49**	0,51**	1
Postagens negativas no meio virtual	Sig. (2 extremidades)	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0
	N	52	52	52	52	52	52	52	52	52

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser visualizado na Tabela 2, todos os comportamentos de *bullying* possuem relação significativa entre si, indicando que a maior intensidade de vivências de um comportamento está relacionada a uma maior intensidade também de outros comportamentos ligados ao *bullying*.

Buscando refinar a compreensão do fenômeno, optou-se por testar as diferenças por meio do teste Anova para cada um dos comportamentos, tendo como referência o gênero do professor. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Relação do gênero com o comportamento de *bullying*

Comportamentos	Homem	Mulher	Teste estatístico
1 Mau uso da tecnologia	M=2,76; DP=1,15	M=2,40; DP=1,33	F(1,50)=0,93*
2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	M=2,06; DP=1,20	M=1,80; DP=1,26	F(1,50)=0,50*
3 Tristeza após as aulas	M=2,24; DP=1,35	M=2,14; DP=1,46	F(1,50)=0,05*
4 Ignorado ao solicitar ajuda	M=1,65; DP=1,06	M=1,60; DP=1,22	F(1,50)=0,02*
5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	M=1,88; DP=1,17	M=1,91; DP=1,40	F(1,50)=0,01*
6 Má vontade ao solicitar ajuda	M=2,00; DP=1,06	M=1,57; DP=1,17	F(1,50)=1,63*
7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	M=1,59; DP=0,79	M=1,60; DP=1,06	F(1,50)=0,01*
8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	M=1,65; DP=0,93	M=1,66; DP=1,16	F(1,50)=0,01*
9 Postagens negativas no meio virtual	M=1,71; DP=1,16	M=1,66; DP=1,28	F(1,50)=0,02*

* $p > 0,05$

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser visualizado na Tabela 3, não foram encontradas diferenças de gênero para nenhum dos tipos de comportamento relacionados ao *bullying*. Adicionalmente, ainda buscando uma melhor compreensão em relação a cada um dos comportamentos relacionados ao *bullying*, testou-se a relação da idade com cada um dos tipos. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Relação da idade com o comportamento de *bullying*

Comportamentos	Correlação de Pearson com a idade	Sig	N
1 Mau uso da tecnologia	0,128	0,366	52
2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	0,122	0,387	52
3 Tristeza após as aulas	0,013	0,927	52
4 Ignorado ao solicitar ajuda	-175	-214	52

(Continua)

(Continuação)

	Comportamentos	Correlação de Pearson com a idade	Sig	N
5	Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	0,055	0,700	52
6	Má vontade ao solicitar ajuda	0,132	0,350	52
7	Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	0,063	0,659	52
8	Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	0,106	0,456	52
9	Postagens negativas no meio virtual	0,031	0,829	52

Fonte: Elaborada pela autora.

Constata-se, mediante análise da Tabela 4, que não foram encontradas relações entre idade e nenhum dos tipos de comportamento relacionados ao *bullying*. Na mesma direção, optou-se por fazer o mesmo teste considerando a relação entre tempo de experiência de ensino e cada um dos tipos de comportamento. Assim como no caso da idade, não foram encontradas relações significativas.

Tabela 5 – Relação da experiência de ensino com o comportamento de *bullying*

	Comportamentos	Correlação de Pearson com o tempo de experiência	Sig	N
1	Mau uso da tecnologia	-0,101	477	52
2	Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	0,055	0,499	52
3	Tristeza após as aulas	-0,091	0,699	52
4	Ignorado ao solicitar ajuda	0,091	0,520	52
5	Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	-0,140	0,321	52
6	Má vontade ao solicitar ajuda	-0,015	0,914	52
7	Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	-0,124	0,380	52
8	Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	0,021	0,884	52
9	Postagens negativas no meio virtual	0,113	0,427	52

Fonte: Elaborada pela autora.

Dando sequência ao padrão de análise, testou-se a diferença dos comportamentos em relação aos indivíduos terem ou não participado de um treinamento para o ensino remoto. Os resultados podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 – Participação em treinamento

	Comportamentos	Participou de treinamento	Não participou de treinamento	Teste estatístico
1	Mau uso da tecnologia	M=2,72; DP=1,41	M=2,41; DP=1,21	F(1,50)=0,69*
2	Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	M=2,33; DP=1,37	M=1,65; DP=1,10	F(1,50)=3,86**
3	Tristeza após as aulas	M=2,67; DP=1,46	M=1,91; DP=1,33	F(1,50)=3,54***
4	Ignorado ao solicitar ajuda	M=1,72; DP=1,23	M=1,56; DP=1,13	F(1,50)=0,23*
5	Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	M=2,11; DP=1,41	M=1,79; DP=1,27	F(1,50)=0,68*
6	Má vontade ao solicitar ajuda	M=1,61; DP=0,92	M=1,76; DP=1,26	F(1,50)=0,21*
7	Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	M=1,78; DP=1,06	M=1,50; DP=0,93	F(1,50)=0,95*
8	Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	M=2,00; DP=1,24	M=1,47; DP=0,96	F(1,50)=2,92*
9	Postagens negativas no meio virtual	M=1,67; DP=1,03	M=1,68; DP=1,34	F(1,50)=0,01*

* p < 0,005 ** p = 0,055 *** p = 0,066

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pode ser observado na Tabela 6, foram encontrados resultados marginalmente significativos em relação ao comportamento de se sentir constrangido durante as aulas por não saber operacionalizar os aplicativos, bem como de uma tristeza por conta do comportamento dos alunos. Foi percebida uma maior vivência do *bullying* por aqueles que participaram de algum treinamento em relação às atividades remotas ao migrar para o ensino remoto.

Por fim, foram feitas comparações, por meio de Anovas, entre cada um dos comportamentos de *bullying* com a percepção dos professores sobre suas habilidades para operacionalizar todos os recursos escolares, conforme pode ser visualizado na Tabela 7.

Tabela 7 – Operacionalização dos recursos

Comportamentos	Consegue operacionalizar todos os recursos	Não consegue operacionalizar todos os recursos	Teste estatístico
1 Mau uso da tecnologia	M=2,40; DP=1,22	M=2,63; DP=1,33	F(1,50)=0,42*
2 Constrangimento ao operacionalizar as tecnologias	M=1,88; DP=1,17	M=1,89; DP=1,31	F(1,50)=0,01*
3 Tristeza após as aulas	M=2,36; DP=1,44	M=2,00; DP=1,39	F(1,50)=0,84*
4 Ignorado ao solicitar ajuda	M=1,60; DP=1,19	M=1,63; DP=1,15	F(1,50)=0,01*
5 Sorrisos por não conseguir operacionalizar um recurso digital	M=1,80; DP=1,23	M=2,00; DP=1,41	F(1,50)=0,30*
6 Má vontade ao solicitar ajuda	M=1,72; DP=1,21	M=1,70; DP=1,10	F(1,50)=0,01*
7 Piadas ou cochichos ao solicitar ajuda	M=1,48; DP=0,87	M=1,70; DP=1,07	F(1,50)=0,68*
8 Desqualificação do conhecimento relacionado a tecnologia	M=1,40; DP=0,87	M=1,89; DP=1,22	F(1,50)=2,74*
9 Postagens negativas no meio virtual	M=1,64; DP=1,29	M=1,70; DP=1,20	F(1,50)=0,03*

* < 0,005

Fonte: Elaborada pela autora.

De forma geral, também não foi encontrada diferença entre essa autoavaliação de habilidades para manejar tecnologias e a vivência do *bullying*.

4 DISCUSSÃO

Conforme mencionado, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a vivência do *bullying* por professores em razão de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula.

De forma geral, foram identificados nessa amostra índices gerais baixos da presença de *bullying* relacionado a uso da tecnologia por parte dos professores. Mesmo apresentando um baixo índice, há que se destacar que o fenômeno *bullying* existe e se sustenta nos padrões

estabelecidos no tripé: intenção, repetição e relação de poder. Caracteriza-se *bullying*, portanto, quando um indivíduo, de forma intencional e recorrente, busca infligir danos ou provocar desconforto em outra pessoa (FELIZARDO, 2017).

Há que se destacar, ainda, para além dos achados do presente estudo, que pesquisas têm evidenciado a recorrência do problema relacionado ao *bullying* de aluno para professor em diferentes países (GARRET, 2014; KHOURY-KASSABRI; ASTOR; BENBENISHTY, 2009; ÖZKILÇ, 2012; PERVIN; TURNER, 1998; STEFFGEN; EWEN, 2007; TERRY, 2011; WET, 2010). Assim, esta pesquisa se une a outros estudos para apresentar e alertar sobre a existência do problema, embora os índices na amostra investigada tenham sido baixos.

Os baixos índices encontrados na presente pesquisa suscitam questionamentos acerca das diferenças entre os índices de violência em outros países que apresentam condições socioeconômicas semelhantes às do Brasil. É notório que incidentes de violência envolvendo estudantes, tanto contra colegas quanto contra professores, como o ocorrido no massacre de Realengo em 2011, despertaram a atenção tanto da comunidade acadêmica quanto da sociedade para a relevância do problema. Os resultados das pesquisas internacionais revelam que os professores reconhecem ser vítimas de *bullying*, embora no Brasil os índices não sejam tão significativos. Talvez uma das causas para isso seja a naturalização da violência no Brasil, que ocorre desde a abordagem policial contra professores até a violência propriamente dita praticada pelos alunos.

Michaud (1989) e Pesavento (2006) defendem que, ao estudar a história da violência, pode-se perceber que, apesar das guerras e dos diferentes períodos vividos pelo mundo, o fenômeno da violência permanece presente e atual. Isso mostra que, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, o ser humano ainda é capaz de gerar formas extremas de violência que se desenvolvem continuamente. A exposição contínua de cenas violentas na mídia contribui para a legitimação de comportamentos agressivos, reforçando a ideia de que é necessário lutar e impor a força para alcançar objetivos e deixando uma marca de barbárie na sociedade (FOUCAULT, 1987). Arendt (1994) aponta que, na busca pelo poder em benefício próprio sem sucesso, a primeira opção é recorrer à violência, que está diretamente ligada à temática do poder, sua utilização e manutenção.

Historicamente, a relação de poder se expressa diretamente na violência no Brasil, basta lembrarmos de sua origem no período escravagista. Durante quase quatro séculos, a escravidão impôs uma dominação violenta, física e simbólica sobre os índios e, principalmente, sobre a mão de obra africana, que foi trazida ao país como objeto de tráfico. Essa violência foi naturalizada e configurou a exploração predominante na época (MATTA, 1982).

Michaud (1989), em suas reflexões, sugere que compreender a violência não pode se restringir apenas à sua manifestação física e aos dados quantitativos disponíveis, pois isso nem sempre é confiável e imparcial. É importante entender a violência como um fenômeno naturalizado na sociedade, com múltiplas faces que historicamente definem as relações humanas, sociais e políticas em sua dinâmica. A violência naturalizada na sociedade brasileira contemporânea não se limita apenas à criminalidade, mas também inclui uma ampla gama de violência não reconhecida e não processável pela lei. É necessário discutir suas diferentes formas de manifestação, denúncia e reconhecimento social, tendo em vista que a violência não ocorre isoladamente, mas é interconectada por relações objetivas e subjetivas. Isso implica afirmar que, em uma sociedade que transforma a diferença em desigualdade, que estabelece relações sociais que legitimam a existência de opressores e oprimidos, de dominantes e dominados, de superiores e inferiores, a violência se torna uma ação social tolerada, validada e rotineira, uma vez que a mentalidade dominante leva as pessoas a aceitarem ser tratadas como objetos, e não como sujeitos e cidadãos (ADORNO, 1995).

Adorno (1995), em suas obras, aborda a violência de forma ampla, não se concentrando especificamente na violência sofrida por professores em sala de aula. No entanto, é possível encontrar em suas reflexões algumas ideias que possivelmente poderiam ser aplicadas a essa situação, considerando que ele defendia que a violência não é apenas física, mas também simbólica e estrutural. Assim, a violência sofrida pelo professor em sala de aula pode ser entendida como uma violência simbólica, que se manifesta por meio de atitudes de desrespeito, desvalorização e desqualificação por parte dos alunos ou da própria instituição de ensino. Além disso, Adorno (1995) argumentava que a violência é resultado de uma sociedade que naturaliza a opressão e a desigualdade, perpetuando-as como algo normal e aceitável. Nesse sentido, a violência sofrida pelos professores em sala de aula pode ser vista como uma manifestação dessa violência estrutural, que se reflete na falta de investimentos em educação, na desvalorização da profissão e na precarização do trabalho docente, ou seja, torna-se algo “estrutural” que os professores podem ter tido dificuldade em reconhecer.

Outro ponto interessante de se destacar é a ausência de efeito de gênero, idade e tempo de experiência. Diferentemente do que apregoa a literatura, a pesquisa apontou que idade não parece ser um problema. Os dados desta pesquisa destoam do indicado por Santos Neto e Franco (2010), que as diferenças entre nativos digitais e imigrantes digitais acarretam problemas emergentes, desencontros e provocações que forçam uma constante reinvenção do trabalho e da formação docente.

Chama atenção, também, que professores que passaram por treinamentos relataram maior tristeza e frustração se comparados aos que não passaram por treinamentos. Os dados supramencionados apontam que a simples disponibilização de recurso de TIC não pode ser tratada como a “solução mágica” para os atuais problemas da educação (VALENTIM, 2020), os quais envolvem mais do que tão somente a formação técnica. Além disso, os participantes que apresentam dificuldades em operacionalizar todos os recursos disponíveis na escola tendem a sentir-se mais desvalorizados em relação ao seu conhecimento de tecnologia do que aqueles que obtêm sucesso na operacionalização.

Registra-se, ainda, que àqueles que estavam mais capacitados com a tecnologia vivenciaram tristeza e frustração em situações que envolveram o manejo de tecnologia após as aulas. Assim, os treinamentos devem envolver não apenas a parte técnica, mas a “emocional” a fim de que os profissionais saibam lidar com esse tipo de situação (ALEGRIA, 2017). Esse é um dado importante do presente estudo ao apontar que, apesar da capacitação para fins educacionais durante a pandemia, essa capacitação dos profissionais deve ir além da formação técnica.

5 CONCLUSÃO

Com o objetivo de identificar o fenômeno do bullying em professores, este artigo procurou examinar o bullying de aluno para o professor em relação aos aspectos que envolvem o uso da tecnologia em sala de aula, tendo em vista a escassez de estudos encontrados no Brasil sobre o tema. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa quantitativa com 52 professores da rede pública que responderam a uma versão adaptada da Escala de Vitimização ao *Bullying* e informaram dados sociodemográficos.

De uma forma geral, as análises realizadas nesta pesquisa permitem concluir que há uma baixa prevalência do fenômeno, mas isso não significa que ele não exista. Ou seja, o fenômeno deve ser alvo de análise e intervenção por parte de gestores educacionais, tendo em vista que ser vítima de *bullying* tem uma série de implicações negativas. Considerando que analisamos especificamente o *bullying* pela falta de manejo das tecnologias, é fundamental que gestores educacionais invistam na qualificação de tais professores, de modo que eles possam ser inseridos nessa dimensão cidadã, a partir de uma literacia digital crítica.

Esse cuidado dos gestores ganha especial atenção quando analisamos outro importante resultado da presente pesquisa, em que foi evidenciada a correlação entre as diferentes formas de *bullying*. Ou seja, observou-se que ser alvo de determinado comportamento de *bullying* está diretamente relacionado a ser alvo de outro tipo de comportamento. Tal achado evidencia, ainda

mais, a importância da ação de gestores, tendo em vista que se um professor já passou por uma situação específica de *bullying*, possivelmente estará em risco para ser alvo em outras situações.

Outro resultado que destaca a importância dessas ações é que qualquer professor, independentemente de idade, gênero ou tempo de experiência, pode se tornar vítima. Esse resultado realça que as ações dos gestores devem atingir todos os professores, independente de suas características sociodemográficas, de modo que a prevenção seja mais efetiva.

Apesar dos importantes achados, deve-se ressaltar algumas limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, a amostra não foi representativa da população brasileira. Portanto, novas pesquisas podem fazer uma coleta com uma amostra com perfil sociodemográfico mais diversificado.

Ainda sobre a amostra, esta foi composta exclusivamente por professores da rede pública. Nesse sentido, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas com professores da rede privada de ensino. Tais estudos permitirão comparar a prevalência da vivência do bullying por professores nesses dois contextos diferentes.

Outro ponto que demanda atenção é que a coleta ocorreu ainda no período de ensino remoto emergencial na pandemia, em que as tecnologias eram centrais para que o processo educacional fosse concretizado. Sugere-se, portanto, que novas pesquisas analisem se o *bullying* sofrido pelo professor que não sabe manejar as tecnologias permanece mesmo fora do ensino remoto emergencial. Ou seja, a dificuldade em manejar as tecnologias no cotidiano da escola já é suficiente para que o bullying ocorra ou isso se deu apenas nesse contexto mais extremo do ensino remoto emergencial?

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **A dinâmica da violência**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1987.

ALEGRIA, J. Os professores e a tecnologia em sala de aula. **Canal futura**, Caleidoscópio, 2017. Disponível em: <http://futura.org.br/caleidoscopio/os-professores-e-a-tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

ARENDDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BRIGATTO, G. Brasil terá um smartphone por habitante até outubro, projeta FGV. **Valor Econômico**, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2017/04/19/brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-ate-outubro-projeta-fgv-1.ghml>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ESPELAGE, D. L.; SWEARER, S. M. **Bullying Prevention: Translating Research to Practice**. New York: Routledge, 2011.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2012.

FELIX, E. D. *et al.* Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. **Aggressive Behavior**, v. 37, n. 3, p. 234-247, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ab.20389>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FELIZARDO, A. R. **Bullying escolar: prevenção, intervenção e resolução com princípios da justiça restaurativa**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GARRETT, L. The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. **The Online Postgraduate Journal of the College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences**, v. 5, p. 19-40, 2014. Disponível em: <https://www.ucc.ie/en/media/electronicjournals/aigne/2014-01/03-Garrett-2014-01-en.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD TIC: em 2014, pela primeira vez, celulares superaram microcomputadores no acesso domiciliar à internet. **Agência IBGE Notícias**, Estatísticas Sociais, 06 mar. 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9564-pnad-tic-em-2014-pela-primeira-vez-celulares-superaram-microcomputadores-no-acesso-domiciliar-a-internet>. Acesso em: 03 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. Relatório analítico final. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KHOURY-KASSABRI, M.; ASTOR, R.A.; BENBENISHTY, R. Perpetração de violência escolar contra colegas e professores por adolescentes do Oriente Médio: Uma análise transcultural e ecológica. **Jornal of Interpersonal Violence**, v. 24, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1177/08862508315777_koiv_k2011. Acesso em: 01 jul. 2022.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying** – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

- MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. *In*: PINHEIRO, P. S. (org.). *Violência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 14-28.
- MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; MEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.
- SANTOS NETO, E. S., FRANCO, E. S. Os Professores e os Desafios Pedagógicos Diante das Novas Gerações: Considerações Sobre o Presente e o Futuro. **Revista de Educação do COGEIME**, v. 19, n. 36, p. 69-78, 2010.
- OLWEUS, D. **Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation Over Two Decades**. Oxford, Uk: Blacwell, 2018.
- ÖZKILIÇ, R. Bullying contra professores: um exemplo da Turquia. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 47, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057367.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto alegre: Artmed, 2011.
- PERVIN, K.; TURNER, A. Um estudo de bullying de professores por alunos em uma escola do interior de Londres. **Pastoral Care in Education**, v. 16, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- PESAVENTO, S. J. **Memória e História: as marcas da violência**. **Revista de história e estudos culturais**, v. 3, ano III, n. 3, p. 1-15, 2006. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/download/806/768/>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- SILVA, A. M.; SATUR, R. V. A Aprendizagem Visando a Competência em Informação na Sociedade em Tempos de Infoesfera. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 10, n. esp., p. 2-22, mar. 2020.
- SILVA, M. P. O. **Youtube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- SOUZA, A. A. N.; SCHNEIDER, H. N. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 418–436, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8640946>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- STEFFGEN, G.; EWEN, N. Teachers as victims of school violence: The influence of strain and school culture. **International Journal on Violence and Schools**, v. 3, p. 81-93, 2007.

Disponível em: <http://www.ijvs.org/files/revue-03/pp-81-93Steffgen-UVS-n3.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

TERRY, A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. **British Journal of Educational Psychology**, v. 68, n. 2, p. 255–268, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>. Acesso em: 03 jul. 2022.

VALENTIM, R. A. M. *et al.* **Inovação tecnológica em educação à distância: uma abordagem convergente**. Natal: SEDIS – UFRN, 2020.

WET, C. Vítimas de Bullying direcionado a Educadores: um estudo qualitativo. **South African Journal of Education**, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/55481>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WOUDSTRA, M. H.; VISSER, M.; JORDAAN, J. O bullying de aluno para professor como um fator potencial que influencia a saúde mental dos professores. **South African Journal of Education**, v. 38, n. 1, 2018.

ZANELA, M. **O Professor e o “Laboratório” de Informática: Navegando Nas Suas Percepções**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Com o fito de cumprir com os objetivos propostos para esta dissertação, foram realizados dois estudos que resultaram em dois artigos que integram o presente trabalho. O primeiro artigo teve como objetivo identificar pesquisas que abordassem o *bullying* direcionado ao professor, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Especificamente, buscou-se categorizar os artigos encontrados na base de dados sobre o fenômeno e compará-los, tendo como base os critérios de relevância, suficiência e veracidade.

Esses resultados revelam pesquisas de outros autores que investigaram a existência do fenômeno *bullying* de aluno para com o professor. Chamo atenção que os resultados apontaram para uma relevância do tema, a despeito dos poucos estudos desenvolvidos na área. Com o fito de credibilizar o estudo, os artigos foram avaliados, um a um, pelo crivo da análise de evidências, que observou a relevância, a suficiência e a veracidade. Todos os artigos apresentaram dados confiáveis de pesquisas compostas por métodos científicos credibilizados.

Buscando reduzir a lacuna da literatura identificada no Artigo 1, a segunda parte desta dissertação apresentou o objetivo geral de investigar a vivência do *bullying* de professores em função de aspectos que permeiam o uso da tecnologia em sala de aula. Constatou-se, por meio do Artigo 2, uma ocorrência reduzida do fenômeno na amostra pesquisada, e, no entanto, por mais que os índices sejam baixos, não se pode negar a sua existência dele.

Em conjunto, os dois estudos contribuem com evidências sobre a existência do fenômeno com uma amostra de professores brasileiros, algo que, até onde encontramos em nossa revisão, não havia ainda sido desenvolvido, indicando ineditismo do presente trabalho. Apesar da importância do tema, é importante ressaltar que o fato de falarmos que o professor é vítima não significa que devemos culpar o aluno de forma simplista. Há que se ressaltar que o *bullying* deve ser analisado de forma multideterminada. Assim, o papel deste estudo não foi “arranjar culpados”, mas sim discutir um fenômeno pouco explorado na literatura.

REFERÊNCIAS

- COELHO, E. A. *et al.* Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 10 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16458>. Acesso em: 20 set. 2022.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz**. Campinas: Verus, 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Propostas de adoção de ensino remoto podem aprofundar desigualdades na Educação pública. **InformANDES**, n. 106, p. 10-12, jul. 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/750baf505abe750a87729de257316e06_1596736630.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.
- NASCIMENTO, S. M. O assédio moral no ambiente do trabalho. **Revista Legislação do Trabalho**, v. 68, p. 922-930, 2004.
- NUSSBAUM, M. **Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.
- OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- PERVIN, K.; TURNER, A. Um estudo de bullying de professores por alunos em uma escola do interior de Londres. **Pastoral Care in Education**, v. 16, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.
- SEN, A. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

TERRY, A. A. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. **British Journal of Educational Psychology**, v. 68, n. 2, p. 255–268, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>. Acesso em: 03 jul. 2022.

WOUDSTRA, M. H.; VISSER, M.; JORDAAN, J. O bullying de aluno para professor como um fator potencial que influencia a saúde mental dos professores. **South African Journal of Education**, v. 38, n. 1, fev. 2018.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO
(TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo desta pesquisa é identificar atitudes do professor relacionadas à utilização das tecnologias digitais.

Garantimos que todas as informações dadas ficarão sob a guarda dos pesquisadores responsáveis. Os dados serão utilizados unicamente para a produção de relatórios científicos.

A sua participação será por meio de um questionário, cujo tempo de participação é de aproximadamente 12 minutos. Não há riscos de cunho físico, psicológico ou moral envolvidos na realização da tarefa.

Agradecemos a gentileza pela sua participação. Caso queira mais informações sobre a pesquisa, entrar em contato com a mestranda Prof.^a Elimar de Paiva Siqueira <elimar.siqueira@hotmail.com>

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

1 Os itens 1 a 9 referem-se ao comportamento dos alunos em relação a você. Indique o seu grau de concordância em relação a esses itens.

1.1 Durante as aulas virtuais, os alunos apresentaram comportamentos de mau uso da tecnologia (como projeção de imagens e músicas inadequadas) me causando constrangimento.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.2 Os alunos fizeram com que eu me sentisse constrangida, durante as minhas aulas, por não saber operacionalizar aplicativos de chamada de vídeo (como o Google Meet ou Zoom).

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.3 Me senti triste após aulas virtuais por conta do comportamento dos alunos comigo.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.4 Fui ignorado por alunos após solicitar ajuda com a tecnologia durante alguma aula.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.5 Percebi sorrisos de canto de boca por não conseguir operacionalizar um recurso tecnológico.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.6 Percebi má vontade de alunos ao solicitar uma ajuda com tecnologia durante as minhas aulas.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.7 Ouvi piadinhas ou cochichos ao solicitar uma ajuda com tecnologia durante as minhas aulas.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.8 Os alunos já desqualificaram o meu conhecimento sobre tecnologia.

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

1.9 Soube de postagens negativas sobre mim feitas por alunos em meio virtual (como rede social e aplicativos de troca de mensagem).

Discordo totalmente

Discordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

2 Na seção anterior, você respondeu sobre algumas situações que pode ter vivenciado. Agora pedimos mais algumas informações sobre essas situações.

2.1 Estime QUANTOS alunos tiveram essas atitudes com você.

1

2

3

4

5 ou mais.

2.2 Indique se você falou sobre essas situações com as pessoas a seguir:

Um colega de trabalho na escola

Um coordenador

Um diretor

Um membro da minha família

Ninguém sabe dessas situações. Eu guardo para mim

Outra pessoa

2.3 Você teve alguma das seguintes dificuldades em 2020 ou 2021?

Ansiedade

Depressão

Estresse

Problemas de saúde física

Qualquer um dos itens acima requerendo medicação

Quaisquer outras dificuldades

2.4 VOCÊ sofreu de alguma das seguintes dificuldades em 2020 ou 2021 como resultado de ter sido intimidado por um aluno(s)?

Ansiedade

Depressão

Estresse

Problemas de saúde física

Qualquer um dos itens acima requerendo medicação
Quaisquer outras dificuldades

2.5 Você sente profissionalmente valorizado?

Sim

Não

2.6 Você diria que existe um desequilíbrio de poder entre alunos e professores, estando o poder nas mãos do aluno?

Sim

Não

3 Relato de experiência.

Se você tiver quaisquer comentários ou informações adicionais que considere relevantes para este estudo, preencha-os no espaço fornecido.

4 Estes itens referem-se a informações sobre você. Assinale o número que corresponde à resposta apropriada.

4.1 Gênero

Masculino

Feminino

Outro

4.2 Idade

4.3 Experiência de ensino:

1-5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

21-25 anos

31-35 anos

4.4 Você trabalha em qual cidade?

4.5 Número de disciplinas que você ministra

4.6 Número de aulas que você tem

4.7 Etnia

Branca

Preta

Parda

Amarela

4.8 Participou de algum treinamento técnico ao migrar para o ensino remoto?

Sim

Não

4.9 Você consegue operacionalizar todos os recursos tecnológicos da escola?

Sim

Não

5 Se tivesse oportunidade trocaria de profissão?

Sim

Não

Obrigada por dedicar seu tempo para participar deste estudo!