

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LORIANE TROMBINI FRICK

**ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO
BULLYING NAS ESCOLAS: AS PROPOSTAS
GOVERNAMENTAIS E DE PESQUISA
NO BRASIL E NA ESPANHA**

Presidente Prudente

2016

LORIANE TROMBINI FRICK

**ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO
BULLYING NAS ESCOLAS: AS PROPOSTAS
GOVERNAMENTAIS E DE PESQUISA
NO BRASIL E NA ESPANHA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferenças e Valores

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Suzana De Stefano Menin

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

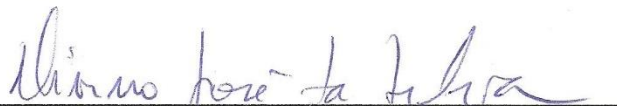
F944e Frick, Loriane Trombini.
Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas : as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha / Loriane Trombini Frick. - Presidente Prudente : [s.n], 2016
272 f. : il.

Orientador: Maria Suzana De Stefano Menin
Coorientador: Luciene Regina Paulino Tognetta
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. *Bullying*. 2. Projetos *antibullying*. 3. Violência escolar. I. Frick, Loriane Trombini. II. Menin, Maria Suzana De Stefano. III. Tognetta, Luciene Regina Paulino. IV. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. V. Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas : as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha.

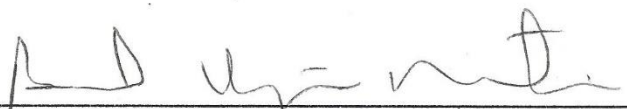
BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
ORIENTADORA


PROF. DR. DIVINO JOSE DA SILVA
(UNESP/FCT)


PROFA. DRA. MARIA CRISTINA DEL BARRIO MARTÍNEZ
(UAM)


PROFA. DRA. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
(UNESP/Marília)


PROF. DR. RAUL ARAGÃO MARTINS
(IBILCE)


LORIANE TROMBINI FRICK

Presidente Prudente, 24 de fevereiro de 2016.

RESULTADO: aprovado.

Dedico esse trabalho

para todos aqueles que são, cotidianamente,
intimidados, maltratados, humilhados ou excluídos
por seus pares,
no ambiente escolar.

Que esse estudo traga contribuições para que nós, educadores,
possamos melhorar nossas práticas e, assim,
prevenir e conter esse tipo de agressão.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese é a efetivação de um objetivo, fortemente desejado, desde o início da minha graduação em Pedagogia. Chegar até essa etapa exigiu muito esforço, dedicação, inúmeras horas de estudo e até de abdicção de momentos preciosos com meu marido, família e amigos. Me sinto imensamente gratificada.

No entanto, se não fosse o apoio de diversas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, teria sido muito mais difícil chegar até aqui. A todas elas, serei eternamente grata.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família.

Aos meus pais que, na sua simplicidade e mesmo com o pouco estudo que tiveram, souberam me mostrar o valor que a educação tem, não medindo esforços para que eu chegasse até aqui.

Ao Francisco Frick, meu marido, que me incentivou, apoiou, ajudou, deu carinho e compreendeu minhas ausências, principalmente no período de doutorado sanduíche, e vibrou comigo em todas as conquistas, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados e sogros por terem acreditado e apoiado.

À professora Suzana Menin, que admiro, respeito e tenho um grande carinho. Obrigada por ter acreditado em mim, me orientado com tanta sabedoria e contribuído para meu desenvolvimento pessoal e profissional!

À professora Luciene Tognetta, uma pessoa admirável e muito competente, que tem despendido seu esforço em estudar o *bullying*, além de contribuir com a formação docente para sua prevenção. Sou grata pelas valiosas contribuições e orientações desde o mestrado.

À professora Cristina del Barrio, excelente profissional, que foi minha orientadora por quatro meses durante o doutorado sanduíche na *Universidad Autónoma de Madrid*. Muito obrigada por ter me recebido, orientado e ajudado, até em questões pessoais! Cresci profissionalmente e pessoalmente neste período. Além do mais, agradeço por ter permitido que eu compartilhasse de bons momentos junto à sua família. Também agradeço à Sara, Kewin, Mares, Alejandra, Rebeca e Jorge. Tenho muito carinho por todos!

À professora Telma Vinha e ao professor Leonardo Lemos pelas criteriosas contribuições no momento do exame de qualificação.

Aos professores Divino Silva, Raul Martins, Patrícia Bataglia e Cristina del Barrio pela participação no momento de defesa deste trabalho, trazendo valiosas contribuições, questionamentos e críticas a serem incorporadas ao texto final.

Aos amigos e colegas do doutorado, pelas trocas de conhecimento, em especial à Juliana Zechi.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, pelos ensinamentos compartilhados.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pelos serviços e orientações prestados.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por ter viabilizado o desenvolvimento dessa pesquisa por meio do apoio financeiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de "Doutorado Sanduíche no Exterior – PSDE" que permitiu o estágio na *Universidad Autónoma de Madrid* - Espanha.

Ao professor José Avilés, que tem desenvolvido um importante trabalho de prevenção e contenção ao *bullying* na escola onde atua, além de contribuir com a formação docente e de famílias. Obrigada por ter me recebido e compartilhado seus conhecimentos e ações! Agradeço também à Nati, pelo carinho com que me recebeu.

Às professoras Rosário Ortega e Maria José Diaz-Aguado pelos conhecimentos compartilhados.

Às escolas, diretores, professores, orientadores, chefes de estudo, que me receberam, permitindo que eu conhecesse seu valioso trabalho. Que as ações *antibullying* aqui descritas possam inspirar novas práticas em busca de relações mais cooperativas e saudáveis em nossas escolas.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus colegas de trabalho da Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, em especial à Roberta Chiesa, Gabriela Kaiana, Raquel Speck, Geocris Rodrigues e Eliana Lisboa, pelo apoio e compartilhamento de atividades, compreensão pelas ausências, coleguismo e amizade.

A caminhada ao lado de pessoas especiais torna o trajeto muito mais interessante!

"O mundo não está ameaçado pelas pessoas más,
e sim por aquelas que permitem a maldade".

Albert Einstein

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores” e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo - FAPESP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES com bolsa de "Doutorado Sanduíche no Exterior – PSDE". Teve como objetos de análise as ações de prevenção e contenção do *bullying* propostas por pesquisadores e pelas instâncias governamentais, no Brasil e na Espanha. Os objetivos do trabalho foram, além de investigar as propostas de prevenção e contenção para o *bullying* encontradas nesses países, analisá-las e investigar as proximidades e distanciamentos entre elas. Procurou-se refletir, também, sobre as possibilidades de adequação das proposições *antibullying* da Espanha ao Brasil. Constitui-se num estudo descritivo e exploratório de caráter qualitativo e teve como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A literatura analisada consistiu-se de teses, dissertações e artigos nos dois países (do Brasil: três teses, 17 dissertações e seis artigos; da Espanha: 21 artigos) e nela descrevemos e analisamos o desenvolvimento de estratégias *antibullying* de vários tipos e alcances. As sugestões da literatura brasileira são mais relacionadas à promoção de ações de informação, sensibilização e conscientização que incidem nas relações interpessoais de modo mais amplo, como fomentar a vida democrática, a cooperação, as relações de amizade e o apoio no ambiente escolar. Também se referem à criação de regras e à capacitação profissional. A ênfase da literatura espanhola se apresentou no desenvolvimento de ações que promovam aspectos como: a melhora das relações interpessoais, enfatizando os sistemas de apoio entre os alunos; o desenvolvimento emocional e a autoestima; o ensino de valores sociomoraes, via desenvolvimento de habilidades sociais e desenvolvimento moral; a capacitação docente e das famílias. As estratégias governamentais brasileiras identificadas foram relacionadas à legislação *antibullying* aprovada em 19 estados e nenhuma em âmbito nacional e às ações desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação, sendo que duas destas possuíam projeto *antibullying* específico, quatro tinham projeto de prevenção à violência escolar que incluía o *bullying* e em 17 destas encontramos ações isoladas; nenhuma ação do Ministério da Educação. As estratégias governamentais espanholas identificadas foram relacionadas às normativas que faziam menção à prevenção ou à contenção ao *bullying* aprovadas nas 17 Comunidades Autônomas e em nível estatal; iniciativas do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*; ações de prevenção e contenção ao *bullying* das *Consejerías de Educación* das 17 Comunidades Autônomas. Nos dois países, realizamos visitas em escolas (5 na Espanha e 2 no Brasil) que desenvolviam projetos *antibullying*. Consideramos que a Espanha tem percorrido um caminho maior que o Brasil, em termos de atenção ao *bullying* pelas políticas educacionais, promovendo o desenvolvimento de ações *antibullying* dentro de uma perspectiva de melhora da convivência, por meio de planos de atuação institucionalizados, apostando nos sistemas de apoio, como a ajuda e a mediação entre iguais. São poucas administrações educativas brasileiras - secretarias de educação - que têm projetos e que se baseiam na literatura científica para dar sugestões de ações para as escolas. Evidenciamos que as políticas públicas brasileiras precisam investir na formação inicial e continuada dos professores, além da institucionalização de espaços e tempos nas escolas para o planejamento, avaliação, execução e acompanhamento das ações *antibullying*.

Palavras-chave: *bullying*. Projetos *antibullying*. Violência escolar. Projetos *antibullying* na Espanha.

ABSTRACT

This thesis was developed within the Post Graduation Program in Education of the Science and Technology College, Universidade Estadual Paulista, and it is connected to "Formative Processes, Differences and Values" research group. It was funding by the *Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo - FAPESP* and *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES* with "Doutorado Sanduíche no Exterior – PSDE scholarship". The research analysis objects were the actions of prevention and containment of bullying in schools proposed by researchers and governmental agencies in Brazil and Spain. The objectives of this study were to investigate proposals for prevention and containment of bullying in those countries, and to analyze such proposals investigating proximities and distances between them. He tried also to think over the possibilities of adapting anti-bullying propositions from Spain to Brazil. This research constitutes a descriptive and exploratory qualitative study based on literature and document analysis as methodological procedures. The literature analyzed consisted of thesis, dissertations and articles in both countries (from Brazil: three thesis, seventeen dissertations and six articles; from Spain: twenty-two articles). Besides, it described and analyzed the development of anti-bullying strategies of various types and ranges. Brazilian literature suggestions are more related to the promotion of informative actions, awareness that focus on interpersonal relations such as promoting democratic life, cooperation, friendship and support in the school environment. They also refer to the creation of rules and to professional training. The emphasis of Spanish literature is the development of actions that promote aspects such as: the improvement of interpersonal relationships, emphasizing support systems among students; emotional development and self-esteem; teaching social and moral value through development of social skills and moral development; teachers and families training. The Brazilian governmental strategies were related to anti-bullying legislation approved in 19 states, none in the national level, and the actions undertaken by the State Education Departments: two of them had a specific anti-bullying project, four of them had projects for prevention of school violence that included bullying and in seventeen Departments there were isolated actions; there were no action by the Ministry of Education. The Spanish governmental strategies identified referred to state regulations that mentioned prevention or containment actions for bullying, which were approved in 17 Autonomous Communities and in State level; initiatives from *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*; prevention and containment actions for bullying of *Consejerías de Educación* of the 17 Autonomous Communities. In the two countries, we conducted visits in schools (five in Spain and two in Brazil) who developed anti-bullying projects. We consider that Spain has come a longer way than Brazil, in terms of attention to bullying by educational policies, promoting the development of anti-bullying actions within a perspective of improvement of living through institutionalized action plans, investing on support systems, such as help and mediation among equals. Few Brazilian educational administrations – Education Departments - have projects that ground on the scientific literature to give suggestions of actions for schools. We showed that Brazilian public policies need to invest in initial and continuing teacher training, as well as in institutionalization of space and time in schools for planning, evaluation, implementation and monitoring of anti-bullying actions.

Key words: Bullying. Anti-bullying projects. Violence in school. Anti-bullying projects in Spain.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Imagem da tabela de comparação de incidência de <i>bullying</i> a partir das porcentagens de alvos de cada tipo de maltrato nos relatórios de 1999 e 2006.....	18
Quadro 1 – Distribuição de conteúdos de trabalho na formação das Equipes de Ajuda.....	70
Quadro 2 - Leis aprovadas em cada estado brasileiro, até julho de 2013, e suas disposições.....	103
Quadro 3 - Normativas aprovadas no Estado Espanhol e nas Comunidades Autônomas, até outubro de 2013, e suas disposições.....	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONCEITUANDO O <i>BULLYING</i>	29
1.1 Fenômeno de relações em um grupo	36
1.2 Papeis dos participantes	38
1.3 Possíveis causas	44
1.4 Consequências do <i>bullying</i>	47
1.5 Diferentes manifestações	49
2 ANÁLISES SOBRE A LITERATURA A RESPEITO DE ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING NO BRASIL E NA ESPANHA	53
2.1 Ações de informação, conscientização e sensibilização	53
2.2 Ações de identificação: o diagnóstico da realidade escolar	57
2.3 Ações que incidem nas relações interpessoais	64
2.4 Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos	71
2.5 Ações relacionadas especialmente à resolução de conflitos	75
2.6 Ações que enfatizam o uso do diálogo	79
2.7 Ações para o ensino de valores sociomoraes	82
2.8 Ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências	85
2.9 Ações que incidem sobre as regras	88
2.10 Ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola	90
2.11 Ações de capacitação profissional	93
2.12 Ações de denúncia	98
3 ESTRATÉGIAS OFICIAIS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO <i>BULLYING</i> NO BRASIL	100
3.1 Iniciativas na esfera legislativa nacional e estaduais	100
3.2 Iniciativas do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais de Educação	115
3.2.1 Iniciativas do Ministério da Educação.....	116
3.2.2 Iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação.....	116
3.2.2.1 Projetos <i>antibullying</i> específicos.....	116

3.2.2.2 Ações sistematizadas de prevenção à violência que abordam o <i>bullying</i>	121
3.2.2.3 Ações <i>antibullying</i> isoladas.....	131
3.3 Aproximações das proposições com a prática: exemplos de ações.....	140
4 ESTRATÉGIAS OFICIAIS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO <i>BULLYING</i> NA ESPANHA.....	153
4.1 Iniciativas na esfera legislativa nacional e das Comunidades Autônomas.....	153
4.2 Iniciativas do <i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i> e das <i>Consejerías de Educación</i>.....	168
4.2.1 Iniciativas do <i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i>	169
4.2.2 Iniciativas das <i>Consejerías de Educación</i> das Comunidades Autônomas.....	172
4.3 Aproximações das proposições com a prática: exemplos de ações.....	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	219
ANEXOS.....	250
APÊNDICES.....	252

INTRODUÇÃO

Um pouco menos do que o fenômeno da indisciplina na escola, as situações de violência entre pares preocupam as autoridades escolares e a comunidade em geral. Uma dessas formas de intimidação chama a atenção por seu caráter de complexidade - trata-se do *bullying*, fenômeno estudado mundialmente, conceituado como um conjunto de ações agressivas, intencionais e repetitivas, mantidas ao longo do tempo, praticado por uma ou mais pessoas, causando danos físicos ou morais, que ocorre numa relação desigual de poder (OLWEUS, 1999, 2013).

No Brasil, por volta dos anos 2000, pesquisadores começaram a desenvolver estudos sobre a temática (FANTE, 2003, 2005; LOPES NETO, 2005). A partir de então, têm sido divulgadas inúmeras pesquisas que comprovam a incidência do *bullying*, tanto em escolas particulares quanto públicas (FANTE, 2005; FISCHER, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FRICK, 2011; LEME, 2006; MASCARENHAS, 2009; TOGNETTA, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2010). Da mesma forma, a atenção ao fenômeno na mídia brasileira tem crescido consideravelmente (NASCIMENTO, 2013).

Ao se colocar o *bullying* em evidência, como um problema existente nas escolas, emerge a necessidade de sua superação. Agentes escolares e a comunidade em geral passam a cobrar providências das autoridades políticas e do sistema educacional. No entanto, a realidade evidencia uma grande distância entre este problema e políticas de superação do mesmo no Brasil.

Estudos têm demonstrado que enquanto os alunos seguem ameaçados, intimidados, excluídos, humilhados ou menosprezados, por seus pares, as autoridades escolares continuam sem perceber que de fato há um problema (TOGNETTA et al., 2010). Quando se fala em violência, as autoridades parecem se preocupar mais com problemas de indisciplina, oriundos da transgressão às normas impostas pela autoridade do professor ou da escola, ou seja, com problemas na relação aluno/autoridade, do que com a violência entre pares (ALMEIDA, 2008, TOGNETTA et al., 2010; TOGNETTA; VINHA, 2010).

Tognetta et al. (2010) realizaram uma pesquisa sobre as dificuldades cotidianas de sala de aula apontadas pelos professores. Perguntaram a 87 educadores da Educação Básica quais comportamentos dos alunos consideravam mais indisciplinados ou inadequados. Para 56,12% destes professores entrevistados, os comportamentos indisciplinados ou inadequados estão relacionados às dificuldades em seguir regras convencionais e à desobediência à autoridade.

Para apenas 32,37% estes se relacionariam às dificuldades dos alunos seguirem regras morais nos conflitos entre pares. Estes dados indicam que não fazer tarefas, conversar durante explicações do professor, por exemplo, são “[...] situações mais preocupantes para os docentes do que comportamentos de ordem moral, tais como agressões físicas e/ou verbais [...]” (TOGNETTA et al., 2010, p. 46), seja aos próprios professores ou a quaisquer outras crianças ou adolescentes da escola.

Esses resultados demonstram que falta sensibilidade moral do professor para notar o sofrimento causado nas relações entre alunos, como nos casos de *bullying*. Para La Taille (2006, p. 88), a sensibilidade moral corresponderia “[...] à capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não aparecem com evidência”. Ele afirma que essa capacidade pressupõe habilidade de ler as entrelinhas de uma situação, de interpretar determinados sinais, perceber a sensibilidade de outrem, o que motiva sua alegria e/ou sofrimento. Para o autor, há situações em que a causa de um sofrimento de uma pessoa não é facilmente identificável, de sorte que, apenas “[...] a sensibilidade moral pode fazer perceber os efeitos violentos de certas ações e, portanto, levar a evitá-las” (LA TAILLE, 2006, p. 90). Ao agir desta forma, os professores estariam indo contra a cultura da naturalização do *bullying* e de outras atitudes agressivas, concebidas por muitos como brincadeiras de idade ou até como provas “necessárias” para a formação de personalidades fortes, capazes de enfrentar os problemas da sociedade.

Se professores veem como menos preocupantes os problemas das relações entre pares, também parece não se sentirem responsáveis pelo seu enfrentamento. Pesquisa de Lobato e Placco (2007) com dezesseis professores de 5ª a 8ª séries (hoje 6º ao 9º ano) da Rede Municipal de Belém, no Pará, visando investigar “Como a presença da violência interfere nos educadores e, conseqüentemente, na qualidade do ensino” (p. 73), constatou que para a maioria dos professores entrevistados a origem da violência e do comportamento agressivo está na família. Os autores dizem: para “[...] os professores, a família deveria se ocupar da formação moral, no sentido de valores e princípios, dos alunos (LOBATO; PLACCO, 2007, p. 79)”.

Lobato e Placco (2007) ressaltam que os professores entrevistados preferem apontar fatores externos à escola como propiciadores da violência e, quando citam os fatores internos, não se colocam propriamente como propagadores da violência e sim como vítimas.

A pesquisa *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*, realizada por Leme (2006), apresenta dados sobre como 4025 alunos e 55 diretores, de escolas da rede pública e privado do Estado de São Paulo, percebem o convívio escolar. Ao investigar a opinião dos diretores sobre as causas dos conflitos nas escolas, a pesquisadora constatou que: apenas 30%

da amostra conferem responsabilidade à instituição pelos conflitos (falta de planejamento de convívio e organização escolar que dificulta as relações); 24% culpam os professores, por não assumirem suas responsabilidades; 46% responsabilizam as famílias, por não terem controle sobre os filhos. Dos motivos arrolados para os conflitos entre alunos, o maior índice foi para a intolerância e alunos conflitivos (40%), seguido da presença de alunos conflitivos (28%). Do mesmo modo, os conflitos entre professores e alunos são atribuídos, na opinião dos diretores, em 58,8%, à ausência de limites colocados pela família na educação dos filhos, em 29,4%, ao desinteresse dos alunos a qualquer aula, enquanto somente 11,8%, à falta de autoridade do professor. O estudo de Leme (2006) faz um alerta para a forte atribuição da responsabilidade dos conflitos à educação familiar dos alunos, eximindo a organização escolar da sua responsabilidade perante problemas de convivência. A autora atenta, igualmente, para a naturalização dos conflitos entre alunos, que pode servir como máscara para inúmeros problemas, assim como para as ações de *bullying*.

Outra pesquisa corrobora essas conclusões. Gonçalves (2011) investigou quais as concepções e julgamentos morais com relação à prática de *bullying* na escola com dezessete professores de uma escola da rede particular da região metropolitana de Recife, em Pernambuco. Para 82,35% dos entrevistados, *bullying* é qualquer forma de violência na escola, incluindo agressões a professores, o que denota a dificuldade de compreensão do que seria o fenômeno. Quando questionados sobre o que fazem em situações de *bullying*, quase metade dos implicados no estudo diz terceirizar a solução do problema: 29,41% afirma fazer reuniões com pais para expor o problema; 47,06% encaminham para a coordenação ou demais profissionais do corpo técnico da escola. Apenas 11,76%, o que significa dois professores, dizem realizar conversas para conscientização. Segundo Gonçalves (2011), isso demonstra que os professores não estão se implicando na resolução do problema. Tal terceirização talvez se justifique pela concepção destes docentes acerca das causas: para 52,94% estas se relacionam a problemas familiares; para 29,41% a problemas de ordem social.

Uma pesquisa em nível nacional realizada pelo Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) e pela Fundação Instituto de Administração (FIA), encomendada pela Plan, uma organização não governamental de origem inglesa que atua no Brasil, investigou vinte e cinco escolas das cinco regiões geográficas do país com o objetivo de “[...] conhecer as situações de violência entre pares e de *bullying* em escolas brasileiras” (FISCHER, 2010, p. 5), mostrando que a maioria das escolas brasileiras pesquisadas está despreparada para reduzir ações violentas. Os pesquisadores perguntaram aos professores, gestores, equipe técnica, pais e alunos o que as escolas faziam perante situações de violência

entre pares. Segundo os professores, as ações mais comuns tomadas pela escola, nesses casos, são pontuais e dirigem-se aos agressores: são aplicadas punições e advertências ou chamam-se os pais para conversar com os educadores e equipe técnica. As ações das escolas, segundo os alunos, referem-se a chamar os pais dos envolvidos em situações de maus-tratos (42%) e aplicar punições (21%). 12,5% dos alunos desconhecem as ações tomadas pela escola e apenas 3,2% da amostra indicou que a escola faz trabalho de prevenção. A opinião dos pais, implicados na pesquisa, não é diferente. Para eles, as escolas não apresentam medidas institucionais ou organizadas para prevenir situações de violência. “Muitos pais dizem que a escola ou se omite frente aos maus tratos entre os alunos ou transfere para os pais dos envolvidos a responsabilidade da situação do conflito, procurando a família dos agressores ou realizando queixas” (FISCHER, 2010, p. 65).

A partir de 2009 começaram a surgir iniciativas governamentais de enfrentamento ao *bullying* no Brasil, na esfera legislativa, talvez como uma resposta aos anseios dos agentes educacionais e da comunidade em geral. Os governos - federal, estaduais e municipais, passaram a estudar e aprovar projetos de lei *antibullying*, os quais, de modo geral, impõem a obrigação de enfrentamento ao *bullying* aos seus respectivos sistemas educacionais, na tentativa de solucionar o problema.

Em função desta realidade que evidencia a ocorrência do *bullying* nas escolas, sejam elas públicas ou privadas; a falta de preparo dos agentes educacionais para o enfrentamento – ou até mesmo, a falta de enfrentamento ao fenômeno; e o crescimento de leis que responsabilizam as escolas a identificar, prevenir, conscientizar e combater o *bullying*, considera-se urgente aprofundar os estudos sobre a prevenção e contenção¹ ao *bullying* no Brasil.

Optamos por pesquisar, também, as estratégias *antibullying* desenvolvidas ou pensadas na Espanha, que, assim como em outros países, tem pesquisadores dedicados a compreender o fenômeno, desde o início dos anos noventa.

¹ A escolha da expressão "contenção" se deu em função da literatura científica apresentar estratégias a serem usadas quando situações de *bullying* são identificadas, na intenção de fazê-lo parar. Defendemos que ao tomar conhecimento de que algo está acontecendo, que alguém está sofrendo, é preciso buscar alternativas para que esta ação/sofrimento cesse, isto é, seja contida. Portanto, a escolha por este termo não se dá em função de uma compreensão que o *bullying* pode ser extinto, ou combatido - no sentido de eliminá-lo do ambiente escolar, o que seria idealizado por todos, ainda que seja bastante difícil.

A primeira investigação realizada na Espanha sobre o *bullying* escolar foi, segundo o *Defensor del Pueblo* (2000), desenvolvida por um grupo de investigadores de *Madrid*², coordenada por Izabel Fernández (VIERA; FERNÁNDEZ; QUEVEDO, 1989), o qual construiu um questionário de múltipla escolha, aplicado a 1.200 alunos, com idades de 8, 10 e 12 anos, de dez escolas de *Madrid*, públicas e privadas. Este estudo apontou que 17,3% dos alunos entrevistados afirmavam agredir seus colegas e 17,2% indicaram sofrer agressões. As formas de maior incidência encontradas neste estudo foram as agressões verbais (19,3%), roubos (13,9%) e agressões físicas (12,7%).

Posteriormente, Cerezo e Esteban (1992) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar agressores e vítimas, por meio de um novo instrumento nominativo, baseado na técnica do sociograma. O instrumento foi aplicado em 317 alunos, com idades entre 10 e 16 anos, de escolas da região de *Murcia*. Entre os resultados, identificaram que, dos investigados, 11,4% eram agressores e 5,4% eram vítimas. Tal instrumento foi publicado em 2002 com o nome "Test BULL-S" (CEREZO; MÉNDEZ, 2012).

Nesse mesmo período, entre 1990 e 1992, Rosario Ortega e sua equipe na *Universidad de Sevilla*, em parceria com Peter Smith, fizeram uma adaptação do questionário de Olweus (1989), para investigar a incidência do fenômeno em cinco escolas da cidade de Sevilla. Tal projeto teve cofinanciamento do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha e do *British Council*, instituto cultural público do Reino Unido, através do programa *Acciones Integradas*. Os resultados deste estudo mostraram que, dos 859 estudantes com idades entre 11 e 16 anos, 1,6% se consideravam vítimas, 1,4% agressores, 15,3% agressores-vítimas e 77,4% espectadores (ORTEGA, 1998).

Em âmbito nacional, na Espanha, foram desenvolvidos três estudos com o objetivo específico de conhecer a realidade acerca do *bullying* nas escolas de *Educación Secundária*³. O primeiro, desenvolvido nos anos de 1998 e 1999, foi o publicado pelo *Defensor del Pueblo - Unicef* (2000), intitulado *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, dirigido por Cristina del Barrio e Elena Martín em colaboração com uma equipe de professores e investigadores. O segundo foi o relatório *Violencia entre*

² Os nomes das cidades, das regiões e das administrações espanholas serão mantidos no original para não incorrerem em erros de tradução. Apenas usaremos a tradução para o nome do país, visto que esta é usual na literatura portuguesa.

³ As *Escuelas de Educación Secundária* da Espanha correspondem às escolas de Ensino Fundamental II aqui no Brasil.

compañeros en la escuela, realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra, no *Centro Reina Sofía* (SERRANO; IBORRA, 2005). O terceiro foi uma atualização do relatório publicado em 2000, com um novo estudo em 2006, fazendo uma comparação com os resultados das duas investigações, intitulado "*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 - Nuevo estudio y actualización del informe 2000*" (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007).

O primeiro estudo do *Defensor del Pueblo* (2000) investigou a realidade do *bullying* escolar num grupo de 3 mil alunos de escolas de *educación secundaria* obrigatória, de trezentas escolas (públicas, privadas ou *concertadas*), de todo o território nacional, e pelos trezentos *jefes de estudios*⁴ destas escolas. Para coletar os dados, a equipe de investigadores fez um amplo estudo sobre os instrumentos usados até então, elaborando um questionário⁵ para os alunos e outro para os professores *jefes de estudios*. Com o mesmo número de sujeitos e nestas mesmas condições, realizaram o estudo comparativo para ver a evolução do fenômeno com o passar de sete anos, fazendo pequenas adaptações no questionário, as quais são descritas no relatório e mencionadas no momento das análises (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007).

Segundo dados do relatório, o panorama do *bullying* escolar na Espanha decresceu, desde o primeiro relatório, conforme mostra a Figura 1, especialmente com relação às condutas abusivas mais frequentes e menos graves (estas apresentaram diferenças estatisticamente significativas, $p < 0,001$): diminuiu a porcentagem de alunos que se consideram alvos de: insultos - de 39,1% para 27%, de apelidos ofensivos - de 37,7% para 26,6%; exclusão (na forma de ignorar) - de 15,1% para 10,5%; ter suas coisas escondidas - de 22% para 16; ameaças - de 9,8% para 6,4%; *bullying* sexual - de 2% para 0,9%. No entanto, não diminuiu a porcentagem de alunos que se dizem alvos de exclusão social mais direta (não deixar participar), de agressão verbal indireta (falar mal pelas costas), de agressão física direta (bater) e indireta (quebrar, estragar ou roubar objetos dos alvos), de ameaças (chantagens ou ameaças com armas) (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007). Tais porcentagens se mantêm similares aos de 1999, como se pode observar na Figura 1.

⁴ O *jefe de estudios* é parte da equipe diretiva da escola, desempenha uma função como a do coordenador pedagógico no Brasil e geralmente é responsável pelas questões de disciplina (ou falta dela) na instituição. Usaremos a expressão na língua original.

⁵ Para uma revisão sobre o instrumento e maior descrição metodológica do estudo sugere-se o acesso ao documento na íntegra, disponível em: http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.htm?conversationContext=1.

Figura 1 - Imagem da tabela de comparação de incidência de *bullying* a partir das porcentagens de alvos de cada tipo de maltrato nos relatórios de 1999 e 2006

Tabla 5.1. Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de víctimas de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006

Tipo de maltrato	Ocurre a veces		Ocurre en muchos casos		Total	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Me ignoran	14,2	9,5	0,9	1,0	15,1	10,5
No me dejan participar	9,0	7,0	1,9	1,6	10,9	8,6
Me insultan	34,4	23,2	4,7	3,9	39,1	27,1
Me ponen motes ofensivos	30,4	21,4	7,2	5,2	37,7	26,7
Hablan mal de mí	31,8	27,3	3,8	4,2	35,6	31,6
Me esconden cosas	20,2	14,2	1,8	1,8	22,0	16,0
Me rompen cosas	4,2	3,0	0,3	0,5	4,5	3,5
Me roban cosas	6,5	5,1	0,8	1,2	7,3	6,3
Me pegan	4,1	3,3	0,7	0,5	4,8	3,9
Me amenazan para meterme miedo	8,6	5,4	1,2	1	9,8	6,4
Me obligan con amenazas	0,8	0,5	0,1	0,2	0,8	0,6
Me amenazan con armas	0,6	0,4	0,1	0,1	0,7	0,5
Me acosan sexualmente	1,7	0,6	0,3	0,3	2	0,9

* Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,001$)

Fonte: *Defensor del Pueblo* (2007, p. 200)

Da mesma forma, o número de alunos que se reconhece como autor de *bullying* baixa em algumas condutas e mantém os mesmos níveis em outras (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007). As formas de agressão que tiveram diminuição estatística significativa, de 1999 para 2006, foram: ignorar - de 38,8% para 32,7%; não deixar participar: de 13,9% para 10,6%; insultar - de 45,9% para 32,4%; colocar apelidos ofensivos - de 38% para 29,2%; bater - 7,3% para 5,3%; ameaçar para colocar medo - de 7,4% para 4,3%. As outras condutas de autores de *bullying* não mostraram diferenças estatisticamente significativas, sendo que as que ocorriam com maior frequência foram, em 2006: falar mal de alguém (35,5%), esconder as coisas (10,9%).

De tudo isso cabe concluir que as políticas preventivas e as linhas de intervenção que se tem seguido, alcançam certos resultados parciais, sempre bem-vindos, porém claramente insuficientes na medida em que somente aliviam, porém em absoluto resolvem o problema. Todos os tipos de maltrato estudados têm lugar nos centros educativos incluídos na amostra (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 224, tradução nossa)⁶.

⁶ Citação original: "De todo ello cabe concluir que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido, logran ciertos resultados parciales, siempre bienvenidos, pero claramente insuficientes en la medida en que sólo alivian pero en absoluto resuelven el problema. Todos los tipos de maltrato estudiados tienen lugar en los centros educativos incluidos en la muestra" (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 224).

Dados desse estudo que merecem destaque referem-se às ações e percepções dos 300 professores *jefes de estudios* sobre o problema (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007), obtidas no segundo estudo, de 2006. Tais dados se mantiveram estáveis em comparação aos do primeiro estudo. Na categoria "problemas muito importantes", para 37,3% são a falta de participação da família, para 36,3% são os problemas de aprendizagem dos alunos, para 29,3% são a falta de materiais ou recursos humanos e para 23,3% são os conflitos e agressões entre os alunos. Quando questionados sobre a importância de distintos conflitos que ocorrem no interior da escola, as agressões entre iguais ficam em terceiro lugar. O que os professores investigados consideram como condutas mais graves são as relacionadas à *disrupción*, problemas de indisciplina, quando os alunos não deixam o professor dar aulas, com 54%, seguidas das más condutas dos alunos com os professores, com 51% e só então as agressões entre iguais, com 46%, muito próximo das más condutas e agressões dos professores a alunos, com 43%.

Sobre as ações dos professores em sala de aula⁷, diante de distintas situações de *bullying* entre os alunos, segundo os *jefes de estudios*, os pesquisadores concluem que:

-Quando o tipo de maltrato é considerado menos "grave", as respostas são fundamentalmente o "diálogo" com os estudantes, tanto a sós como em grupo, e com suas famílias. - a medida que aumenta a "gravidade aparente" cresce também o uso das partes, as sanções imediatas e os registros do Conselho Escolar. - A "denúncia no juizado" se limita quase exclusivamente aos casos de "ameaça com armas". - O trabalho com o departamento de orientação é um recurso pouco utilizado. - Os centros controlam os conflitos fundamentalmente com medidas internas. A "denúncia à polícia" e "aos juzgados" são muito infrequentes (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 193, tradução nossa)⁸.

Os pesquisadores também perguntaram aos *jefes de estudios* sobre as atividades preventivas realizadas nas escolas (Ibid., 2007). No estudo de 2006, as respostas com maior frequência relacionaram-se à: 94,7% trabalhar nas tutorias, programas de convivência, conhecimento mútuo, etc.; 75,3% trabalhar e debater em sala de aula as normas do Regimento

⁷ Neste item perguntou-se aos *jefes de estudios*, como eles, professores de classe ou tutores, agiam quando ocorriam as agressões (apontando todas elas) e enquanto *jefes de estudios*, quais as medidas que eles tinham conhecimento que se tomavam na escola, quando estas ações ocorriam.

⁸ Citação original: "- Cuando el tipo de maltrato es considerado menos <<grave>>, las respuestas son fundamentalmente el <<diálogo>> con los estudiantes, tanto a solas como en grupo, y con sus familias. - A medida que aumenta la <<gravidad aparente>> crece también el uso de los partes, las sanciones inmediatas y los expedientes del Consejo Escolar. - La <<denuncia en el juzgado>> se limita casi exclusivamente a los casos de <<amenazas con armas>>. - El trabajo con el departamento de orientación es un recurso poco utilizado. - Los centros controlan los conflictos fundamentalmente mediante medidas internas. La <<denuncia a la policía>> y <<a los juzgados>> son muy infrecuentes" (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 193).

Interno da escola; 67,7% aderir a diversos programas em torno do tema da convivência; 61,5% sensibilizar aos professores sobre as características individuais dos alunos; 47,5% favorecer uma metodologia mais cooperativa; 46,5% realizar outro tipo de atividade de prevenção; somente 1,3% diz não realizar atividades deste tipo.

Em comparação com os dados da investigação publicada em 2000, houve incremento em 2006, perante as distintas formas de *bullying*, nas ações "falar com a família", "*relatar partes*" (registros de ocorrência) e "enviar ao departamento de orientação". O uso de sanções diretas também aumentou, na categoria "11 a 20 vezes". Com relação às ações de prevenção, em 1999 apenas 26,3% dos respondentes aludiram à participação em diversos programas relacionados à convivência, enquanto que em 2006 esse número subiu para 67,6%; e o número de respondentes que disse realizar outras ações de prevenção subiu de 18,7% em 1999 para 46,5% em 2006 (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

Como considerações sobre o que os professores e escolas têm realizado na Espanha, segundo os dados da investigação, os pesquisadores ressaltam que também houve uma estabilidade de ações; embora algumas mudanças possam ser percebidas, como a combinação de medidas punitivas com ações destinadas à melhora da qualidade das relações interpessoais e o maior número de escolas que dizem se implicar em programas de melhora da convivência e outras ações de prevenção.

Sobre o incremento significativo de registro de ocorrências, falar com a família e procurar o departamento de orientação, os pesquisadores dizem que pode ser algo positivo, pois poderia estar demonstrando um maior interesse pelo assunto e uma crescente conscientização sobre a necessidade de envolver as famílias e os especialistas - como os orientadores educacionais, nas ações. No entanto, ressaltam que outras investigações seriam necessárias para compreender melhor estas medidas e assim identificar se o resultado destas ações não seria apenas uma forma de "comunicar o problema" e que estaria, na verdade, ocultando uma compreensão simplista do fenômeno que coloca a responsabilidade exclusivamente para o agressor ou para a vítima (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

Outra pesquisa mais recente, com o objetivo de mapear a situação da convivência nas escolas espanholas, verificando, inclusive, a incidência de *bullying* foi desenvolvida pelo *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*⁹, sendo coordenada por Díaz-Aguado,

⁹ O *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*, do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (Ministério da Educação, Cultura e Esporte) da Espanha, foi criado a partir do Real Decreto 275, de fevereiro de 2007, sendo um órgão colegiado interministerial com a responsabilidade de desenvolver estudos sobre a convivência escolar e propor medidas que auxiliem na elaboração de distintas políticas estatais (ESPANHA, 2007).

Martínez e Martín (2013) e intitulado *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria (OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2010)*.

Ulteriores estudos sobre o fenômeno *bullying* - incidência e características, que merecem destaque, na Espanha, são os de Avilés (1999, 2002, 2004, 2006, 2009a, 2009b), Díaz-Aguado (2005a, 2005b, 2006), Díaz-Aguado e Martínez (2013), Del Rey e Ortega (2001a, 2001b, 2007), Del Rey, Elipe e Ortega (2012), Gutiérrez et. al (2008), Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen e Granizo (2005), Ortega e Mora-Merchán (1998), Ortega e Núñez (2012), entre outros.

Além de investigações sobre o estado do fenômeno na Espanha ou suas regiões (*DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007*), a partir dos anos 90, foram desenvolvidas iniciativas de prevenção e contenção ao *bullying*. Algumas, contaram com apoio do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, como o *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, coordenado por Díaz-Aguado e equipe da *Universidad Complutense de Madrid* e *Ministerio de Trabajo y Seguridad Social*, e o programa "*Convivir es vivir*" (*DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000*).

Outras iniciativas com o objetivo de prevenir a violência escolar foram desenvolvidas pelas administrações educativas, *Consejerías de Educación*¹⁰ das *Comunidades Autónomas*¹¹ da Espanha. O pioneiro foi o *Proyecto SAVE – Sevilla Anti-Violencia Escolar* (ORTEGA, 2002), desenvolvido entre 1996 e 1999 em dez escolas espanholas de *Primaria* e *Secundária* de *Sevilla* e depois adotado pelo governo de *Andalucía* com outro nome, o *Proyecto ANDAVE - Programa educativo de prevención de los malos tratos entre escolares* (ORTEGA et al., 1998).

Posteriormente, outros projetos foram sendo desenvolvidos nos governos regionais da Espanha, como: o *Plan Regional de Convivencia Escolar en Extremadura (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE EXTREMADURA)*; o *Plan de Convivencia de Andalucía (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA)*; o *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales* (MONJAS; AVILÉS, 2006), desenvolvido pela *Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales* da *Junta de Castilla y León* e

¹⁰ As *Consejerías de Educación* são equivalentes às Secretarias de Educação no Brasil, em termos de nomenclatura. Em algumas *Comunidades Autónomas* também são chamados de *Departamentos de Educación*.

¹¹ As *Comunidades Autónomas* da Espanha são regiões do país dotadas de autonomia legislativa e competências executivas, com faculdade de se administrar mediante representantes próprios (ESPANHA, 1978), como se fossem os Estados no Brasil. Usaremos a tradução para o português "Comunidades Autônomas", no decorrer deste trabalho.

pela REA – *Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud*; o *Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA, 2004)*.

O interesse pelas propostas espanholas *antibullying* também se dá em função de que boa parte destas se fundamentam em ações ligadas à Educação em Valores, ao estímulo à melhora da convivência e do clima das relações interpessoais na escola. Destacamos, igualmente, que a Espanha tem uma tradição em projetos de Educação para a Paz (JARES, 2012) para a prevenção da violência nas escolas.

Considerando a trajetória da Espanha em termos de investigações sobre o tema e desenvolvimento de ações de prevenção atreladas à melhora da convivência - perspectiva que defendemos em outras pesquisas (FRICK, 2011) -, e a necessidade urgente de pensar os caminhos que estão sendo traçados no nosso país no tocante à prevenção e contenção ao *bullying*, é que propomos esta investigação.

Portanto, esta pesquisa visa investigar o que tem sido proposto como estratégia de prevenção e contenção para o *bullying* na Espanha e no Brasil, pelas políticas governamentais e pesquisadores do tema. Objetiva, também, analisar as principais características das propostas governamentais e de pesquisadores *antibullying*, no Brasil e na Espanha, como: os objetivos e princípios que explicitam os métodos que abarcam, a que são dirigidas, os resultados almejados e/ou alcançados, e as formas de avaliação. Pretende, ainda, investigar as proximidades e distanciamentos entre as soluções propostas pelas políticas governamentais e pelos pesquisadores, no Brasil e na Espanha e analisar quais as possibilidades de adequação das proposições *antibullying* da Espanha ao Brasil.

Acreditamos que ao destacar as contribuições de tais intervenções seja possível auxiliar na criação de novos projetos *antibullying*, ou até mesmo de políticas públicas em nível nacional e na capacitação dos professores.

Algumas questões orientam a pesquisa:

- Que estratégias *antibullying* têm sido propostas no Brasil?
- Que estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* têm sido propostas na Espanha?
- Haveria diferenças entre as soluções apontadas pelos governos e pelos pesquisadores no Brasil e na Espanha, respectivamente?
- As propostas governamentais são condizentes com o que os especialistas têm proposto?

Temos como hipótese que há certo distanciamento entre os tipos de estratégias *antibullying* propostos no Brasil e na Espanha pelas políticas governamentais. Supomos que no Brasil as intervenções que têm sido propostas aproximam-se mais do senso comum, baseando-se em ações punitivas, culpabilizantes ou legalistas; do que na direção de programas que trabalhem com as relações sociais das crianças ou com os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento. Tais estratégias se direcionam mais sobre os autores de *bullying* e transferem, na maioria das vezes, a responsabilidade da escola para organizações como Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude ou para especialistas, como os psicólogos, por exemplo.

Outra hipótese desta pesquisa é que os estudos de estratégias *antibullying* desenvolvidos na Espanha podem encontrar resistência no Brasil em função de uma mentalidade geral (comum), neste país, que tende a pensar que o combate à violência e o trabalho com educação moral não é responsabilidade da escola e espera por soluções exteriores como a intervenção de especialistas ou medidas pontuais, de curto prazo, vistas como "receitas prontas".

Em pesquisas anteriores, constatou-se a dificuldade de escolas no Brasil organizarem projetos de educação em valores que sejam pensados a partir da perspectiva de autorregulação dos sujeitos, como participantes ativos para a construção de valores morais na escola. O que se encontrou numa pesquisa em 2012 sobre projetos bem sucedidos em educação moral no Brasil foram iniciativas pontuais, superficiais, descontinuadas e portanto, que pouco poderiam produzir a prevenção ao fenômeno *bullying*, passo tão importante que tem sido evidenciado pelas investigações conduzidas na Espanha e em outros países (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013).

Considerando os objetivos propostos, os dados desta pesquisa foram coletados, compreendidos e interpretados dentro de uma abordagem qualitativa, uma vez que não se busca enumerar ou medir eventos, mas obter dados descritivos. Esta pesquisa configura-se, então, como um estudo descritivo e exploratório de caráter qualitativo. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição, classificação e interpretação dos elementos de determinado fenômeno e a instituição de relações entre variáveis, e as exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema para torná-lo explícito ou para construir hipóteses.

Para coletar os dados sobre as estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* pensadas pelos pesquisadores brasileiros realizamos **pesquisa da produção bibliográfica** em periódicos

publicados no período de 2000¹² a 2013, consultando as bases de dados¹³ do SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*, ISI¹⁴ (*Institute for Scientific Information*), PsycINFO e SCOPUS. Os descritores utilizados foram: *bullying*, prevenção, intervenção, *peer bullying*, *peer victimization*, *school bullying*, *intervention*, *prevention*, *antibullying*, *cyberbullying*, *combated*. Os artigos foram selecionados pela leitura do título e do resumo, escolhendo-se os textos que atendiam ao tema de interesse da pesquisa: ter por objetivo discutir estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* nas escolas e ser de pesquisadores brasileiros. Com tais critérios encontramos seis artigos.

Em virtude do escasso número de artigos encontrados, completamos a busca coletando dissertações e teses, publicadas no período de 2000 a 2012¹⁵, disponíveis no Banco de Teses da CAPES/MEC. O descritor utilizado foi “*bullying*”. Inicialmente, identificamos todas as teses e dissertações que continham o termo no título, resumo ou palavra-chave. Posteriormente, selecionamos os textos das áreas da Educação, Psicologia, Psicologia Escolar e/ou Psicologia da Educação para leitura. Após leitura dos resumos, escolhemos para leitura completa, as teses e dissertações que tinham por objetivo discutir estratégias de prevenção ou contenção ao *bullying* nas escolas. Com tais critérios metodológicos, selecionamos 17 dissertações e três teses. Os textos completos foram obtidos por consulta ao *site* Domínio Público da CAPES/MEC e/ou diretamente nos *sites* dos programas de Pós-Graduação onde as mesmas foram defendidas.

Realizamos a procura por projetos e/ou indicações de ações *antibullying* governamentais brasileiras através de **análise documental**. Restringimos a busca para os níveis federal e estadual. Consultamos, via Internet, os *sites* das Assembleias Legislativas estaduais e federal - para identificar legislações referentes ao *bullying*, usando o descritor *bullying* nos

¹² Este foi o ano em que o *bullying* começou a ganhar repercussão nacional no Brasil fomentando investigações posteriores.

¹³ Selecionamos essas bases de dados tendo em vista a abrangência de periódicos qualificados que elas abarcam nas áreas de Educação e Psicologia com imersão nacional e internacional. Essas bases apresentam critérios de indexação que priorizam aspectos ligados ao corpo editorial, fator de impacto, periodicidade, relevância e qualidade dos artigos, aliado à qualificação no *WebQualis* da CAPES/MEC.

¹⁴ As bases de dados consultadas nesta plataforma foram: *Science Citation Index Expanded* (SCI-EXPANDED), *Social Sciences Citation Index* (SSCI), *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI), *Conference Proceedings Citation Index - Science* (CPCI-S) e *Conference Proceedings Citation Index - Social Science & Humanities* (CPCI-SSH).

¹⁵ Esta coleta foi realizada no ano de 2013 e neste período as teses e dissertações defendidas em 2013 ainda não estavam disponíveis. No ano de 2014 tentamos ampliar a busca, para abranger os dados publicados em 2013, mas o *site* do Banco de Teses da CAPES/MEC estava em manutenção, constando apenas as teses e dissertações de 2010 a 2012.

campos de pesquisa de leis disponíveis em cada *site*. Consultamos, igualmente, os *sites* do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação – em busca de ações *antibullying* propostas ou realizadas, observando se eram estratégias ligadas às políticas públicas¹⁶, projetos, programas ou se eram iniciativas isoladas. Para tanto, fizemos uma varredura em todos os *links* relacionados, bem como, por notícias de ações *antibullying* usando o descritor *bullying* no campo de pesquisa de cada *site*. Nesta coleta, realizada nos meses de junho e julho de 2013, não restringimos o tempo de publicação das informações. Após leitura de todo o material, identificamos ações de prevenção e contenção ao *bullying* nestas esferas e também as leis vigentes.

Coletamos os dados sobre as estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* pensadas pelos pesquisadores espanhóis por meio de **pesquisa da produção bibliográfica**, em periódicos publicados no período de 2000 a 2013, consultando as bases de dados do SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*, ISI¹⁷ (*Institute for Scientific Information*), PsycINFO e SCOPUS. Os descritores utilizados foram: *bullying, peer bullying, peer victimization, school bullying, prevention, intervention, antibullying, combated*. Os artigos foram selecionados pela leitura do título e do resumo. Foram escolhidos aqueles que atendiam ao tema de interesse da pesquisa: ter por objetivo discutir estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* nas escolas e ser de pesquisadores espanhóis. Com tais critérios metodológicos encontramos 21 artigos.

A procura por ações, ou projetos *antibullying* governamentais espanhóis, realizou-se através de **análise documental**. Restringimos esta busca para o nível nacional e das Comunidades Autônomas¹⁸. Consultamos, via Internet, os *sites* do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e das *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas, para conferir as ações *antibullying* propostas ou realizadas por estas instâncias, identificando se eram

¹⁶ Políticas públicas são aqui compreendidas, conforme Höfling (2001, p. 31), como o "Estado implementando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade". Estado entendido não como governo, mas como os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (MARTINS, 2014). Consideramos que as políticas públicas se diferem de programas e projetos pelo caráter da permanência. Estes últimos, tidos como sinônimos neste trabalho, podem ser provisórios e estar vinculados à propostas partidárias de governos.

¹⁷ As bases de dados consultadas nesta plataforma foram: *Science Citation Index Expanded* (SCI-EXPANDED), *Social Sciences Citation Index* (SSCI), *Arts & Humanities Citation Index* (A&HCI), *Conference Proceedings Citation Index - Science* (CPCI-S) e *Conference Proceedings Citation Index - Social Science & Humanities* (CPCI-SSH).

¹⁸ São 17 *Comunidades Autônomas* na Espanha e duas cidades dotadas de autonomia, a saber Ceulta e Melilla. Essa pesquisa abrange apenas as 17 regiões autônomas.

estratégias de ações isoladas ou se estavam ligadas a projetos maiores de prevenção à violência ou melhora da convivência. Para tanto, verificamos todos os *links* relacionados, como nos ícones de programas sobre *convivencia*, ou usando os descritores *acoso escolar* ou *bullying* nos campos de pesquisa. A partir desta coleta, realizada em outubro de 2013, foi possível identificar também as legislações vigentes - leis, decretos ou ordens, referentes à prevenção e contenção do *bullying* no ambiente escolar nas esferas pesquisadas.

Para complementar a coleta de dados referente à Espanha, realizamos estágio de “Doutorado Sanduíche no Exterior”, com bolsa CAPES (Processo 9020/13-6). O estágio aconteceu na *Universidad Autónoma de Madrid*, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cristina del Barrio Martínez. Por meio deste estágio, foi possível contatar pesquisadores de renomados centros de investigação que desenvolvem (ou desenvolveram) projetos de prevenção ao *bullying* nas escolas: Prof^a Dr^a Cristina del Barrio Martínez, coordenadora do Grupo de Investigación *INEXE – Inclusión/exclusión educativa: las relaciones interpersonales en centros escolares*, da *Universidad Autónoma de Madrid*, Prof. Dr. José María Avilés Martínez, da *Universidad de Valladolid*, Prof^a Dr^a Rosário Ortega-Ruiz, coordenadora do *Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violência – LAECОВI* da *Universidad de Córdoba* e a Prof^a Dr^a. Maria José Díaz-Aguado da *Universidad Complutense de Madrid*.

Este período na Espanha e o contato com os pesquisadores permitiu uma aproximação aos projetos desenvolvidos pelas *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas onde se situam os centros de pesquisa da *Universidad de Valladolid* - Comunidade Autônoma de *Castilla y León*, da *Universidad de Córdoba* - Comunidade Autônoma de *Andalucía*, da *Universidad Autónoma de Madrid* e da *Universidad Complutense de Madrid* - Comunidade Autônoma de *Madrid*.

Com o auxílio dos pesquisadores, foi possível contatar algumas escolas em cada comunidade para coletar dados, entrevistar professores e conhecer projetos de prevenção e contenção ao *bullying* desenvolvidos - no total, visitamos cinco escolas na Espanha. O critério utilizado para a realização das visitas foi a seleção *snowball sampling*, ou "bola de neve" (BIERNACKI; WALDORF, 1981; WEISS, 1994), pela qual um participante indica outro. Durante as visitas, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis pela convivência nas escolas. As perguntas versaram sobre os principais problemas de convivência existentes na instituição, as ações de melhora da convivência e prevenção ao *bullying* desenvolvidas, o envolvimento da comunidade educativa ou de equipes de investigação em tais ações, as motivações dos projetos e a relação com ações das instâncias governamentais de educação, a avaliação dos resultados das ações e quanto à formação docente.

A coleta de dados no Brasil sobre as ações governamentais de prevenção e contenção ao *bullying* também suscitou o interesse em conhecer escolas que desenvolvessem tais ações. Para tal, usamos o mesmo critério *snowball sampling*, contatando Secretarias Estaduais de Educação que continham projetos *antibullying*, solicitando indicação de escolas que desenvolvessem tais projetos. Durante as visitas coletamos materiais sobre os projetos e realizamos entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis. As perguntas tiveram o mesmo caráter das usadas na Espanha. Foram realizadas duas visitas.

Nossa pesquisa utiliza, metodologicamente, a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A **pesquisa da produção bibliográfica**, objetiva identificar o que a literatura indica sobre o que se faz e o que se propõe no Brasil e na Espanha, em termos de estratégias *antibullying*. Envolve leitura, análise e interpretação dos dados impressos ou dos arquivos eletrônicos, e tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema (GIL, 2008).

A **análise documental** permite identificar informações em documentos que ainda não receberam tratamento analítico (os documentos de primeira mão), que são fontes ricas e estáveis de dados e contribuem para a ampliação de uma análise pormenorizada e ampla, ao mesmo tempo (GIL, 2008). Considera-se documentos quaisquer materiais produzidos pelo homem e que revelem suas ideias, opiniões, modo de agir e viver, como os escritos, numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto (BRAVO, 1991 apud SILVA et al. 2009).

Os dados coletados sobre as ações *antibullying* propostas pelos pesquisadores e pelos governos no Brasil e na Espanha foram organizados e salvos em arquivos digitais. Procedemos a leitura e fichamento, elaboração de quadros e a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dessas proposições, elaborando categorias a partir de alguns questionamentos: para quem são dirigidas estas estratégias; quais são as ações indicadas; quais são os caminhos descritos para o desenvolvimento das ações apontadas; quem deveria se implicar no desenvolvimento das estratégias e de que forma; se abordam a formação de professores e da comunidade educativa em geral; se oferecem condições para sua viabilização; quais são as formas de avaliação indicadas; quais os níveis das intervenções - individual, grupal, escola, comunidade educativa ou outros âmbitos; se são projetos isolados ou integrados a outros; em quais princípios se embasam – enfoques mais sancionadores ou regeneradores.

As propostas de intervenção foram analisadas conforme critérios que a literatura científica tem apresentado, como por exemplo: a diminuição do *bullying*; a resolução de conflitos pelo diálogo e em formas assertivas; o tratamento respeitoso entre pares; a promoção

de um clima de segurança e apoio; a intervenção construtiva dos professores nos conflitos entre alunos; o envolvimento de toda a comunidade educativa nas ações de intervenção; ações destinadas a todos os envolvidos em *bullying*; a formação de professores para a intervenção; a existência de estratégias claras de intervenção a curto e a longo prazo (AVILÉS, 2013a; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; OLWEUS, 2013; ORTEGA, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2009, entre outros).

Considerando os objetivos propostos, apresentamos essa pesquisa em cinco capítulos. No primeiro, discorremos sobre o *bullying*, apresentando seu conceito, características, indicações de possíveis causas e consequências. No segundo, apresentamos o que a literatura tem falado sobre as estratégias *antibullying* a partir dos dados sobre o que os pesquisadores brasileiros e espanhóis têm apontado em termos de prevenção e contenção ao *bullying*. No terceiro capítulo, discorremos sobre as estratégias governamentais oficiais de prevenção ao *bullying* no Brasil. No quarto capítulo, descrevemos as estratégias governamentais oficiais de prevenção ao *bullying* da Espanha. Finalmente, no quinto capítulo, de considerações finais, discutimos as proximidades e distanciamentos das propostas nos e entre os dois países.

Cabe esclarecer que a presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição à qual somos vinculados – FCT/UNESP – recebendo um parecer favorável a sua realização (ANEXO A).

Iniciamos, então, com a conceituação e caracterização, com base na literatura científica, do tema central desta investigação: o fenômeno *bullying*.

1 CONCEITUANDO O *BULLYING*

Em todo o mundo existe uma consciência cada vez maior sobre os problemas relacionados a intimidação, acoso escolar ou *bullying*. A intimidação não é um componente normal do crescimento nem uma atitude que se abandona com o passar dos anos, ao chegar na vida adulta. Se trata de um problema que uma proporção significativa de crianças, jovens e adolescente "vivem" como autores, alvos ou espectadores. Todos, em algum momento, podem se ver implicados em cada um destes papéis (CRAIG; PEPLER, 2005, tradução nossa¹⁹)²⁰.

O fenômeno *bullying* tem ganhado significativa visibilidade e atenção em todo o mundo, seja pela comunidade em geral ou por profissionais de distintas áreas, como saúde, educação e psicologia. Sabe-se que ele não se restringe ao âmbito escolar, embora grande parte da atenção dada ao fenômeno tenha ocorrido nesta área.

O *bullying* é uma forma perversa de relação interpessoal que ocorre no seio de um grupo - entendido em seu sentido amplo, por meio de agressões intencionais e com certa frequência contra um alvo que se encontra numa situação de desvantagem - física ou psicológica (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003).

O termo inglês *bullying* vem da palavra inglesa *bully* que significa “tirano” ou “valentão”. Nesse sentido, quando falamos de *bullying*, estamos nos referindo às condutas relativas à intimidação, tiranização, ao isolamento, às ameaças e insultos direcionados a uma pessoa ou mais. Na língua portuguesa não temos um termo que abarque toda a complexidade do conceito científico do fenômeno, por isso, apesar de encontrarmos termos como intimidação, maus-tratos e vitimização, a maioria dos autores usa estas expressões concomitantemente ao termo *bullying*. Em Portugal, Pereira (2002) usa os termos *agressão entre iguais* e *bullying*, já Almeida (ALMEIDA, A., 2008) usa as traduções *vitimização* ou *maus-tratos entre pares*.

Preocupados com a dificuldade de tradução do termo para diferentes línguas, Smith et al. (2002) desenvolveram um estudo internacional e translinguístico. Os pesquisadores compararam os termos que crianças de 8 anos e adolescentes de 14 anos usavam para descrever diferentes imagens (quadros com cenas), as quais ilustravam interações agressivas ou não, incluindo o *bullying*, entre crianças. Participaram da pesquisa, crianças e adolescentes dos

¹⁹ Citação original: En todo el mundo existe una conciencia cada vez mayor acerca de los problemas asociados con la intimidación, acoso escolar o *bullying*. La intimidación no es un componente normal del crecimiento ni una actitud que se abandone con los años, al llegar a la madurez. Se trata de un problema que una proporción sustancial de niños, jóvenes y adolescentes <<viven>> como perpetradores, víctimas o espectadores. Todos, en el algún momento, pueden haberse visto implicados en cada uno de estos papeles (CRAIG; PEPLER, 2005).

²⁰ Trecho extraído do prefácio do livro "*Bullying en la enseñanza secundaria*" de Sullivan, Cleary e Sullivan (2005).

seguintes países: Áustria, China, Inglaterra, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Eslovênia, Espanha, Tailândia.

No caso da língua portuguesa, não teve nenhum termo que se aproximasse bem da definição científica. A palavra "abuso" que poderia ser considerada a que se aproximaria mais razoavelmente do termo original *bullying*, foi mais usada pelas crianças e adolescentes quando estes se referiam a agressões físicas - com claro desequilíbrio de poder, e verbais - diretas ou indiretas e menos para exclusão social e menos ainda para agressões físicas (sem desequilíbrio de poder expresso nas figuras). Outros termos usados foram: "armar-se", "insulto", "provocação", "rejeição" e "violência". Segundo os autores, destes, o que mais se aproximaria ao conceito científico de *bullying* seria o termo "armar-se", no entanto, ele é mais usado para exclusão social, agressões verbais (diretas e indiretas) e agressões físicas com desequilíbrio de poder e menos para outras agressões físicas. No caso espanhol, o termo *maltrato* é o que mais corresponde ao termo inglês *bullying* (SMITH et al., 2002).

Na Espanha os pesquisadores têm usado as expressões *maltrato por abuso de poder* (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003) ou *intimidação e maus-tratos entre iguais* (AVILÉS, 2013a; DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000, 2007; ORTEGA; 2010), embora seja muito comum encontrar a expressão *acoso escolar*.

Os primeiros estudos sobre *bullying* na escola foram do médico sueco Peter Paul Heinemann, e relacionavam-se a discriminação racial, o qual observou as condutas de alunos num pátio de uma escola (OLWEUS, 1999). Ele publicou os resultados de sua investigação num jornal local, em 1969, usando o termo sueco *möbbing* (*mobbing* em inglês), que, tomado da etologia (LORENZ, 1968 apud OLWEUS, 1999), refere-se ao ataque coletivo de um grupo de animais a outro animal de outra espécie, que geralmente é grande e considerado inimigo natural de tal grupo, ou ainda, aplicado para caracterizar a ação de um grupo escolar ou de soldados atuantes contra um indivíduo desviante (OLWEUS, 1999, 2013). Com o desenvolvimento dos estudos, o conceito amplia-se em duas direções: se incluem as ações realizadas por uma só pessoa contra outra ou um grupo e são incluídas outras formas, não somente as agressões físicas, mas também verbais, gestuais, de exclusão social ou formas indiretas de agressão - como espalhar rumores sobre a pessoa, ou esconder, quebrar, roubar seus pertences.

Dan Olweus é considerado o pioneiro nos estudos sobre o *bullying* no ambiente escolar, o qual contribuiu significativamente com a definição e conseqüente diferenciação de outras formas de agressão. Olweus começou a estudá-lo no início dos anos 70 na Suécia e, nos anos

80, na Noruega, e seu interesse deveu-se ao aumento dos índices de suicídio entre alunos (OLWEUS, 1995). Conforme Almeida e del Barrio (2002), os casos noticiados pela mídia, entre os anos 70 e 90, narravam casos de *bullying*, mostrando que algumas vítimas passavam por longos anos de sofrimento pela vitimização e que o silêncio dos alvos ficava "[...] sob os olhares de um grupo concupiscente e pela notória ausência de inoperatividade de dispositivos de apoio suficientemente eficazes para quebrar as rotinas e provocar o desmantelamento dos processos sociais que tendem a manter o ciclo reforçador de maus tratos [...]" (p. 171).

Na década de 80 e início dos anos 90, os estudos sobre *bullying* deixam de receber atenção apenas nos países escandinavos, e ganham atenção em países como Reino Unido, Espanha, Japão, Holanda, Austrália, Canadá e Estados Unidos (OLWEUS, 1995). O interesse pelo tema no Brasil surgiu apenas por volta dos anos 2000, sendo amplamente divulgado, inicialmente, por Fante (2003, 2005) e Lopes Neto (2005).

Segundo a definição de Olweus (1995, p. 139, tradução nossa²¹) "[...] um(a) aluno(a) é alvo de *bullying* ou de abuso quando se vê exposto(a), em repetidas ocasiões e ao decorrer do tempo, a ações negativas por parte de um(a) ou mais alunos(as)". Tais agressões são intencionais, ou seja, o autor tem o objetivo de causar algum tipo de desconforto em seu alvo e ocorrem numa relação desigual de poder. Isso significa dizer que entre alvo e autor há um desequilíbrio de força física ou psicológica, isto porque quem sofre tem dificuldade de defender-se (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; OLWEUS, 2006; 2013).

Perante o exposto, depreendem-se três critérios considerados fundamentais, por muitos autores, para caracterizar uma ação agressiva como *bullying*: a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder.

A intencionalidade

Segundo Olweus (2013), o conceito de agressão implica a intencionalidade ou o desejo de produzir um dano ou desconforto em outra pessoa. Essa característica do conceito tem sido questionada por alguns pesquisadores que sugerem uma preocupação com esse critério,

²¹ Citação original: "[...] un alumno(a) es objeto de hostigamiento o de abuso cuando se ve expuesto(a), en repetidas ocasiones y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más alumnos(as)" (OLWEUS, 1995, p. 139).

perguntando, por exemplo, como saber que o autor²² realmente tem a intenção de prejudicar o outro, e se este critério é parte da definição; questionam se o investigador não deveria encontrar um modo de certificar ou documentar que tal intenção realmente existe.

Sobre tais dúvidas, Olweus (2013) explana que a questão da intencionalidade tem um grande histórico de discussão entre a literatura que estuda agressão, e que as avaliações sobre comportamentos agressivos, normalmente, não contêm perguntas direcionadas ao autor sobre sua intencionalidade, sendo esta analisada e compreendida no contexto da situação. Explica ainda, que se o autor do ato reconhecer/assumir que sabe que sua ação será percebida como desagradável, angustiante ou nociva para o alvo, tal consciência presumida para o autor é suficiente para classificar a agressão. A percepção do alvo sobre a situação e os motivos de tal comportamento também são consideradas nesta avaliação. Para Tattum (1997 apud GUERIN; HENNESSY, 2002) era a percepção do alvo, e não do autor, que deveria ser considerada para definir um incidente como *bullying*. Mas isso parece ficar claro nas explicações de Olweus (2013).

A repetição

O critério da repetição é considerado por muitos autores como fator chave para conceituar determinada ação como *bullying*. No entanto, é preciso atentar-se para esta afirmação. Para Olweus (2013), o principal motivo para se incluir esse critério no conceito é que pela repetição torna-se mais certo afirmar que este comportamento não é casual, ou seja, é realmente destinado ao alvo. No entanto, o autor afirma que nunca havia pensado nisso como um comportamento absolutamente necessário. Embora explicita este critério em textos anteriores.

Olweus (2013) diz que, recentemente, fez uma adaptação em um questionário usado inclusive na Noruega, inserindo as expressões "essas coisas podem acontecer repetidamente" ou "normalmente são repetidas". O autor também relembra que apesar de incluir o fator repetição nas explicações apresentadas em seus questionários, nas respostas era incluída a alternativa referente à frequência "uma ou duas vezes".

²² Assume-se, nesta pesquisa, o uso pelas expressões "autores de *bullying*" e "alvos de *bullying*", conforme indicações de Lopes Neto (2005) e de Tognetta e Vinha (2008), ao invés de "agressores" e "vítimas". Tal opção faz-se para tentar evitar possíveis percepções de que somente o alvo precisa de ajuda, por ser "vítima", e que os agressores são pessoas más e necessitam de castigo. O que não significa dizer que os alvos não precisam de apoio e que os autores estejam certos e não precisam mudar ou corrigir seus atos.

Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen e Granizo (2005) dizem que a repetição é provável, porém, nem sempre está presente. Para os autores, uma única agressão pode acontecer de forma tão intensa que transforma esse único momento numa relação duradoura. Mesmo que o autor das agressões nunca mais faça nada, aquela agressão pode causar um trauma tão grande no alvo que ele revive a agressão em sua memória toda vez que se encontra na presença do seu agressor ou, até mesmo, quando fica na expectativa (com medo) de reviver a situação ou de sofrer novamente um ataque. Por isso, quando apresentam o conceito, estes autores o descrevem como um comportamento que é *habitualmente* repetido (AVILÉS, 2006; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005). Sullivan, Cleary e Sullivan (2005) também deixam claro que a repetição pode ocorrer, mas não é exigência primeira. Estes autores afirmam que as agressões ocorrem *normalmente* durante certo tempo, embora possam ocorrer incidentes isolados.

Concordamos com os apontamentos dos autores sobre o caráter habitual ou de provável repetição das agressões por parte do autor (ou autores) de *bullying* e sobre a importância de nos atentarmos para essa característica contemplada em sua definição, enquanto forma distinta de outras violências, visto que a forma como compreendemos o fenômeno interfere nas ações de intervenção que propomos.

Se considerarmos a interpretação da necessidade da repetição, como um dos componentes essenciais para a definição do *bullying*, corremos o risco de desconsiderar outras agressões que também são *bullying*. Além disso, podemos contribuir para a manutenção da cultura de avaliar o *bullying* como uma agressão menos grave, natural, já que acontece "apenas" uma ou duas vezes. Também precisamos olhar sob o ponto de vista de quem sofre as agressões, pois mesmo que tenha sido apenas uma, e que o autor da mesma justifique que foi sem intenção de ferir, se esta agressão sofrida realmente causou um dano psicológico ou físico, que faz o alvo reviver a agressão em seus pensamentos toda vez que vê seu agressor ou que se sente temeroso na expectativa da possibilidade de um novo ataque (mesmo que ele não ocorra), essa agressão pode ser caracterizada como *bullying*.

Consideramos, então, que a repetição está presente, embora possa assumir outro formato. Isto é, pode estar na ação do autor, que agride várias vezes, ou pode estar na percepção do alvo que revive a situação. Isso faz com que se estabeleça uma relação duradoura de vitimização. Assim, percebemos que o critério da repetição precisa ser avaliado sob diferentes ângulos e perspectivas, como o critério da intencionalidade.

O desequilíbrio de poder

Para Olweus (2013), o critério de desequilíbrio de poder, favorecendo o perpetrador, é muito importante para definir o *bullying*. No entanto, segundo ele, a definição do poder reside no alvo, ao menos como ponto de partida para definir a situação. O *bullying* envolve aspectos muito sutis e complexos, o que pode dificultar a avaliação da situação, fazendo com que se associe o desequilíbrio de poder a questões mais objetivas, como aspectos físicos ou a diferença em números (mais autores e menos alvos, por exemplo). No entanto, o que o autor ressalta é que é preciso se atentar ao desequilíbrio de poder *percebido* pelos alvos, pois, além dos aspectos objetivos citados, este se relaciona com a confiança, a popularidade, o *status* no grupo e ao quanto ele se sente capaz ou não de defender-se por si mesmo (ou o quão seria difícil fazê-lo), de modo razoável, e talvez, com sucesso. Esta *percepção* de incapacidade pode ser a chave para estabelecer uma relação de desequilíbrio de poder, pois o alvo pode realmente ser mais fraco física ou mentalmente que o autor, ou pode assim sentir-se. Ainda, segundo Olweus (2013), é preciso ver a perspectiva do alvo sobre as motivações do comportamento ao qual ele está exposto, se percebe ou não as intenções de lhe causar algum dano ou de lhe criar problemas.

Tognetta (2011) e Tognetta, Avilés e Rosário (2014) têm explicitado que, do ponto de vista psicológico, poderíamos dizer que o alvo de *bullying* se coloca numa situação de desvantagem ou de fragilidade, mesmo que inconscientemente. Seria como se o alvo concordasse com as imagens que o outro faz dele e, mesmo que tente parar a situação, não possui os mecanismos necessários para tal, como a tomada de consciência de tal percepção e a superação de seus próprios medos e desafios. Considerar este aspecto, sob o ponto de vista do alvo é de fundamental importância na hora de planejarmos ações de prevenção e/ou contenção ao *bullying*, visto que precisamos ajudar nossas crianças e adolescentes a se perceberem como pessoas de valor, a superarem seus medos e a se respeitarem.

Nesse sentido, Olweus (1999) diz que não há *bullying* quando há conflitos ou trocas de agressões entre pessoas com aproximadamente a mesma força física ou mental, isto é, numa relação com igual equilíbrio de poder físico ou psicológico, como no caso de *teasing* - provocações - geralmente de forma lúdica e amigável, que ocorrem nas relações entre pares, em especial na escola. No entanto, se tais provocações forem repetidas, de caráter degradante, ofensivas, e se persistirem mesmo que o alvo demonstre angústia ou oposição, aí sim, se consideram como *bullying*. Ou, se acontecer uma provocação entre pessoas com diferente força

física ou psicológica, mesmo que uma vez e que ocasione dano a quem sofre, consideramos que seja *bullying* e não *teasing*.

Distinguir o malicioso do brincalhão vai depender, muitas vezes, da perspectiva pela qual se observa: a do alvo ou do autor (OLWEUS, 1999).

Voltando ao conceito

Tratadas essas três características essenciais da definição do *bullying* - a intencionalidade, repetição e o desequilíbrio de poder - cabe tecermos colocações sobre uma característica que, por vezes, aparece atrelada ao conceito: sua ocorrência, ou não, somente entre pares.

Em pesquisa anterior (FRICK, 2011; FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013), apresentamos o conceito de *bullying* inserindo a definição de Olweus (1998, 1999), equivocadamente, o critério de "ocorrência entre pares" ou "entre iguais". Este critério definidor nunca esteve presente nas definições de Olweus. O que ocorreu foi uma "dedução" errônea em função das leituras das inúmeras pesquisas do autor que focam o *school bullying*, ou *peer victimization*, ou seja, o *bullying* entre escolares (crianças-adolescentes) ou vitimização entre pares. Deprendemos disso, que o *bullying* está relacionado a qualquer forma de agressão intencional, normalmente repetida, numa relação desigual de poder (SALMIVALLI, 2010), seja entre estudantes ou numa relação envolvendo autoridade como, por exemplo, entre pai e filho, professor e aluno, chefe e subordinado (em qualquer direção). Dito de outra forma: um aluno pode cometer *bullying* com seu professor, ou vice-versa. Mas, no contexto brasileiro, por exemplo, temos outra expressão para falar sobre esse tipo de violência, quando envolve uma autoridade: *o assédio moral*.

No entanto, se a intenção for definir o *bullying*, ou entre pessoas de um grupo onde não há autoridade instituída, tal critério, de ocorrência entre pares, ou entre iguais, é cabível, embora não esteja nas definições de Dan Olweus. Conforme del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen e Granizo (2005), o *maltrato por abuso de poder* entre escolares é considerado um caso especial por ocorrer entre aqueles que, por muitos critérios se consideram iguais. "Ao contrário das relações criança-adulto, as relações entre pares se situam num mesmo plano horizontal e se

definem por sua natureza simétrica"²³ (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005, p. 79, tradução nossa). Todos sabem que em alguns aspectos uns alunos podem se destacar frente a seus companheiros, no entanto, todos compartilham de um mesmo *status* de alunos na comunidade educativa, frente a outras instâncias, como a família, critério que os tornam iguais aos olhos de terceiros.

Tognetta (2011) tem defendido que, do ponto de vista da Psicologia, faz todo o sentido considerar que o *bullying* ocorra entre aqueles que são iguais, porque no processo de constituição da identidade o sujeito tem necessidade de ser visto como valor, ou seja, de construir uma imagem de si constituída de valor diante dos outros. Nesse sentido, os pares seriam os primeiros a contribuir nesse processo de construção das imagens de si porque funcionariam como espelhos onde cada um veria sua imagem refletida. Tanto aqueles que são autores de *bullying*, quanto os que são alvos, estariam em busca de um reconhecimento alheio quanto ao seu próprio valor (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS, 2014), o problema estaria na forma como se tratam a fim de conseguir este valor: maltratando o outro ou validando o maltrato que sofrem. O que não significa dizer que a autora concorde com essa forma de violência ou que naturalize tais formas de abuso entre pares. Tognetta (2011), com base em Adler (1920), salienta que o que é normal é a busca que todos temos de nos sentirmos importantes, respeitados - do ponto de vista moral. Por isso, a autora tem inserido a ocorrência entre pares também como critério definidor do *bullying*, em suas pesquisas e ações de intervenção.

No entanto, ressaltamos que esse critério cabe quando falamos de *bullying* entre escolares. O desejo de buscar reconhecimento no outro através do medo descreve a natureza do *bullying* e pode ocorrer entre iguais ou entre diferentes. Quem exerce a autoridade mediante a tortura também busca que o outro lhe tema.

1.1 Fenômeno de relações em um grupo

Há tempos já não se considera o *bullying* como um problema apenas da díade autor-alvo, e sim, um fenômeno de relações em um grupo. Portanto, para compreendê-lo é preciso ir além de listar características de alvos e autores. Nos estudos de Heinemann (1972) sobre *mobbing* apresenta-se o grupo como a união de alguns alunos num ataque a um alvo. Anos mais

²³ Citação original: "A diferencia de las relaciones niño-adulto, las relaciones entre pares se sitúan en un mismo plano horizontal y se definen por su naturaleza simétrica" (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005, p. 79).

tarde, as investigações passam a dar outro caráter para o fator grupal no *bullying*. Os membros do grupo têm diferentes papéis no processo de *bullying*, e as ações são influenciadas por diferentes emoções, atitudes e motivações destes diferentes membros (SALMIVALLI, 2010).

Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios (2003) retomam Bartlett (1932) para dizer que este autor já salientava, desde a perspectiva da psicologia social, que muitos comportamentos que seriam aparentemente individuais, mas que ocorrem dentro de um grupo, necessitam uma análise que vá além de fatores individuais ou fatores externos ao grupo.

Por mais que na base das experiências com os outros exista um indivíduo, tais experiências se configuram como *relações* ou *interações*. No entanto, é preciso diferenciar estes termos. O conceito de *interação*, segundo estes autores, refere-se a uma troca (ou intercâmbio) que dura por determinado período, onde a ação de um sujeito está relacionada à ação de outro. Essas interações podem ser presenciais - onde se compartilha determinado espaço e tempo, ou não presenciais - como num intercâmbio por telefone ou correio eletrônico. Já o conceito de *relação* vai além. Apesar de se constituir por uma série de interações, quando estas ocorrem dentro de uma relação passam a ter características distintas, em função de um vínculo que se estabelece entre os sujeitos, o qual continua existindo mesmo que as pessoas não interajam mais (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003).

Nesse sentido, considera-se o *bullying* como um tipo de *relação* dentro de um grupo, um fenômeno que não ocorreria fora dele, porque é um vínculo que se mantém no tempo, entre sujeitos que interagem muitas vezes e cada nova interação é influenciada pela anterior (com o mesmo sujeito) e pelas expectativas sobre novas interações (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003).

Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios (2003) retomam as considerações de Hinde (1987) para explicar que o grupo é um nível ainda mais complexo de experiência social, pois nele ocorrem múltiplas relações e tem características singulares - como as normas e o modo como os membros pensam e agem, que, por sua vez, influenciam nas relações produzidas no interior dele.

Desta forma,

[...] esses distintos níveis (individual, de interação, relação e grupo) se relacionam dialeticamente entre si: os indivíduos influenciam nas interações; estas, no tipo de relação que constrói entre os indivíduos e no seio do grupo; por sua vez, a relação existente influencia na natureza das interações onde acontece (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003, p. 12, tradução nossa²⁴).

²⁴ Citação original: [...] esos distintos niveles (individual, de interacción, relación y grupo) se relacionan dialécticamente entre sí: los individuos influyen en las interacciones; éstas, en el tipo de relación que se construye entre dos individuos y en el seno del grupo; a su vez, la relación existente influye en la naturaleza de las interacciones que tienen lugar (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003, p. 12).

Em função de tais características de uma relação é que os autores afirmam que só é possível compreender o *bullying*, se o considerarmos como um tipo de relação dentro de um grupo (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003). Mesmo que a tendência seja ver o fenômeno como algo individual, por exemplo, quem é o autor ou quem é o alvo, pensar sobre situações de *bullying* remete, necessariamente, a considerações sobre fatores de grupo, de características das relações entre os envolvidos na situação, mesmo que estejamos falando de um autor e de um alvo, porque não se trata de uma simples interação. O *bullying* é um fenômeno que dificilmente ocorreria fora de um grupo ou se a dinâmica do mesmo mudasse (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005).

Assim, não somente as características individuais de cada sujeito determinam a probabilidade de envolvimento em situações de *bullying*, mas as características das relações que estes sujeitos mantêm, uns com os outros (SALMIVALLI; PEETS, 2010). Mesmo que se fale em perfis de envolvidos, para compreender as dinâmicas de *bullying* e entender porque nem todas as crianças submissas ou com um porte físico mais fraco se tornam alvos, por exemplo, é preciso ir além de características e comportamentos individuais e perceber as relações: "[...] não é a mera submissão ou a baixa posição social da vítima que a converte em objetivo <<adequado>> para receber as agressões de seus companheiros, senão tal posição em relação a um agressor concreto" (SALMIVALLI; PEETS, 2010, p. 83, tradução nossa²⁵).

Depreendemos do exposto, que o tipo de ação de prevenção e contenção ao *bullying* deve incidir sobre o grupo e sobre a qualidade das relações que se estabelecem no interior deste e não, apenas, sobre os alvos, autores ou observadores. O que não significa que o conjunto de ações *antibullying* a serem desenvolvidas não deva prever estratégias específicas para auxiliar a quem sofre, pratica e/ou observa situações de *bullying*.

1.2 Papeis dos participantes

Além dos que cometem as agressões e dos que as recebem, há os que presenciam ou que ficam sabendo. Com o passar das investigações, os pesquisadores foram destinando esforços para caracterizar os diferentes papeis que os indivíduos podem ir assumindo no contexto de situações de *bullying*.

²⁵ Citação original: "[...] no es la mera sumisión o la baja posición social de la víctima lo que la convierte en el objetivo <<adequado>> para recibir las agresiones de sus compañeros, sino dicha posición en relación con un agresor concreto" (SALMIVALLI; PEETS, 2010, p. 83).

Olweus (1995) distinguia como participantes principais as vítimas e os agressores, diferenciando a vítima típica - aquela passiva ou submissa, e a provocadora - que atrai ações agressivas, com as quais tem dificuldade para lidar com eficiência.

Ortega (1998) inclui outros perfis: a vítima - aquela que se considera alvo das agressões; o agressor; o agressor vitimizado - que se considera agressor, porém, às vezes, se percebe como objeto de agressão; os espectadores que se distanciam - os que são indiferentes à situação; e os inconsistentes, que não se enquadram em nenhum perfil.

Os diferentes papéis em situações de *bullying* que Salmivalli et al. (1996 apud SALMIVALLI; PEETS, 2010) encontraram foram: vítima, agressor, ajudante do agressor, reforçador do agressor, espectador passivo e os defensores das vítimas.

Sullivan, Cleary e Sullivan (2005) falam em agressores inteligentes, agressores pouco inteligentes, agressores vítima, vítima passiva, vítima provocadora - aquele que tenta se defender das agressões e acaba provocando novas agressões, e espectadores comparsas/amigos, espectadores reforçadores, espectadores neutros (*ajenos*, em espanhol) e espectadores defensores.

Avilés (2009) compartilha dessas classificações quanto aos personagens, dividindo os perfis em: principais - agressores, vítimas e testemunhas, agressores agredidos e vítimas agressoras; e secundários - ajudantes do agressor, defensores da vítima e adultos.

Sobre os autores de *bullying*, frequentemente se diz que são agressivos e/ou impulsivos, que são incapazes de pensar o que sente seu alvo, são populares num grupo reduzido de amigos, sendo desconsiderados por colegas e até por professores. Entretanto, tais afirmativas podem nem sempre estar corretas, pois, muitos autores de *bullying* não agem impulsivamente, e sim, estrategicamente (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005). Eles planejam o ataque, envolvendo certo grupo e antecipando o sofrimento que causarão ao alvo. Pesquisas no final da década de 90 já demonstravam que os autores geralmente têm conhecimento das emoções vividas pelo seu alvo (SUTTON; SMITH; SWETTENHAM, 1999). O que lhes falta é sentir compaixão ou empatia, ou seja, comover-se com o outro.

Aos autores de *bullying* faltaria, portanto, *sensibilidade moral* (SMITH, 1999; TOGNETTA, 2010; 2011): um conjunto de capacidades necessárias para toda ação moral, que se referem, em primeiro lugar, ao julgamento entre o que é certo e o que é errado a partir de uma hierarquia de valores que o sujeito possui. Em segundo lugar, relacionam-se à atribuição de valor a outra pessoa, como alguém digno de ser tratado em conformidade com um valor moral, isto é, de ser tratado de forma justa, honesta ou respeitosa, por exemplo.

Por vezes, os autores de *bullying* são muito inteligentes e habilidosos em suas manipulações sem reduzir sua popularidade, conseguindo prestígio social. Obtém, muitas vezes, apoio dos professores que, em função do prestígio que esses alunos têm em outras áreas - como nos esportes, alunos destaque nas avaliações de aprendizagem ou que mantêm um bom relacionamento de amizade com o professor, acabam perdoando ou minimizando comportamentos agressivos, como o *bullying*, que não deveriam tolerar. Assim, tais indivíduos se sentem fortalecidos e apoiados.

Outro erro é elencar uma série de características aos alvos, como ter poucos amigos, ser tímido, usar óculos, aquele em sobrepeso, dentre outras tantas, como fatores determinantes que levariam estas pessoas a sofrerem agressões. Como bem explicitam del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen e Granizo (2005, p. 83, tradução nossa²⁶): "A quem se elege como vítima? A qualquer um que mostre algum ponto de vulnerabilidade e não tenha o apoio de um grupo, que se encontre na periferia do grupo".

Como dito anteriormente, pesquisadores defendem que é preciso olhar para a perspectiva do alvo, que se coloca (ou se percebe, mesmo que inconscientemente) numa situação de desvantagem (OLWEUS, 2013; TOGNETTA, 2011; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2014). Por isso, faz todo o sentido pensar que não é todo "gordinho", por exemplo, que se torna um alvo. Tognetta (2011) tem ressaltado que os alvos de *bullying* assim se tornam porque, de certa forma, parecem concordar com as imagens de menor valor que os outros, seus agressores, fazem dele. Isso não significa dizer que a responsabilidade (ou a causa única) pela situação de *bullying* acontecer e perdurar seja dos alvos. No entanto, perceber que aqueles que sofrem agressões precisam se reconhecer como tendo valor, e não merecedores de tais ações, é imprescindível para o trato com a prevenção ou contenção ao *bullying*.

Além disso, ser diferente em algum aspecto, qualquer que seja, na visão do outro, pode ser um motivo para ser maltratado. Ou seja, não é a pessoa que é diferente, mas a *visão que o outro, no caso o grupo, tem sobre ela que a torna diferente*, e sobre as características das relações que se estabelecem entre ela e o grupo ao qual pertence naquele momento. Em determinadas situações, uma pessoa pode estar segura num grupo e vulnerável em outro.

Sullivan, Clery e Sullivan (2005, p. 15) também reafirmam que qualquer um que seja diferente/singularizado em relação aos demais, mesmo que momentaneamente, situa-se numa zona de maior perigo e tal vulnerabilidade permanece à medida que este sujeito continue

²⁶Citação original: "¿A quiénes se elige como víctima? A cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo, que se encuentre en la periferia del grupo ((DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005, p. 83).

separado do seu grupo de iguais. Exemplo disso pode ser o aluno novo na escola que demora em se integrar.

Como dito, por muito tempo os estudos sobre *bullying* e as intervenções ficaram restritos a díade alvo-autor. Com o incremento das pesquisas sobre *bullying* e seu caráter grupal, bem como sobre os perfis dos envolvidos e como esses interferem na dinâmica de relações, uma importante atenção passou a ser dada às *testemunhas* das agressões, também chamados de *espectadores*.

Pesquisadores têm defendido que as situações de *bullying* estão relacionadas, em parte, com o desejo - ilegítimo, do autor em obter *status* ou prestígio social dentro do grupo (SALMIVALLI; PEETS, 2010; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005). Outros autores defendem que estas condutas estariam também relacionadas com uma cultura escolar não segura (PELLEGRINI, 2002 apud DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005).

Tal dinâmica de agressões recai sobre quem está marginalmente implicado, ou seja, as testemunhas, que apoiam a situação, seja ativamente (com aplausos, risadas, gritos de incentivo, por exemplo) ou não ativamente (quando não demonstram qualquer reação) (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005). Não enviar qualquer mensagem para o autor das agressões que remeta uma desaprovação da sua ação é considerada uma forma de apoio (AVILÉS, 2013a; SALMIVALLI; PEETS, 2010; TOGNETTA, 2010).

Salmivalli e Peets (2010) citam estudos (CARAVITA; DI BLASIO; SALMIVALLI, 2008) que mostram que estudantes que agredem a outros para conseguir prestígio têm alcançado seus objetivos, pois muitos alunos dizem que apesar de não gostarem dos colegas agressores, os reconhecem como populares e poderosos; e outros estudos longitudinais (JUVONEN; GALVAN, 2008) demonstram que intimidar a algum colega contribui para fortalecer seu prestígio.

Se tais alunos conseguem este prestígio social é porque alguém o legitima. Como bem afirmam Salmivalli e Peets (2010, p. 86), o *status* social só pode ser compreendido no interior de um grupo, considerando as relações estabelecidas. Mas, como se pode legitimar ações agressivas? Como se pode tornar importante alguém que menospreza e maltrata o outro? Infelizmente, na cultura de iguais, em especial na adolescência, determinados comportamentos agressivos que desafiam as normas do mundo adulto costumam ser atrativos aos jovens (SALMIVALLI; PEETS, 2010).

Se há quem legitima é porque há alguém que assiste. Hawkins, Pepler e Craig (2001) desenvolveram uma pesquisa, observando 58 crianças no pátio da escola e constataram que

88% das situações de *bullying* foram presenciadas por pares, que interviram em apenas 19% dos casos. Salmivalli e Peets (2010) afirmam que embora os ataques aos alvos atraiam observadores, o mais provável é que eles iniciem apenas quando já houver um grupo de espectadores no local. Pesquisadores têm evidenciado que a maioria dos alunos tem conhecimento das situações e das dinâmicas do *bullying* e sabem que essas ações não são corretas (AVILÉS, 2013a; ORTEGA, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA, 2011, entre outros). Por esse motivo, Tognetta (2011) tem inserido esta quinta característica à definição de *bullying* que tem adotado: a presença do público. Tal característica é válida quando se trata de *bullying* entre escolares.

Samivalli e Peets (2010) sugerem que as testemunhas não se mobilizam para ajudar os alvos por não saber como fazê-lo ou por medo. Juvonen e Galvan (2008 apud SALMIVALLI; PEETS, 2010) salientam que tomar partido do agressor pode ajudar na busca pelo *status* social, ou servir como autoproteção - já que desta forma este indivíduo teria menos chances de se converter no próximo alvo.

Mesmo que um número significativo de sujeitos não aja em favor dos alvos de *bullying*, há aqueles, em menor número, que o fazem. Infelizmente, como Sullivan, Cleary e Sullivan (2005) destacam, em algumas escolas estes sujeitos não surgem de nenhum lugar! Ou seja, quase não há pessoas agindo em favor dos alvos. Mas o que os levaria a defender um colega/companheiro se isso pode ser tão perigoso ou desgastante? Segundo Samivalli e Peets (2010) e Sullivan, Cleary e Sullivan (2005) aqueles que se mobilizam em favor do alvo são, geralmente, dotados de maior *empatia*, ou seja, a capacidade de *compartilhar os estados afetivos do outro*, além de se sentirem capazes e seguros para agir. Na Psicologia, o termo empatia significa "Compreensão intelectual de uma pessoa por outra, associada à capacidade de sentir como se fosse essa outra pessoa" (CABRAL; NICK, 2006, p. 94). Essa capacidade, segundo Rogers (1985/2001), poderia ser aprendida/desenvolvida e envolve o estabelecimento de vínculos cognitivos e afetivos entre duas ou mais pessoas, durante os quais um sujeito se permite, por escolha própria, envolver-se e sensibilizar-se com algum aspecto particular dessa outra pessoa.

Autores ou espectadores de *bullying*, geralmente, compreendem que aquele que é vitimizado está sofrendo. No entanto, a compreensão apenas intelectual não se faz suficiente, é preciso compartilhar do sofrimento do outro. É essa capacidade que move a ação de alguém na tentativa de cessar tal agressão (SAMIVALLI; PEETS, 2010).

Interessantemente, Avilés (2013a) diz que em casos de *cyberbullying* a empatia se torna mais complexa, pois exige maior exercício intelectual dos espectadores, uma vez que não

estando em contato direto com o alvo precisam refletir sobre os sentimentos deste. Isso ocorre porque as agressões virtuais diminuem (ou anulam) o contato visual com o alvo (AVILÉS, 2013a). Logo, a resposta imediata do alvo ao receber a agressão e a expressão dos seus sentimentos pode passar despercebida por autores de *bullying* e por quem recebe e compartilha as agressões. Não ver o sofrimento alheio pode dificultar o desenvolvimento da empatia, exigindo maior capacidade cognitiva do sujeito em imaginar como aquele alvo das agressões está se sentindo, se concorda ou não com as agressões, enfim, o quanto o alvo está sofrendo. É por isso que os pesquisadores têm apontado, como veremos no capítulo seguinte, a importância da promoção de ações *antibullying* que desenvolvam a empatia entre os alunos.

Alguns dos fatores que podem dar mais segurança para o sujeito agir contra o *bullying*, além das características pessoais, como a autoconfiança, são a alta posição social que este ocupa no grupo - o que diminuiria suas chances de se tornar um alvo, a expectativa sobre seu comportamento, advinda dos amigos ou da família - seria o caso daqueles que agem de determinada forma porque sabem que o outro espera que ele assim o faça, e o fato de ter amigos que também o apoiam (SALMIVALLI; PEETS, 2010).

Além das características individuais que mobilizam os sujeitos a agir a favor do autor ou na defesa do alvo, as mensagens que os diferentes grupos (amigos, classe, escola, família) enviam também influenciam nestas relações. É por isso que a escola, e outros contextos, também precisam atentar-se às mensagens que enviam (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005), direta ou indiretamente, sobre seu consentimento ou não acerca do *bullying* entre escolares, como, por exemplo, quando tratam uma agressão com menos importância do que uma transgressão às normas disciplinares, como não fazer tarefa, ou quando tratam o *bullying* como brincadeira de idade passageira ou como uma necessidade para o fortalecimento da personalidade.

Considerando as especificidades apresentadas sobre o *bullying* é que pesquisadores (AVILÉS, 2013a; COWIE; WALLACE, 2000; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; ORTEGA; 2010; SAMIVALLI; PEETS, 2010; SULLIVAN; CLEARY; SULLIVAN, 2005; TOGNETTA, 2010, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2010) têm sugerido que as intervenções para prevenir o *bullying* devem ser direcionadas a capacitar os alvos, deixando-os menos vulneráveis. Além disso, o processo de intervenção deve começar por conhecer os mecanismos psicológicos presentes em cada um dos personagens. Para o alvo, faltará assertividade, comunicação dos sentimentos, estratégias de enfrentamento. Mas para o autor, é preciso pensar em outras estratégias que estejam de acordo com o que ele se caracteriza. Já que se mostra tão difícil mudar diretamente o comportamento dos autores, a

estratégia mais efetiva pode ser a de influenciar o comportamento dos colegas, ou seja, dos espectadores e, assim, agir indiretamente sobre o autor e, desta forma, redefinir a dinâmica de *bullying*.

Se o apoio do grupo de iguais é combustível para as agressões, ao passo que ele deixa de existir, ou seja, que os companheiros passam a se indignar e a não aceitar/tolerar este tipo de comportamento, muda-se a dinâmica e a cultura do grupo de iguais e, assim, os autores de *bullying* deixam de ter força e reconhecimento social pelas suas ações (TOGNETTA, 2011). Isso porque, como apontamos antes, o autor do *bullying* precisa ter uma boa imagem perante os outros, no caso, seu grupo de iguais. Se ser agressor de *bullying* causa uma imagem negativa perante o grupo, as chances de um sujeito ser agressor diminuem.

1.3 Possíveis causas

Parece consentido na literatura científica que o fenômeno *bullying* não é algo natural, ou que se refere apenas a desvios de comportamento e de indisciplina e que não é apenas "brincadeira de idade". Ou ainda, que seja um problema do indivíduo. Mesmo que se apontem fatores de risco, como por exemplo, ser aluno novo na escola, ou ter um temperamento impulsivo, não se pode usar isso como uma justificativa para esse tipo de agressão, muito menos como sua causa.

"A causa é o fracasso da celebração da diferença e da busca do compartilhado. É o triunfo do poder e dos privilégios, da homogeneidade, da territorialidade e o medo que os outros, diferentes, representam" (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005, p. 86, tradução nossa²⁷).

Não é nada incomum encontrarmos textos dedicados a tecer características (perfis) de alvos e autores de *bullying*. Sobre isso é preciso ter um cuidado muito especial. Encarar esses perfis como fatores determinantes das agressões significa apontar como causas as características dos sujeitos envolvidos, desconsiderando toda a complexidade de fatores que influenciam nas relações entre as crianças e adolescentes. Tal compreensão pode ter sido

²⁷ Citação original: "La causa es el fracaso de la celebración de la diferencia y de la búsqueda de lo compartido. Es el triunfo del poder y los privilegios, de la homogeneidad, de la territorialidad y el miedo a lo que otros, diferentes, representan" (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005, p. 86).

influenciada pelo grande número de estudos iniciais que se dedicavam a compreender o fenômeno a partir de números de incidência e para traçar os perfis dos sujeitos envolvidos.

Avilés (2007; 2013) tem descrito o *bullying* como um fenômeno multicausal, apontando *fatores de risco* que vão desde questões culturais até fatores pessoais. A título de exemplificação, citamos algumas variáveis citadas pelo autor que podem influenciar em situações de *bullying*: *culturais*: cultura à violência e ao uso da força, pensamentos de determinados grupos (homofóbicos, neonazistas, racistas); *sociais*: violência estrutural, preconceitos, valores (não morais) socialmente aceitos, como o *status* social, a individualidade, o culto ao corpo; *familiares*: modelos de educação autoritária, permissiva ou negligente, formas agressivas, falta de diálogo, valores e vínculos estabelecidos; *escolares*: tolerância às agressões (mesmo que não diretamente), valores cultivados, tipo de relações estabelecidas (se de cooperação ou de competição, se baseadas no respeito mútuo ou unilateral), vínculos de apego, falta de sistemas de apoio e de canais de comunicação, tipo de normas existente e a forma como são construídas, tipo de relação estabelecida com as famílias e os demais membros da comunidade educativa.

Além de tais fatores, o funcionamento do grupo, o tipo de dinâmica e de relações que se criam entre os pares têm sido apontado por investigadores como tendo grande relevância para a compreensão dos motivos pelos quais o *bullying* acontece e se estabelece entre os estudantes (COWIE; WALLACE, 2000; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; SALMIVALLI, 2010; SALMIVALLI et al., 1996; SAMIVALLI; PEETS, 2010), como já explicitado no item 1.2 deste capítulo, quando discutiremos sobre o *bullying* como um fenômeno de grupo. Conforme Roland (2010), o *bullying* seria uma agressão proativa, dirigida a alcançar recompensas sociais, como o poder e o *status*, além de gerar um sentimento de pertencimento ao grupo, em função da partilha, por exemplo, da antipatia ao alvo pelos autores de *bullying*.

Mesmo que a busca de *status* seja individual, é um fator que está relacionado totalmente com o fator grupal, visto que o sujeito só alcança uma posição de hierarquia perante seus pares que lhe atribuem essa posição. Talvez por isso que a maior incidência de *bullying* seja durante a adolescência²⁸, fase em que o *status* perante os pares é de grande importância. Nesse sentido, a presença de espectadores se faz de suma importância. Os ataques dos agressores servem para

²⁸ Estudos demonstram que a maior incidência de *bullying* ocorre dos 09 aos 14 anos, decrescendo posteriormente (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000; 2007; (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005).

repetidamente evidenciar seu poder no grupo (SALMIVALLI, 2010) e para isso precisam de plateia. O problema está na percepção dos autores de *bullying*, os quais geralmente sabem que terão prestígio social ao serem agressivos e dominantes. Mesmo sendo rejeitado por muitos colegas, um autor de *bullying* ainda pode ser reconhecido como popular (isso é visibilidade, logo, *status*). Isso denota uma inversão de valores. Nossas crianças e adolescentes valorizam aquilo que não é moral: a violência, a diferença, o poder sobre o outro, o desrespeito.

Dentre as questões que influenciam nas relações entre iguais está o que Olweus (1998) chamou de *contágio social*. Para o autor, uma pessoa tem tendência maior em agir de forma agressiva depois de observar um "modelo" agressivo. Os que estariam mais propensos a tal ação seriam aqueles alunos mais inseguros e dependentes das ações dos outros, que buscam um *status* ou se sentirem pertencentes. Interessantemente, o autor aponta também para outro fator que contribui para que muitos alunos não se sintam mal com as agressões que fazem ou não se movem para ajudar os alvos de *bullying*, fator chamado na psicologia social como *diminuição do sentimento de responsabilidade individual*. Segundo Olweus (1998), quando várias pessoas participam de uma ação, o sentimento de culpa ou de responsabilização pela ação pode quase diluir-se totalmente. Isso foi verificado por Tognetta, Avilés e Rosário (2014) em estudo com 2600 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. 28,1% destes apontaram que se todo mundo agride, não é algo tão ruim.

Dentre as questões individuais que podem ser fatores de risco, mas não determinantes, está a falta de *sensibilidade moral* dos autores, já explicitada, e a necessidade de *uma imagem de si com valor*, defendida por Tognetta (2011) como fator que influencia nas ações de *bullying*. Entretanto, esta última também pode ser encarada sob o ponto de vista do grupo, afinal é uma imagem perante o outro que vai influenciar nas relações com os iguais.

Outros fatores causais individuais foram estudados, como os internos ao indivíduo: a hiperatividade e a impulsividade (FARRINGTON, 2005) e o desequilíbrio emocional dos alvos (TRIANES, 2000), por exemplo. Aqueles fatores individuais, mas relacionadas mais a características externas do indivíduo - como peso, altura, estilo de roupas, necessidades educacionais especiais, etnia entre tantas outras, ou características situacionais - como ser novo na escola, são apontadas pela literatura como **fatores de risco** e dependerão muito das relações que se estabelecerão nos grupos de iguais.

Pesquisadores têm evidenciado que o *bullying* é um problema moral, visto que valores morais, como respeito e justiça, estão ausentes nestas ações (MENESINI et al., 2003; ORTEGA; SÁNCHEZ; MENESINI, 2002; TOGNETTA; 2011; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2014) e, portanto, pensar sobre as suas causas implica considerar as imagens que

esses sujeitos têm de si - se são carregadas de conteúdos morais ou não (TOGNETTA, 2011) e em como os sujeitos autorregulam seu comportamento considerando as normas morais internas, mecanismo chamado por Bandura (1986) de desengajamento moral.

Segundo a teoria do desengajamento moral (BANDURA, 1986 apud BRIGHI; GENTA, 2010), sentimentos como a vergonha, a culpa e a autorreprovação funcionariam como reguladores entre comportamentos, valores morais e normas interiorizadas. Entretanto, em determinados momentos isso pode não funcionar bem. Bandura (1991 apud BRIGHI; GENTA, 2010) aponta para oito mecanismos que obstaculizam esse controle interno - justificativa moral, comparação vantajosa, linguagem eufemística, desumanização, deslocamento de responsabilidade, difusão de responsabilidade, culpar os outros ao invés de si mesmo, minimizar as consequências da sua ação. Estes dois últimos são fatores encontrados em estudos que visaram relacionar desengajamento moral e *bullying* (MENESINI et al., 2003; ORTEGA; SÁNCHEZ; MENESINI, 2002). Estudos comprovam que autores de *bullying* são aqueles que mais se desengajam moralmente nas situações em que o respeito ao outro está em jogo (ALMEIDA; CORREIA; MARINHO, 2010; OBERMANN, 2011; SAGONE; LICATA, 2009).

Recentemente, foi desenvolvido um estudo (TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2014) com 2600 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para avaliar a correspondência entre os valores integrados à identidade dos indivíduos envolvidos em situações de *bullying* e as escolhas que estes fazem para engajar-se ou desengajar-se moralmente neste tipo de situação. Os pesquisadores identificaram que somente uma pequena porcentagem destes alunos (8,8%) demonstrou admirar sentimentos morais que incluíam a si e aos outros. Foram os autores de *bullying* (26,3%) que mais apresentaram representações de si individualistas e ao mesmo tempo, são os que "[...] desativam mais e seletivamente o controle de um mau comportamento moral e reconstruem o significado de sua conduta reprovável com justificativas morais" (Ibid., p. 9). Já os alvos se apresentaram tanto engajados quanto desengajados moralmente, sem diferença significativa, justificando e confirmando "[...] a violência como um valor, empregando formas de desengajamento moral com atribuição de culpa e desumanização, ao analisarem uma situação com a mesma forma de maltrato pela que passam" (Ibid., p. 9). Mostram exatamente a dificuldade que têm de se enxergar como alguém que merece o valor atribuído pelo outro.

1.4 Consequências do *bullying*

Com o passar das investigações sobre o *bullying*, os pesquisadores foram identificando inúmeros prejuízos às pessoas envolvidas nestas situações, isto porque não é somente quem sofre as agressões que se vê prejudicado.

Acreditamos que no topo da lista das consequências negativas para os alvos desse tipo de agressão esteja o suicídio, uma das principais causas de morte entre os jovens. Ele seria o ápice do desespero de quem se vê alvo de um sofrimento que não consegue suportar e não encontra outra forma de solucioná-lo. Tristemente, evidenciamos que não são poucas as pessoas que tiraram (e tiram) suas vidas após terem sofrido longos processos de vitimização (BAUMAN; TOOMEY; WALKER, 2013; FANTE, 2005; HINDUJA; PATCHIN, 2010; OLWEUS, 1995; 1998).

Outro fator que assola as crianças e adolescentes envolvidos em *bullying*, e que talvez seja o mais imediato, é o medo, seja de receber um novo ataque, como o de se tornar um próximo alvo - no caso dos espectadores. Além do medo, alvos de *bullying* podem ter a estima de si reduzida, sofrer com problemas de ansiedade, depressão, solidão, sentimento de impotência e insegurança, baixa ou nula confiança social - muitos sofrem por não ter apoio e/ou por não ter seus sentimentos reconhecidos, e, ainda, desenvolver estresse pós-traumático, fobias - como o pânico da escola, ou ter prejuízos no rendimento escolar (AVILÉS, 2006; 2013; DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005; TOGNETTA, 2010). É um erro grotesco pensar que o *bullying* poderia ter como consequência positiva o fortalecimento do caráter de quem é agredido (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005). Infelizmente, esse discurso faz parte do repertório de muitas pessoas que defendem a cultura de que o *bullying* é uma "brincadeira de idade".

Autores de *bullying* também carecem de ajuda e podem ter consequências negativas para suas ações. Por vezes, podem pensar que possuem um poder maior do que o que realmente têm (OLWEUS, 1998) e então se encorajarem a cometer outras violências. No entanto, também é um equívoco considerar que o *bullying* é um *círculo vicioso*, isto é, se um aluno é autor de *bullying* ele assim o é porque aprendeu quando criança, na sua família, e que levará este comportamento agressivo para outros âmbitos da sua vida futura, como para seus relacionamentos afetivos e que acabará como um criminoso (DEL BARRIO; GUTIÉRREZ; BARRIOS; VAN DER MEULEN; GRANIZO, 2005).

Outra consequência negativa para os envolvidos em *bullying*, mais especificamente para autores e espectadores, é a crescente falta de sensibilidade moral perante o sofrimento de outrem (AVILÉS, 2006; 2013). Num ambiente que se tolera esse tipo de violência, ou seja, em que o desrespeito é um valor, pode-se propagar o sentimento de que o *bullying* é algo normal ou de

menor importância, fazendo diminuir o sentimento de indignação entre as pessoas que observam e, conseqüentemente, o número de pessoas que se implicam em fazer o *bullying* cessar, prestando ajuda. Eis o maior perigo: legitimar, de alguma forma, a agressão, a injustiça, o uso abusivo do poder do autor sobre seu alvo de *bullying* (FRICK, 2011).

Espectadores de *bullying* também podem desenvolver um sentimento de impotência, ansiedade ou de culpa por não conseguir ou não saber como agir em defesa de situações que consideram injustas.

Precisamos considerar que não apenas os envolvidos diretamente sofrem com conseqüências negativas do *bullying*. Sim, eles são os primeiros e, seguramente, os que mais sofrem. No entanto, precisamos pensar que outras pessoas são afetadas, e, portanto, precisam ter seus sentimentos respeitados e acolhidos. Como apontam Sullivan, Cleary e Sullivan (2005), o *bullying* tem um efeito como o de uma pedra que é jogada na água, as ondas provocadas vão alcançando diferentes níveis. Depois dos envolvidos diretamente no ambiente escolar, temos os diversos sentimentos expressados pelas famílias destes sujeitos, que porventura poderão incidir nas ações e sentimentos dos mesmos. Muitas famílias se sentem indignadas, incapazes de lidar com a situação ou inseguras. Algumas são desejosas de vingança e podem encorajar seus filhos a responderem com agressão, numa tentativa, muitas vezes desesperada, de cessar o sofrimento do filho.

Nesse sentido, é de fundamental importância que os pais se sintam acolhidos na escola quando busquem ajuda, tenham seus sentimentos respeitados e sejam orientados a como lidar com essas situações e a como colaborar a fim de potencializar sentimentos como a sensibilidade moral, que elevem a estima de si dos filhos, que os façam se sentirem apoiados e seguros, que contribuam para o desenvolvimento de valores de auxílio mútuo, de respeito e de acolhida ao diferente na escola, para que ensinem seus filhos a se indignar perante situações de injustiça e de violência e os encorajem a buscar ajuda.

Por fim, ressaltamos que a prática do *bullying* incide na qualidade das relações interpessoais dentro do ambiente escolar (FRICK, 2011), gera um clima de insegurança e sua tolerância fomenta valores não morais, como o desrespeito, a injustiça, a individualidade e a negação do outro. A existência do *bullying* dentro do ambiente escolar significa que algo não vai bem e que a escola não está atingindo seu objetivo de educar em valores (AVILÉS, 2013a; MENIN, 2002; TOGNETTA, 2011) e isso precisa ser revisto.

1.5 Diferentes manifestações

Como apresentado no início do capítulo, o próprio conceito inicial de *bullying* ampliou-se para abarcar, além de agressões físicas, aquelas verbais, gestuais ou de exclusão social e as consideradas *indiretas* - quando o autor usa o grupo ou sua rede de relações para atacar o alvo ou por meio de suas propriedades, roubando-as, por exemplo (ALMEIDA, 2008; AVILÉS, 2002; FANTE, 2005; OLWEUS, 1998).

Distinguir o fenômeno em modalidades - sociais, relacionais, psicológicas ou indiretas, pode ser polêmico. Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios (2003), com base em autores como Björkqvist (2001) e Archer (2001), explicam que: todas as formas de agressões são sociais ou relacionais; é incorreto distinguir entre *bullying* físico ou psicológico, pois todo maltrato é psicológico; nem toda exclusão social é indireta, pois há exclusões que são feitas abertas e diretamente; uma agressão física pode ser indireta, quando se atinge uma pessoa com ações sobre os seus pertences.

Com o advento das novas tecnologias surgiu uma nova possibilidade de agredir ao outro, denominada de *cyberbullying*. Embora este tenha condutas coincidentes com o *bullying* tradicional, o anonimato e a massiva distribuição da informação que estes meios eletrônicos permitem, dão uma vantagem muito maior do autor sobre seu alvo e a transformam numa situação mais danosa ainda para quem a sofre, isto porque as agressões podem chegar a número incalculável de espectadores e o autor das agressões pode permanecer por muito tempo no anonimato. Se não se conhece a quem agride, como defender-se? Além disso, a duração da agressão ganha outras dimensões: a palavra escrita tem caráter duradouro e, ao passo que cada pessoa que visualiza a agressão pode compartilhar com outros e/ou salvar em seu dispositivo ficando quase impossível controlar o fim da agressão. Isso faz com que ela possa ser vista inúmeras vezes, acessada de qualquer lugar e a qualquer momento (DEL BARRIO, 2013).

O *cyberbullying* é conceituado como "Uma agressão intencional, realizada por um grupo ou por um indivíduo, usando formas eletrônicas de contato, repetidamente, e ao longo do tempo, contra uma vítima que não pode se defender facilmente" (SMITH et al., 2008, p. 376, tradução nossa²⁹), ou seja, o *bullying* por meio de recursos eletrônicos de contato.

Nem toda agressão via recursos eletrônicos é considerada *cyberbullying*. É preciso haver a *intenção* e o *desequilíbrio de poder* e, *habitualmente* - porém não necessariamente, a *repetição por parte do autor*, visto que uma agressão pode ser cometida uma única vez, mas vista e

²⁹ Citação original: "An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself" (SMITH et al., 2008, p. 376).

compartilhada inúmeras vezes. Segundo del Barrio (2013) o desequilíbrio de poder é muito fácil de identificar no *cyberbullying*. Primeiramente, porque quando se trata de uma troca de agressões, de duas pessoas que enviam, apenas entre si, mensagens ofensivas, esta se caracteriza como uma relação simétrica. No entanto, quando essa agressão passa a envolver uma terceira pessoa nos ataques, aí sim passa a existir o desequilíbrio: "A simples ação negativa repetida contra alguém que não sabe quando vai recebê-la e nem a deseja, faz com que quem a comete tenha o controle, o poder das ações" (DEL BARRIO, 2013, p. 26, tradução nossa³⁰). Esta falta de controle, e, por vezes, a maior habilidade/conhecimento em tecnologias da informação e comunicação de quem comete a agressão, podem contribuir para esta assimetria.

O uso dos recursos eletrônicos parece estar facilitando a ocorrência de agressões, em função da distância virtual que se estabelece entre autor e alvo, em alguns casos. O contato indireto, sem ser cara a cara, pode fazer com que muitas pessoas se sintam desinibidas, ou tomem coragem para agredir alguém - ação que não fariam, possivelmente, se fosse no mundo físico, ainda mais se for anonimamente (SMITH; DEL BARRIO; TOKUNAGA, 2013). O anonimato somado ao fato de que muitos jovens podem não contar o que passa por medo de terem o uso de celular ou Internet privados pelos adultos, pode influenciar no desconhecimento por parte destes, tornando-o ainda menos visível que o *bullying* tradicional.

Atualmente, temos acesso a inúmeros estudos³¹ que visam explicar o fenômeno (HINDUJA; PATCHIN, 2008; 2012; ORTEGA; CALMAESTRA; MORA-MERCHÁN, 2008; ORTEGA; ELIPE; CALMAESTRA, 2009; TOGNETTA; BOZZA, 2011), a tecer relações com o *bullying* tradicional (KOWALSKI; LIMBER, 2013; OLWEUS, 2013) e a pensar formas de prevenção (AVILÉS, 2013a; 2013b; DEL REY; CASAS; ORTEGA, 2012; PERREN et al., 2012; SALMIVALLI; PEETS, 2010; SLONJE; SMITH; FRISÉN, 2013).

Algumas formas de *bullying* recebem nomeação específica. É o caso do *bullying sexual* - quando o conteúdo das agressões é sexual, realizado com gestos, insinuações, toques ou palavras, por exemplo. Há o *bullying racista*, quando as agressões têm caráter racista e/ou xenófobo, e o *bullying contra pessoas com necessidades educativas especiais* (AVILÉS, 2013).

³⁰ Citação original: "La simples acción negativa repetida contra alguien que no sabe cuándo va a recibirla ni la desea hace que quien la perpetrata tenga el control, el poder de las acciones" (DEL BARRIO, 2013, p. 26).

³¹ Para maiores informações sobre o *cyberbullying* sugerimos o acesso às referências citadas. Não nos deteremos nesta tipologia por não ser nosso objeto de investigação, embora sabemos da estreita relação, já apontada por inúmeros investigadores, entre o *bullying* e o *cyberbullying*. Seguramente, podemos afirmar que qualquer programa de intervenção ao *bullying* nas escolas deve incluir a prevenção ao *cyberbullying*.

Não menos importante que qualquer forma de *bullying*, mas que merece a atenção das escolas e dos investigadores, a fim de aprofundar os estudos e mostrar para a sociedade sua gravidade, é o *bullying homofóbico*. Trata-se de agressões relacionadas à orientação e/ou identidade de gênero afetivo ou sexual de um indivíduo (GALÁN et al., 2013). Muitos sujeitos que *são* ou *que parecem* ser gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, ou que rompem com os papéis de gênero definidos socialmente como padrões têm sido vitimizados frequentemente por seus pares nas escolas. Como apontamos anteriormente, não são as características de um indivíduo que o determinam como um alvo, mas como o outro lhe vê. Ou seja, a opção sexual ou afetiva de um sujeito não é fator determinante para receber agressão. No entanto, estudos têm evidenciado que esses sujeitos se encontram numa situação de risco em função da homofobia e transfobia nas escolas e na sociedade em geral (GALÁN et al., 2013; UNESCO, 2012).

Considerando a complexidade do fenômeno *bullying* apresentada neste capítulo, nos indagamos sobre as alternativas de prevenção e contenção que os pesquisadores têm apontado para o seu enfrentamento. Como explicitado no capítulo introdutório, um dos objetivos desta pesquisa é identificar e analisar as estratégias *antibullying* elencadas pelos investigadores brasileiros e espanhóis. É sobre elas que passaremos a tratar no próximo capítulo.

2 ANÁLISES SOBRE A LITERATURA A RESPEITO DE ESTRATÉGIAS ANTIBULLYING NO BRASIL E NA ESPANHA

Neste capítulo apresentamos os dados e análises sobre as ações *antibullying* sugeridas pelos pesquisadores brasileiros e espanhóis.

Almejando identificar o que pesquisadores brasileiros e espanhóis apresentam como ações de enfrentamento ao *bullying* nas escolas, procedemos à pesquisa da produção bibliográfica, selecionando textos que tinham como objetivo discutir estratégias de prevenção ou contenção ao *bullying* no ambiente escolar. Nas bases de dados escolhidas para busca (SIELO, ISI, PsycINFO, SCOPUS), foram encontrados seis artigos de pesquisadores brasileiros (APÊNDICE A) e 21 artigos de pesquisadores espanhóis (APÊNDICE B), publicados no período de 2000 a 2013.

Visando complementar a busca e considerando o mesmo critério, selecionamos três teses (APÊNDICE C) e 17 dissertações de pesquisadores brasileiros (APÊNDICE D), a partir de procura realizada no Banco de Teses da Capes/MEC, no período de 2000 a 2012, considerando o mesmo critério de busca dos artigos.

Os pesquisadores, autores tanto de artigos em periódicos como de teses e dissertações, sugerem ações a serem desenvolvidas a fim de prevenir ou conter o *bullying*, as quais organizamos em categorias, para melhor compreensão e análise. Essa tipologia envolve fins e meios que hora se mesclam. Destacamos que a divisão em categorias de ações *antibullying* é didática e que elas podem se misturar. Colocamos em parênteses os nomes dos autores que fazem referência a tais ações, destacando, em frente a eles, se são pesquisadores do Brasil ou da Espanha. No Apêndice E organizamos um quadro com a visão geral das ações indicadas pelos pesquisadores brasileiros e espanhóis, conforme cada obra analisada.

Primeiro, apresentamos essa relação de autores e tipos de ações em cada categoria e, após, fazemos uma descrição mais aprofundada do tipo de estratégia usando os autores que servem de base para a construção de tais ações. No Apêndice F organizamos um quadro síntese com os autores de referência apontados pelos pesquisadores nos artigos, teses e dissertações analisados nos dois países.

2.1 Ações de informação, conscientização e sensibilização

O envolvimento de pessoas adultas nas ações com as quais se pretende combater estes problemas é um requisito prévio fundamental em um programa de intervenção baseado na escola, e é importante que os adultos não pensem que a agressão e a intimidação são elementos inevitáveis na vida das crianças. Nesta forma de ver o

problema também está implícita a convicção de que *se pode conseguir muito com meios relativamente simples. Ao mesmo tempo, quero ressaltar o fato de que o conhecimento dos problemas e de medidas adequadas que os combatam é de suma importância para a obtenção de bons resultados* (OLWEUS, 1998, p. 87-88, tradução nossa, grifo do autor)³².

Nos textos analisados, os autores se referem ao desenvolvimento de ações que possibilitem a divulgação de informações sobre o fenômeno *bullying*, atreladas à conscientização e sensibilização para o enfrentamento do mesmo, usando expressões gerais como: informar professores e alunos ou pais; sensibilizar professores e toda a comunidade educativa; primar pela conscientização (BRASIL: CARREIRA, 2005; FRANCISCO, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; HORNBLAS, 2009; JORGE, 2009; LOPES NETO, 2005; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2012; RADUENZ, 2011; SCHUCHARDT, 2012. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; ORTEGA; LERA, 2000; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a).

Alguns autores dão indicações mais específicas para informar, conscientizar e/ou sensibilizar, como: palestras, orientações aos professores em Horário de Trabalho Pedagógico - HTP, realização de leituras (BRASIL: MUNARIN, 2007), encontros com pais e alunos (BRASIL: HORNBLAS, 2009; RADUENZ, 2011); inserir no currículo e nas aulas de tutoria temas como o *bullying* (ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; CEREZO; MENDEZ, 2012); realização de atividades de pesquisa para alunos (BRASIL: PINGOELLO, 2012); criação de uma equipe multidisciplinar com representantes da comunidade educativa para realizar atividades de informação (BRASIL: ESCARAVACO, 2011); realização de campanhas *antibullying* e elaboração de materiais com alunos (BRASIL: HORNBLAS, 2009. ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; VIGUER; AVIÁ, 2009); promoção de seções de debates/discussões (BRASIL: FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; PINGOELLO, 2012; CARREIRA, 2005; HORNBLAS, 2009; RADUENZ, 2011; NUNES, 2011; AMORIM, 2012. ESPANHA: FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a; AVILÉS et al., 2011; CEREZO; MENDEZ,

³² Citação original: "La implicación de las personas adultas en las acciones con las que se pretende contrarrestar estos problemas es un requisito previo fundamental en un programa de intervención basado en la escuela, y es importante que los adultos no piensen que la agresión y la intimidación son elementos inevitables de la vida de los niños. En esta forma de ver el problema también está implícita la convicción de que *se puede conseguir mucho con medios relativamente sencillos. Al mismo tiempo, quiero recalcar el hecho de que el conocimiento de los problemas y de unas medidas adecuadas que los contrarresten* es de suma importancia para la obtención de buenos resultados" (OLWEUS, 1998, p. 87-88, grifo do autor).

2012), com o apoio de vídeos, textos, reportagens, músicas, teatro ou brincadeiras (BRASIL: PINGOELLO, 2012; SALGADO, 2012; GUTSTEIN, 2012).

Por fim, encontramos a indicação de que pediatras deveriam dar apoio aos pais e professores (ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011).

Nesta categoria, encontramos ações que vão desde estratégias de enfrentamento genéricas, destinadas a todos os membros da comunidade educativa, como as campanhas e palestras, a trabalhos mais profundos, sistematizados com os alunos, como as aulas de tutoria.

A *tutoria* é um horário semanal instituído no currículo de todas as turmas das escolas espanholas. Cada turma tem um professor tutor que trabalha com os alunos conteúdos geralmente relacionados à convivência, que vão além dos estabelecidos nas distintas disciplinas curriculares. Na Noruega esse espaço é chamado de *hora social* (OLWEUS, 1998) e também é formal e institucionalizado, assim como em outros países. No Brasil, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - GEPEM, da UNESP e UNICAMP, tem conduzido algumas experiências e implementado nas redes públicas municipais de ensino, um *momento institucionalizado* para que se possa ter a discussão dos problemas de cada sala bem como a apropriação de formas mais equilibradas de resolução de conflitos, que é chamado de assembleia escolar (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

Mesmo sabendo da relevância que campanhas, palestras ou assembleias com professores e pais, por exemplo, têm com relação à sensibilização e informação do *bullying*, consideramos as mesmas como momentos disparadores de um trabalho que deve ser sistematizado na escola. Por esse motivo, explanaremos sobre o uso de *aulas de tutoria* na escola para o desenvolvimento de ações informativas, de conscientização e sensibilização. Consideramos que ter esse momento institucionalizado e validado pelas autoridades educacionais no currículo dos alunos é um ganho extraordinário para a comunidade educativa, pois, como enfatiza Avilés (2013a, p. 96) "[...] supõe-se atribuir valor estratégico a esses espaços como ferramentas para combater as dificuldades de convivência nos contextos escolares".

Embora seja quase unânime a indicação do uso de tutorias entre os autores dos artigos espanhóis analisados para o trabalho de prevenção ao *bullying*, podemos nos reportar às indicações de Olweus (1998) que em seu programa pioneiro de prevenção ao *bullying* já fazia tal menção à *hora social*.

Para Olweus (1998), a *hora social* constitui-se como um espaço e tempo específicos, periódico, no qual se pode tratar sobre temas como o desenvolvimento de regras contra as agressões e das sanções quando houver transgressões às mesmas, além de questões sobre as

relações sociais que acontecem no grupo e na escola, como as agressões entre pares. Possibilitar que os próprios alunos, liderados pelo professor, analisem semanalmente os problemas que envolvem seu grupo, pode exercer uma pressão considerável nestes, uma espécie de controle social, que, segundo o autor, costuma ser um método eficaz de inibição de comportamentos agressivos ou antissociais.

Avilés (2013a) sugere o uso das *aulas de tutoria* para um trabalho de prevenção ao *bullying* planejado e prolongado. O professor tutor pode organizar atividades com distintos níveis de aprofundamento e com objetivos específicos, como: oficinas com debate sobre temas relacionados ao *bullying*, como violência de gênero, xenofobia ou racismo; análise de casos hipotéticos ou reais (mas não relacionados à turma ou que aconteceram na escola), utilizando reportagens, vídeos, filmes ou a literatura; teatralização de histórias sobre *bullying*, as chamadas estratégias de *role-playing*, que possibilitam a troca/vivência de papéis e, conseqüentemente, contribuem para a tentativa de compreensão e reconhecimento de sentimentos e emoções do outro.

Avilés (2013a) relembra que as aulas de tutoria são momentos específicos para o desenvolvimento de atividades que abordam conteúdos que são indispensáveis para a prevenção ao *bullying* e estão relacionadas à aprendizagem de resolução de conflitos - negociação, comunicação, empatia, autocontrole, assertividade, ao desenvolvimento emocional - expressão e reconhecimento de emoções. No Brasil também usamos a aula de tutoria para realizar as assembleias escolares (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Julgamos fundamental destacar que, além de um trabalho sistematizado com os alunos, é preciso desenvolver ações que facilitem a informação e fomentem a conscientização e sensibilização dos demais membros da comunidade educativa também de modo contínuo e planejado. Olweus (1998) já enfatizava que as ações da escola contra o *bullying* não podem se transformar em espetáculo ou em atividades "febris" de curto prazo que são facilmente substituídas por outras também "febris".

Nesse sentido, podemos citar as *reuniões com associações de pais e professores* (OLWEUS, 1995, 1998), nas quais a escola, periodicamente, pode apresentar informações sobre o tema e dados da sua realidade, advindos da aplicação de instrumentos de avaliação. Dessas reuniões pode sair um plano de ação a ser compartilhado com os demais pais e outros membros da comunidade educativa. Essa estratégia se faz interessante para ultrapassar o obstáculo de reunir todos os pais na escola. No entanto, é preciso que sejam criados canais de comunicação e compartilhamento efetivos.

Concordamos que a prevenção ao *bullying* deve fazer parte da agenda contínua de trabalho da escola. Além de ser incluída no Projeto Político Pedagógico, destacamos a relevância de se instituir espaços e tempos formais para esse trabalho, seja com os alunos, para estudo entre professores ou com as famílias, seja por outros canais de comunicação com diferentes membros da comunidade educativa. Como vimos, em outros países isso já é realidade: as escolas contam com espaços e tempos de tutoria onde discutem questões ligadas à convivência. No Brasil, as administrações educativas precisam atentar-se para esse fato, visto que o problema do *bullying* não é o único que assola as escolas. Tal necessidade será percebida para as demais estratégias.

2.2 Ações de identificação: o diagnóstico da realidade escolar

Para introduzir mudanças em uma escola, primeiro devemos saber o que queremos mudar ou sobre o que queremos incidir. Nesse sentido, devemos nos perguntar quais são os problemas específicos sobre o *bullying* que a escola tem: que tipo de *bullying* acontece, em que medida, se há alguma iniciativa já em andamento na escola, quais são os resultados... (AVILÉS, 2013, p. 24-25).

Nos textos pesquisados, também encontramos a indicação de realização de ações que permitam identificar e compreender as necessidades da escola com relação à convivência escolar e às situações de *bullying*, por meio de diferentes instrumentos, como registros de observação ou questionários específicos, de modo periódico e/ou antes e após o desenvolvimento de algum projeto (BRASIL: CARREIRA, 2005; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; HORNBLAS, 2009; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2012; STELKO-PEREIRA, 2012. ESPANHA: AVILÉS, et al., 2011; BENÍTEZ; GARCÍA; FERNÁNDEZ, 2009; CEREZO; MÉNDEZ, 2012; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; GÓMEZ et al., 2005; ORTEGA; LERA, 2000; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a; VIGUER; AVIÁ, 2009).

Muitos dos artigos, teses e dissertações aqui analisados, no período de 2000 a 2013, usaram algum instrumento de avaliação do fenômeno ou mencionaram a relevância do seu uso. Observamos que não há uma unanimidade entre os pesquisadores quanto ao melhor instrumento a ser utilizado para avaliar a incidência e características do *bullying*. No entanto, é possível perceber a influência de alguns instrumentos e elencar diferenças entre eles. Nesse item de estratégias, trataremos de alguns aspectos que são pontuados pelos pesquisadores sobre os diferentes tipos de instrumentos de avaliação, em função dos avanços nas investigações na área,

e sobre as contribuições que os mesmos trazem para a construção de ações de prevenção e contenção ao fenômeno no ambiente escolar.

É consenso na literatura a importância do uso de instrumentos sistematizados e validados para identificação da realidade de cada escola com relação ao *bullying*. Dan Olweus foi o primeiro a elaborar um questionário para a identificação de alvos e autores de *bullying*, o *Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1998), o qual foi traduzido e/ou adaptado por inúmeros pesquisadores, tornando-se referência para tantos outros. No Brasil, tal influência também é notória em virtude dos primeiros estudos realizados por Fante (2005) e Lopes Neto (2005), os quais aplicaram adaptações do *Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1998) e tiveram ampla divulgação.

O *Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1998) era destinado a alunos. Continha uma definição de *bullying*, considerando critérios de frequência, desequilíbrio de poder e intencionalidade. Considerava um período de tempo, de referência, como "nos últimos 2 meses" e a frequência mais objetiva das ações, como "ao redor de uma vez por semana" ou "várias vezes na semana". O questionário também incluía perguntas sobre a reação de colegas, professores e pais perante as agressões.

Hoje esse questionário denomina-se *The Olweus Bullying Questionnaire* (OBQ) (OLWEUS, 2007 apud OLWEUS, 2013), com algumas adaptações fruto do aprimoramento das investigações. Dentre elas, Olweus (2013) destaca:

- uma definição mais ampla de *bullying*, que passou a apresentar diferentes formas de agressão: agressões verbais (como dizer coisas nocivas, tirar sarro, colocar apelidos ofensivos); agressões de exclusão social (como ignorar, excluir, deixar fora das atividades propositalmente); agressões físicas (como bater, chutar, empurrar, trancar numa sala); agressões indiretas (como dizer mentiras, espalhar falsos rumores, fazer com que os colegas não gostem do sujeito) e outras coisas tão ofensivas quanto essas. A definição de *bullying* compreende ainda o critério de repetição e desequilíbrio de poder, ao passo que diferencia o mesmo de outros comportamentos, como quando as provocações são feitas de modo amistoso ou de brincadeira ou quando os envolvidos têm, aproximadamente, o mesmo poder argumentativo ou de luta.

- questões individuais para nove tipos específicos de *bullying*: como físico ou verbal (incluindo agressão racial e sexual), assédio e ameaças ou comportamentos de coação, ou formas mais indiretas, como isolamento social intencional, espalhar rumores, manipulação de relacionamentos de amizade, além de questões sobre *bullying* digital ou virtual (*cyberbullying*).

- a necessidade de um espaço relativamente curto de referência para investigar o *bullying*, últimos dois meses, e para a maioria delas, as alternativas de reposta são alternativas

de frequência, feitas da forma mais concreta possível, como "isso aconteceu uma ou duas vezes" ou "duas ou três vezes no mês". Expressões como "ao redor de" ou "várias vezes" são evitadas, pois ainda podem ser consideradas subjetivas.

Desde a elaboração do primeiro questionário de Olweus (1998), outros instrumentos foram sendo construídos e aperfeiçoados. Há os do tipo *autoinforme*, como os questionários, entrevistas, autorregistros ou narrativas, dirigidos aos envolvidos diretamente, como alunos (alvos, autores e testemunhas). Há também os do tipo *heteroinforme*, aqueles destinados aos sujeitos que não participam diretamente ou pessoalmente nos atos, mas que habitualmente o presenciam, como os procedimentos sociométricos, as entrevistas com famílias e os diários de incidência ou registros de observação (AVILÉS, 2006). Passaremos a exemplificar os diferentes tipos, tomando por base os instrumentos mais citados nas teses, dissertações e artigos analisados.

Dentre os textos analisados referentes aos estudos de pesquisadores brasileiros, encontramos duas citações às adaptações do *Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1998) e outras duas do *Bull/al* de Fante (2005). Este último, na verdade, é uma versão adaptada ao português do mesmo questionário de Olweus (1998). Também encontramos três referências ao *SCAN-Bullying*, instrumento narrativo do tipo autoinforme, sendo duas da primeira versão apresentada por Almeida e Del Barrio (2002) e Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios, Gutiérrez (2003) e uma da segunda versão, criada por Almeida e Caurcel (2005) que transformaram o instrumento em questionário com questões fechadas e outra parte de entrevistas semiestruturadas.

O *SCAN-Bullying* (DEL BARRIO; ALMEIDA; VAN DER MEULEN; BARRIOS; GUTIÉRREZ, 2003), primeira versão, é uma sigla de *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying*, que significa *História em vinhetas de maltrato entre pares*. O instrumento simula em desenhos uma história típica de *bullying* em 10 cartões, que representam, cada um, uma forma distinta de vitimização, além de cinco cartões que representam cinco possíveis finais diferentes, totalizando 15 cartões. Há uma versão feminina e outra masculina. O cenário da história é a escola e remete-se a situações comuns de *bullying* que ali ocorrem e é apresentada numa ordem que tenta expressar a tensão da relação de agressão que se estabelece e que vai crescendo com o passar dos cartões. Segundo os autores, as imagens da história deixam uma margem para que os alunos entrevistados possam interpretar, fazer inferências e emitir juízos morais sobre a ação.

O *SCAN-Bullying* (DEL BARRIO; ALMEIDA; VAN DER MEULEN; BARRIOS; GUTIÉRREZ, 2003) também conta com um guia de entrevista semiestruturada com questões relacionadas a: representação dos alunos sobre a história, como interpretação e atribuições

causais; percepções das emoções vividas pelos distintos personagens da história e também das que o entrevistado atribuiria a si, caso estivesse naquela situação, além da identificação de quatro emoções morais (culpa, vergonha, indiferença e orgulho) e os critérios de seleção das mesmas; indicação de estratégias de solução para o problema e que permitam uma reparação emocional, a partir da perspectiva do alvo; elaboração do final da história e investigação de experiências individuais com relação ao *bullying*.

É importante esclarecer que o *SCAN-Bullying* é um instrumento desenhado para compreender as representações que as próprias crianças vão construindo, “[...] em distintas idades, gêneros e contextos sócio-geográficos do maltrato que tem lugar em seus grupos de iguais” (DEL BARRIO; ALMEIDA; VAN DER MEULEN; BARRIOS; GUTIÉRREZ, 2003, p. 65, tradução nossa³³), embora possa coletar dados sobre o envolvimento dos alunos nestas situações. O próprio termo “SCAN” significa “examinar”, “verificar”, com atenção e cuidado.

A outra versão do *SCAN-Bullying*, proposta por Almeida e Caurcel (2005), transforma a primeira parte do instrumento, relativa à interpretação dos entrevistados sobre a história apresentada nas vinhetas, que era aberta, em questões fechadas, de múltipla escolha. No total são 36 questões, sendo apenas uma dissertativa. As questões também são relativas às percepções dos alunos sobre a história, considerando sentimentos, identificação com os personagens e qual seria a ação do entrevistado caso se colocasse no lugar de cada um dos envolvidos.

Nos textos que foram objeto de análise, referentes aos pesquisadores espanhóis, identificamos mais referências aos instrumentos de tipo autoinforme, em forma de questionários: foram três citações ao *Cuestionario Secundaria* (12-16 años) e *Cuestionario Jefe de Estudios de Secundaria* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000; 2007); duas citações ao *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* (ORTEGA; MORA-MERCHÁN; MORA, 1995); duas referências ao *Cuestionario sobre Abuso entre Compañeros* (FERNÁNDEZ; ORTEGA, 1998); duas citações ao questionário BULL-S (CEREZO, 2000).

O *Cuestionario Secundaria* (12-16 años) e *Cuestionario Jefe de Estudios de Secundaria* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000; 2007) foram elaborados para o Estudo Estatal desenvolvido na Espanha e anteriormente citado. Os instrumentos do primeiro estudo (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000) são quase idênticos aos aplicados no segundo estudo de

³³ Citação original: “[...] en distintas edades, géneros y contextos socio-geográficos del maltrato que tiene lugar en sus grupos de iguales” (DEL BARRIO; ALMEIDA; VAN DER MEULEN; BARRIOS; GUTIÉRREZ, 2003, p. 65).

atualização (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007), salvo pequenas alterações em algumas categorias de perguntas e à inclusão de três questões sobre *cyberbullying*.

O questionário para alunos contém uma definição do problema a ser investigado e é organizado em blocos de perguntas (são 31 no total) relacionadas a:

- percepções do aluno enquanto espectador sobre o que acontece na escola com relação aos tipos de agressão, frequência e reações ante os mesmos;
- relações sociais e sentimentos dos alunos respondentes;
- percepções do aluno enquanto alvo traz questões sobre tipos de agressões das quais poderia ser vítima, frequência e ao número de pessoas a quem se reporta;
- características do autor das agressões: ano escolar, gênero, número (se trata-se de um ou mais), se pertence à comunidade educativa ou não;
- lugares de ocorrência;
- pessoas a quem comunicam os fatos e pessoas que intervém para ajudar;
- ações cometidas (como agressor), quais e as reações do alvo e se participou em agressões com outras pessoas.

Além destas, foram incluídas questões sobre tecnologias da informação e comunicação na perspectiva de autor, alvo e espectador (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

O outro questionário elaborado pela equipe de investigadores era destinado aos *jefes de estudio*, cargo correspondente aos coordenadores no sistema educacional brasileiro. Composto por questões de dois tipos. As primeiras, relacionadas ao cargo de *jefe*, como número de casos de *bullying* que chegam ao conhecimento da equipe diretiva, conforme os tipos estabelecidos no questionário dos alunos, e quanto a medidas que são tomadas pela escola para prevenção e intervenção. As segundas deveriam ser respondidas enquanto professores e versavam sobre as agressões que aconteciam em suas respectivas salas de aula, como tipo e frequência (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

Um importante diferencial desse instrumento é que, assim como apontam os autores, ele trata de cada tipo de agressão especificamente, de forma que é possível identificar a incidência e características de cada uma delas de forma mais precisa (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

O *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* (ORTEGA; MORAMERCHÁN; MORA, 1995) é uma adaptação espanhola ao *Bully/Victim Questionnaire* (OLWEUS, 1998), elaborado para o *Projeto SAVE - Sevilla Antiviolenencia Escolar* (ORTEGA, 2002). Trata-se de um questionário anônimo em duas versões: uma para alunos de secundária e outra para professores, além de um teste sociométrico para medir o clima da classe. O questionário dos alunos, com perguntas fechadas de múltipla escolha, possibilita que estes

informem sobre sua percepção quanto à convivência familiar e escolar, os sentimentos e as percepções de ser autor ou alvo de *bullying*, bem como, sobre seu pensamento e opiniões sobre o fenômeno e o que deveria ser feito para resolver o problema (ORTEGA e cols., 1998). O questionário para professores contém 10 perguntas, sendo oito dissertativas e duas de múltipla escolha. Elas versam, em sua maioria, sobre as percepções destes quanto às causas das más relações, ações destes para melhorar as relações interpessoais, tipo de conflitos que observam e o que consideram mais grave e como intervém.

O *Cuestionario sobre Abuso entre Compañeros* (FERNÁNDEZ; ORTEGA, 1998) tem uma versão para a Educação Primária e outra para a Educação Secundária. Fornece informações sobre as formas de agressão que acontecem nos pátios e nas aulas e permite identificar os papéis que os alunos desempenham (autores, alvos ou espectadores).

O questionário BULL-S (CEREZO, 2000) tem duas versões, uma para alunos e outra para professores. Baseado na técnica do sociograma, o questionário é nominativo, sendo composto por 15 itens e objetiva identificar características socioafetivas do grupo e destacar os alunos agressores, vítimas ou vítimas-provocadoras e neutros os que não forem apontados. Trata também da estrutura interna da aula, das relações dos indivíduos do grupo atentando-se para a relação que chamaram agressor-alvo, medindo o grau de sociabilidade e posição sociométrica, além de informações sobre frequência, formas e lugares das agressões (CEREZO; MÉNDEZ, 2012).

Qualquer programa de prevenção ou intervenção a ser desenvolvido numa escola precisa considerar a realidade desta. Por isso, o uso de diferentes instrumentos para coletar informações sobre a qualidade e quantidade dessas agressões e sobre as representações que os alunos têm sobre as mesmas é de fundamental necessidade. Além de aportarem dados iniciais, seu uso frequente auxilia no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações, que precisam ser sistematizadas e desenvolvidas a longo prazo.

Avaliar o fenômeno contribui, também, para estabelecer um consenso sobre o que é *bullying* e o que não é, para determinar a extensão do mesmo na escola, facilitar informações que ficariam ocultas em função das especificidades e complexidades das agressões, além de legitimar a importância do desenvolvimento de ações *antibullying*, pois se trabalhará a partir de dados reais. Para tanto, é preciso usar instrumentos validados cientificamente (AVILÉS, 2006).

Na literatura, há um acordo sobre a necessidade de usarmos instrumentos em que se pergunte aos envolvidos sobre a ocorrência de determinados tipos de comportamento, dada as características do *bullying*. No entanto, é preciso atentar-se para:

- tamanho e modo de seleção da amostra;

- elaboração das perguntas ou indicadores;
- forma de aplicação dos instrumentos. Não se recomenda aplicar questionários via telefone, nem à classe toda de uma só vez. Evitar, quando possível, que o aplicador seja vinculado à escola, pois pode gerar distorções, mesmo intencionais;
- definir, previamente, no questionário a natureza do fenômeno a ser investigado, dada sua complexidade;
- perguntar separada e diretamente sobre cada tipo de maltrato e os dados de estimativa de incidência destas agressões após cada resposta;
- estudar os detalhes do fenômeno relacionados a cada tipo de agressão;
- cuidado com comparações de resultados, dada as variáveis que podem existir na metodologia dos estudos (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007).

Outro fator que é alvo de ressalvas refere-se ao uso de instrumentos sociométricos para identificar os envolvidos em *bullying*. Del Barrio, Martín, Almeida e Barrios (2003) retomam os apontamentos de Rubin et al. (1998) quanto aos fatores éticos e metodológicos deste tipo de instrumento. O primeiro está relacionado ao momento em que se pede que as crianças nomeiem os companheiros, pois se fere os princípios de privacidade e confidencialidade da investigação. O segundo fator está relacionado a pouca estabilidade dos juízos das crianças e a falta de consistência entre distintos informantes. Os autores relembram que a determinação de popularidade de uma criança, ou o contrário desta, se dá a partir de respostas a perguntas sobre as ações do indivíduo, se o convidam para uma festa, se consideram amigo, entre outras. No entanto, as noções de amizade podem variar em função da infância o que pode acarretar em falta de consistência entre respostas de crianças e adultos sobre um mesmo indivíduo.

Tal nomeação utilizada no instrumento também pode contribuir para a ênfase causal dada do fenômeno como sendo um problema individual, do sujeito agressor ou vítima, que assim permanece marcado e novamente vitimizado, quando já se percebe o *bullying* como um problema de grupo, de relações estabelecidas no seio deste (DEL BARRIO; MARTÍN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003).

Mesmo que não haja um consenso na literatura sobre o melhor instrumento de identificação do *bullying*, é preciso que as escolas se atentem ao apresentado quanto aos avanços nos instrumentos, para escolher ou adaptar aquele que melhor atender à sua necessidade. Frisamos, novamente, a necessidade quanto ao uso frequente de instrumentos que permitam verificar os níveis de incidência do *bullying*, quais as formas que mais ocorrem, onde ocorrem, a quem os alunos buscam auxílio, entre outras características que envolvem o fenômeno, pois essas informações devem ser a base de qualquer programa de intervenção.

Conhecer a realidade permitirá não só aos professores, mas aos próprios alunos reconhecerem os problemas de convivência que têm e pensar em estratégias de enfrentamento. O espaço e tempo, institucionalizado, que pode ajudar nesse processo é a aula de tutoria.

2.3 Ações que incidem nas relações interpessoais

Os sistemas de apoio entre alunos cumprem o requisito do protagonismo deles na busca de soluções aos problemas, mas, certamente, constituem uma ferramenta fundamentalmente útil também para os professores que trabalham para melhorar o clima escolar e dar solução a múltiplos problemas de convivência com os quais atualmente nos encontramos nas salas de aulas (AVILÉS, 2013a, p. 193, grifo nosso).

Nesta categoria, encontramos indicações muito próximas sobre a importância de nos atentarmos às relações interpessoais dentro do ambiente escolar como forma de prevenir o *bullying* entre os alunos. Os autores se referem à melhora da qualidade das relações interpessoais usando expressões como: torná-las mais harmônicas, mais agradáveis e acolhedoras; menos autoritárias e individualistas, ou ainda, propiciando um clima positivo de convivência; pensar a qualidade do ambiente sociomoral; promover e valorizar relações de cooperação; criar programas para a vida democrática; usar metodologias interativas; fomentar relações de confiança e vínculos seguros; criação de um clima de intolerância às práticas agressivas; valorização de atitudes positivas de alunos contra o *bullying* (BRASIL: CASTRO, 2012; CÉZAR, 2010; FRANCISCO, 2010; FREIRE; AIRES, 2012; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; JORGE, 2009; LISBOA, 2005; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2012; RADUENZ, 2011; SILVA et al., 2013. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; AVILÉS et al., 2011; CEREZO; MÉNDEZ, 2012; DIAZ-AGUADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; LEÓN; GOZALO; POLO, 2012; ORTEGA; LERA, 2000; POSTIGO et al., 2013; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a; VIGUER; AVIÁ, 2009).

Alguns autores se referem a ações mais objetivas dentro dessa estratégia relacionada à melhora na qualidade das relações interpessoais. Há indicação de ações tais como: trocar grupos em sala de aula, distanciando autores e alvos e estimular lideranças positivas (BRASIL: PINGOELLO, 2012); fomentar relações de amizade (BRASIL: CÉZAR, 2010; LISBOA, 2000). ESPANHA: CEREZO; MÉNDEZ, 2012; DIAZ-AGUADO, 2005); implementar um modelo de gestão democrático (BRASIL: ESCARAVACO, 2011); proporcionar jogos cooperativos nas aulas de Educação Física ou em outros espaços e tempos de intervalo escolar (BRASIL: GÓES, 2012; SCHUCHARDT, 2012); favorecer relações não preconceituosas

(BRASIL: LISBOA, 2005); trabalhar na perspectiva da inclusão (BRASIL: FRANCISCO, 2010; SCHUCHARDT, 2012; RADUENZ, 2011. ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005); implementar técnicas como o Círculo de Amigos e Círculos de Qualidade (ESPANHA: DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011) ou programa de jovens mentores (ESPANHA: AVILÉS et al., 2011).

No entanto, dentre as ações indicadas, destacamos as que versam sobre a melhora das relações entre os alunos promovendo a participação destes nestas ações, como protagonistas e como sujeitos de apoio. Dentre elas, estão as estratégias de apoio sistemático entre os alunos, como os alunos mentores, alunos ajudantes, alunos amigos, alunos mediadores, equipes de ajuda ou alunos conselheiros (BRASIL: LOPES NETO, 2005; MUNARIN, 2007; NUNES, 2011. ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; CEREZO; MÉNDEZ, 2012; DEL BARRIO; MARTÍN; MONTERO; GUTIÉRREZ; FERNÁNDEZ, 2003; DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; ORTEGA; LERA, 2000; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a; VIGUER; AVIÁ, 2009).

No mesmo sentido, encontramos indicações de autores que ressaltam que é importante incentivar que os alunos busquem ajuda, sejam responsáveis e tenham maior poder de ação (BRASIL: CÉZAR, 2010; GONÇALVES, 2011; LOPES NETO, 2005; RADUENZ, 2011. ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005). E ainda, incentivar que os espectadores rompam a cultura do silêncio em torno das práticas de *bullying* (ESPANHA: JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012), implicando o público para que se indigne com situações de violência (BRASIL: GONÇALVES, 2011).

Ainda com relação ao apoio aos alunos, alguns autores falam, também, em grupos de pais solidários para dar ajuda aos alvos de *bullying* (BRASIL: NUNES, 2011), ou redes de apoio social (BRASIL: BRAGA; LISBOA, 2010; SILVA et al., 2013. ESPANHA: GÓMEZ et al., 2005) e de proteção aos alvos (BRASIL: LOPES NETO, 2005).

Neste grupo de estratégias de melhoria da qualidade das relações interpessoais, apresentamos em maior profundidade as relacionadas à ajuda entre pares, as quais são inspiradas, principalmente, em autores como Paul Naylor, Helen Cowie, Patti Wallace e colaboradores.

Como é consentido na literatura que o *bullying* é um fenômeno de grupo (SALMIVALLI, 1999), as iniciativas de prevenção ao mesmo não têm mais se centrado nos indivíduos implicados diretamente na ação, mas sim, no grupo onde ela ocorre. Nesse sentido, a *Ajuda entre Iguais (Peer Support)* configura-se como uma importante ferramenta de prevenção

ao *bullying*, pela qual são os próprios alunos que prestam ajuda aos colegas (DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011).

O uso de estratégias de sistemas de apoio entre pares dentro da escola, como prevenção ao *bullying*, deu-se a partir de resultados de investigações que indicam que os alunos buscam mais aos seus amigos quanto têm algum problema que a outros agentes escolares, e que os professores muitas vezes não percebem quando os conflitos ocorrem (MARTÍN et al., 2003). Segundo Naylor (2010), os sistemas de apoio entre iguais na escola são provenientes da tradição educativa do Canadá e Estados Unidos nos anos setenta, surgindo posteriormente nas Ilhas Britânicas e espalhando-se pela Europa. Nos anos noventa, escolas da Espanha começam a desenvolver as estratégias relacionadas a resolução de conflitos (FERNÁNDEZ; VILLOSLADA; FUNES, 2002) e mediação (TORREGO, 2000) e, alguns anos depois, começam a ser desenvolvidas as ações de apoio a situações de *bullying* entre os alunos.

Cowie e Wallace (2000) identificaram que o apoio entre iguais tem maiores chances de efetividade na prevenção, pois: os alunos podem ser mais capazes de identificar alguma violência num estágio inicial do que professores ou outros adultos; os alunos podem tender a confiar mais em algum colega, do que num adulto; este sistema cria uma mensagem de que há alguém na escola a quem se pode buscar, além de fazer sentir que a escola está agindo perante o problema, que cuida e se preocupa com o bem estar dos alunos - mensagem também percebida pelas famílias; professores nem sempre têm tempo ou recursos de se ocupar de tudo que acontece entre os alunos; cria-se uma importante relação dos alunos com outros setores de orientação da escola.

Os sistemas de ajuda entre iguais oferecem aos jovens, testemunhas de *bullying* - aqueles não envolvidos diretamente na ação -, mas que gostariam de se implicar na prevenção, na formação em habilidades que lhes permitem enfrentar estas situações (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006). Conforme Cowie e Wallace (2000), as principais características deste sistema são:

- o treinamento de alunos para trabalhar fora dos seus círculos de amizade. Tal interação reduz os prejuízos e promove a confiança entre diferentes grupos;
- a possibilidade dada aos alunos, por meio de treinamento adequado, de aprender habilidades de comunicação, compartilhar informações e refletir sobre suas emoções;
- o treinamento de alunos para atuar perante conflitos e ajudar colegas a se relacionar com os demais de forma mais construtiva e não violenta.

Para tanto, os alunos ajudantes precisam ser selecionados e treinados para oferecerem ajuda a colegas em situação emocional negativa, como é o caso dos alvos de *bullying*, e para

dar uma resposta direta perante as demandas. Essa formação deve contemplar habilidades básicas - como a escuta ativa, empatia, assertividade, comunicação, solidariedade, resolução de problemas e formas de dar apoio, bem como, estratégias que possibilitem aos alunos ajudantes encontrar uma solução para a situação problema e trabalhar num enfoque não punitivo. Inclui, ainda, atitudes profissionais éticas, como a confidencialidade, compromisso e responsabilidade em buscar ajuda nos adultos em casos graves. Os alunos ajudantes devem ter apoio e supervisão sistemática de adultos. Aqueles que aceitam a formação - que acontece fora do currículo formal da escola, firmam o compromisso de trabalhar voluntariamente (COWIE; WALLACE, 2000).

Conforme Cowie e Fernández (2006) há distintos tipos de ajuda entre pares, como por exemplo:

- *Circle Time* (A hora do círculo): São reuniões, geralmente semanais, onde um adulto lidera e promove uma dinâmica de grupo com os alunos para que estes compartilhem sentimentos e preocupações, buscando diferentes soluções, de forma conjunta.

- *Befriending* (Amigos acompanhantes): alunos voluntários (mais velhos ou da mesma idade) que oferecem apoio e amizade para alunos em situação mais vulnerável - aqueles que ficam mais sozinhos ou são excluídos ou estão sendo vitimizados, de modo informal - jogando ou conversando nos horários de recreio, por exemplo.

- *Mediation and conflict resolution* (Mediação e resolução de conflitos): Trata-se de um programa que forma, sistematicamente, "*alunos mediadores*", os quais ajudam outros alunos a buscarem soluções satisfatórias para conflitos interpessoais.

- *Active Listening* (Escuta ativa): Sistema em que os alunos ajudantes, formados, apoiados e acompanhados por um psicólogo da escola, em escuta ativa, dão apoio a algum colega em situação de mal estar. Esta ajuda é mais formal e estruturada e os encontros costumam ser numa sala apropriada e reservada da escola.

- *Mentoring* (Tutores de iguais - mentores): Sistemas de apoio entre pares que visam fornecer orientação a alunos que precisam de algum tipo de ajuda. São alunos mais velhos que são treinados para oferecer orientações e modelos de conduta para alunos mais jovens, como ajuda nas tarefas escolares e possibilidade de falar abertamente sobre sentimentos e preocupações. Avilés (2013a) tem estruturado um sistema de alunos mentores para auxiliar alunos quanto ao uso seguro e adequado da Internet, atuando na prevenção do *cyberbullying*.

Como citado por alguns autores, há os *Círculos de Qualidade* (SMITH; SHARP, 1994) que consistem na formação de um grupo de alunos que se reúne para analisar e propor soluções para determinados problemas de convivência. A partir de tal estratégia se almeja responsabilizá-los e torná-los protagonistas das soluções de problemas que lhes afetam diretamente. Tal

programa aproxima-se das *Assembleias Escolares* (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007) aqui no Brasil, que também são momentos sistematizados nos quais os alunos podem se reunir, acompanhados por um professor, para debater problemas encontrar soluções e discutir regras de convivência.

Outra modalidade de ajuda entre iguais que merece destaque é a criação de *Equipes de Ajuda* (AVILÉS, 2013a). Trata-se de uma rede de apoio, diferente da figura do aluno ajudante, pois ocorre em equipe, e apresenta benefícios por que: facilita a ajuda, diminuindo o sentido de responsabilidade individual, pois dá mais segurança e respaldo aos membros da equipe que se sentem apoiados; fomenta a responsabilidade e a tomada de decisão compartilhada; aumenta o sentimento de poder de ajuda nos alunos que recebem a ajuda, bem como de respeito e confiança no trabalho da equipe.

Avilés (2013a) destaca alguns âmbitos de atuação dos alunos ajudantes, como por exemplo: apoiar alunos rejeitados ou que têm dificuldades para aproximar-se e juntar-se aos grupos, realizando atividades no recreio; auxiliar na adaptação de alunos novos na escola; contribuir para a aproximação e criação de novas amizades; auxiliar para resolver mal entendidos; contribuir com comunicação para resolução de pequenos conflitos; auxiliar em atividades escolares.

Qualquer modalidade de ajuda entre pares implica formação dos alunos, apoio e acompanhamento de alguns professores. Isso tudo demanda que os professores também recebam formação, visto que não se pode esperar que estes tenham as capacidades e conhecimentos para desenvolver esse tipo de ação proposta. Martín et al. (2003) enfatizam que o melhor não seria priorizar cursos de formação para os professores, mas programas de formação nas escolas que incluíssem processos de reflexão e revisão conjunta da prática. Conforme os autores, para que ocorra a melhora da convivência na escola é preciso haver coerência na prática dos professores. Torna-se muito difícil tentar educar os alunos num modelo positivo de relações interpessoais, se houver contradição e arbitrariedade na prática docente.

O processo de composição das *Equipes de Ajuda* implica numa eleição sistematizada entre os alunos. A formação das equipes³⁴ ocorre em várias sessões de trabalho, preferencialmente fora do horário de aula e em um local amplo, com várias salas, como um centro cívico. Avilés (2013a) sugere dois dias de atividades, durante os quais os professores formadores também são afastados e/ou substituídos das suas atribuições em sala de aula e os

³⁴ Para uma descrição mais detalhada do processo de formação, avaliação e acompanhamento das *Equipes de Ajuda* ver Avilés (2013).

demais professores não trabalhem conteúdos novos para não prejudicar os alunos que estão fora de sala de aula, em formação.

Antes do início da eleição e da formação, os professores tutores de turma recebem os roteiros sobre o processo e algumas orientações de ações que podem encaminhar para esclarecer o que é ajuda, diferenciando-a de amizade, e sobre o trabalho das Equipes de Ajuda, bem como, sobre o processo de eleição. Neste mesmo período, é enviada para as famílias dos alunos uma carta informativa sobre o sentido do projeto e, após a escolha das equipes, é realizada uma reunião com as famílias dos alunos selecionados para compartilhar com eles mais detalhes (AVILÉS, 2013a).

Como explicitado anteriormente, a formação de qualquer um destes sistemas de ajuda implica alguns conteúdos específicos. No caso das *Equipes de Ajuda* (AVILÉS, 2013a), estes conteúdos se materializam em dois cadernos - um para os alunos onde se descrevem as atividades propostas e estes podem fazer anotações e resolver exercícios e outro caderno para os professores, o qual tem as mesmas atividades dos alunos, porém com os procedimentos, embasamento teórico e explicações de como operacionalizar e planejar as atividades que são desenvolvidas no grande grupo e em pequenos grupos.

Os conteúdos da formação são divididos em blocos e relacionam-se à:

Da apresentação - Funções das Equipes de Ajuda; qualidades e habilidades do aluno/a da Equipe de Ajuda; a quem posso ajudar; princípios e valores da Equipe de Ajuda; difusão desse serviço de Ajuda e avaliação da formação recebida. *De clima e conflito* - Definição, análise do conflito, partes intervenientes num conflito e formas de afrontar um conflito. *Da comunicação* - Conhecimento e prática de habilidades não verbais de comunicação; escuta ativa; identificação e expressão de sentimentos e emoções; assertividade. *De trabalho em equipe e tomada de decisões* - Tomar decisões (avaliação do positivo e do negativo); decidir em grupo; praticar acordos; concessões pessoais. *De ação e ajuda* - Ajudar a resolver sem dirigir; prestar ajuda; dar confiança; usar a imaginação para sair dos problemas: pensamento criativo (AVILÉS, 2013a, p. 204-205, *grifo nosso*).

O Quadro 1 evidencia os âmbitos de abordagem e os objetivos de cada grupo de conteúdos e atividades desenvolvidas na formação das Equipes de Ajuda

Quadro 1 - Distribuição de conteúdos de trabalho na formação das Equipes de Ajuda

DINÂMICAS	ÂMBITOS DE ABORDAGEM	OBJETIVOS
De apresentação e conhecimento	Sócio-afetivo Emocional	Criar grupo Compartilhar conhecimento Saber para que e por que
De confiança e clima de classe De abordagem dos conflitos	Autoafirmação Descobrimto Pertença Crescimento pessoal Conhecimento de conteúdos	Dar segurança Aprender a conviver Crescer em competência social Melhorar convivência
De comunicação De escuta ativa	Participação Intercâmbio de ideias Comunicação Conhecimento do outro Expressão de sentimentos e emoções	Gerar empatia Melhorar a comunicação Praticar habilidades sociais Pensar e sentir os outros*
De consenso e trabalho em Equipe	Valorizar as diferenças Obtenção de sucesso Cessão de protagonismo Sublimação dos interesses Tomada de decisões	Sentido de pertença Satisfação de sucesso Superar as próprias expectativas Gerar eficácia Ter sentido coletivo
De ajuda De colaboração	Relações interpessoais Prática de competências Compartilhar valores Transformação da realidade Mudança pessoal Exercer modelagem	Aplicar o aprendido Melhorar as relações interpessoais Fomentar valores Participar na comunidade educativa Dar responsabilidade Sentir-se útil Dar testemunho

* NRT: Nossas pesquisas no Brasil tratam da necessidade de ajudar meninos e meninas a manifestarem seus sentimento e, ao mesmo tempo, aprenderem a reconhecer os sentimentos dos outros.

Fonte: Avilés (2013, p. 205)

Cabe destacarmos que há necessidade de atentar-se para as idades dos alunos para escolher o tipo de sistema de apoio, pois isso implica em sua efetividade. Segundo (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006), a hora do círculo, amigos acompanhantes e as tutorias entre iguais podem ser trabalhadas com alunos desde os 7 anos até 18 ou mais. No entanto, a mediação de conflitos é indicada a partir dos 9 anos e a de escuta ativa a partir dos 11 anos. Com relação à estratégia de *Equipes de Ajuda* (AVILÉS, 2013a) mais detalhada, salientamos que os autores a usam com alunos de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Perante o exposto, evidenciamos que a implementação dessa estratégia de sistemas de apoio entre iguais na escola é uma tarefa complexa que exige formação docente e discente e acompanhamento constante. Não pode ser encarada como uma estratégia pontual. Pelo contrário, é algo a ser implementando a longo prazo e se insere na escola toda.

2.4 Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos

Digamos que os sentimentos são tão importantes que precisam ser ditos, representados, pelo desenho, pela fala, pela escrita. Tais situações, em que há necessidade de falar de sentimentos, podem oferecer às crianças oportunidades para pensarem sobre si, para resolverem algo que lhes tenha causado uma mágoa, um ressentimento, bem como para se conhecerem (TOGNETTA, 2003, p. 128).

Temos certeza de que saber como nos sentimos é fácil quando, na realidade, com frequência não sabemos. Os sentimentos são mais fugidios e complexos do que imaginamos. Se pedirmos às nossas alunas e a nossos alunos que expliquem como se sentem e como acham que se sente a pessoa com quem tiveram um conflito, constataremos facilmente que lhes custa estabelecer limites claros entre seus sentimentos e seus pensamentos. Também às pessoas adultas custa dialogar com sentimentos incômodos. Preferem moldá-los em opiniões, censuras e suspeitas. Contudo, para estabelecer relações pessoais positivas é necessário considerar os sentimentos que as sustentam (SASTRE; MORENO, 2002, p. 217-218).

Nos artigos, dissertações e teses analisados, no período de 2000 a 2013, encontramos, também, indicações de ações relacionadas ao desenvolvimento emocional (nos estudos baseados na epistemologia genética piagetiana: desenvolvimento afetivo) dos alunos. Essas estratégias nem sempre são descritas em profundidade. Ao falar em desenvolvimento emocional dos alunos, os autores se referem a termos tais como: educar para os sentimentos e emoções; fomentar a empatia; ensinar a controlar impulsos (BRASIL: AMORIM; 2012; CÉZAR, 2010; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; MUNARIN, 2007; NUNES, 2011; RADUENZ, 2011; SCHUCHARDT, 2012. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; CABALLO et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012; ORTEGA; LERA, 2000; VIGUER; AVIÁ, 2009).

Em alguns textos, há indicações de formas mais objetivas de se trabalhar a educação dos sentimentos. Destacamos, por exemplo, estratégias de: atividades de *role-playing* (ESPANHA: VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a); proporcionar atividades artísticas para alunos agressivos (BRASIL: SCHUCHARDT, 2012).

Em outras publicações do período examinado (2000-2013) se aponta que nas relações adulto/aluno, o professor deve dar atenção e afetividade na medida certa aos alunos (BRASIL: CÉZAR, 2010), reconhecendo e respeitando os sentimentos destes (BRASIL: GONÇALVES, 2011); não culpabilizando os alvos de *bullying* (ESPANHA: DIAZ-AGUADO, 2005; ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011); valorizando subjetividades (BRASIL: AMORIM, 2012).

Um segundo grupo de indicações de estratégias muito citadas pelos investigadores, versa sobre a valorização da autoestima dos alunos, para que não se sintam menores que os colegas, culpados pelas agressões ou incapazes de resolver situações de violência ou de buscar ajuda.

Nesse sentido, citam expressões, como: o desenvolvimento de atividades de valorização pessoal e de aceitação do próprio corpo para aumentar a estima de si, a autoeficácia, a confiança pessoal e a aceitação pelos pares; fomento à autoestima (BRASIL: BRAGA; LISBOA, 2010; CÉZAR, 2010; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; STELKO-PEREIRA, 2012. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; POSTIGO et al., 2013; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012).

Como estratégias específicas de promoção da autoestima, os autores apontam: atividades de formação corporal (BRASIL: RADUENZ, 2011); estratégias para falar de si com afetividade (BRASIL: GONÇALVES, 2011).

Na leitura dos textos analisados, identificamos a referência apenas aos estudos de Sastre e Moreno (2002)³⁵ sobre educação emocional e aos trabalhos de Tognetta (2003, 2009) sobre a educação de sentimentos e o trabalho com a afetividade na escola. Mesmo que não seja tão recorrente tal indicação, nos textos em questão, consideramos que sejam autoras de referência no tema. Reportamo-nos às sugestões de Tognetta porque essa autora brasileira tem direcionado suas pesquisas à compreensão do fenômeno e ao desenvolvimento de materiais e programas de prevenção ao *bullying*, os quais partem do trabalho com a afetividade.

Tognetta (2003; 2009; 2015a) tem desenvolvido, há vários anos, atividades para que os alunos, de diferentes idades, possam falar de si mesmos, autoconhecer-se e conhecer aos outros, além de se colocar no lugar de diferentes personagens. São atividades em pequenos grupos, ou individuais, sempre respeitando a intimidade dos alunos - eles escolhem se querem jogar, se querem ou não falar, por exemplo.

Segundo Tognetta (2003, p. 128), falar de "[...] afetividade na escola é favorecer a construção do autocontrole, do autoconhecimento e da autoestima [...]. Dessa forma, tratar de afetividade é falar de sentimentos e emoções. Falar deles é lhes atribuir valor". Para a autora, expressar sentimentos não é suficiente para o autodomínio ou para a superação de si. É preciso um trabalho sistematizado que permita aos alunos a oportunidade de experimentarem situações

³⁵ Para descrição completa de atividades de aprendizagem emocional e resolução de conflitos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio ver Sastre e Moreno (2002).

de troca, de descentração de seus pontos de vista, de expressão e reconhecimento de seus sentimentos e ao mesmo tempo, o conhecimento dos sentimentos dos outros. Todas essas oportunidades poderão encaminhar à construção do que chama de autocontrole e o “gostar de si”. Só assim, será formado pelo sujeito o que se chama de “autorrespeito”, ou seja, uma necessidade de se ver com dignidade diante dos outros (TOGNETTA, 2003).

Professores precisam reconhecer seus sentimentos e os sentimentos das crianças, quando estes emitem mensagem de acusação, repúdio, lições de moral ou insultos em suas tentativas de resolução de conflitos. Também precisam reconhecer que o trabalho com sentimentos não carrega, em si, a necessidade de intervenção. Isto significa dizer que há um limite na atuação do professor: o desejo e a intimidade da criança ou adolescente. Tognetta (2003) explica que durante as atividades, as intervenções docentes devem restringir-se ao uso de linguagens descritivas que consistem em repetir a fala dos alunos ou daquilo que o professor está observando. Tal ação respeita o limite da intimidade e permite que elas decidam se querem falar ou não. O uso da linguagem descritiva contribui para que o aluno perceba como sua mensagem está sendo interpretada pelo outro e lhe devolve a oportunidade de se expressar novamente, ou de complementar sua mensagem caso deseje. Por fim, ressaltamos a necessidade de observação quanto à qualidade das relações que se estabelecem em sala de aula. Um clima coercitivo, de respeito unilateral em nada contribui para a efetiva educação emocional.

Como sugestões³⁶ para o trabalho com sentimentos, Tognetta (2003) apresenta jogos de regras, situações de representação escrita ou por desenhos, jogos simbólicos e outras atividades variadas, como propostas de avaliação do dia, o uso da literatura e a discussão de dilemas morais. Essas atividades podem ser adaptadas às diferentes faixas etárias, mas ressaltamos que até os adolescentes gostam de jogos que lhes permitem falar sobre o que sentem!

Especialmente o trabalho com a literatura e a discussão de dilemas morais - livres, é claro, de lições de moral ou de imposição de interpretações por parte dos adultos - constituem-se como ricos momentos para que as crianças e adolescentes possam colocar-se no lugar dos personagens e “[...] pensar em diferentes possibilidades de resolução dos problemas apresentados, e ao mesmo tempo, estando atentas aos seus estados de ânimo, podem sentir o que sentem” (TOGNETTA, 2003, p. 179).

Como propostas específicas para a prevenção ao *bullying*, com crianças pequenas, a partir da literatura, citamos as publicações:

³⁶ Para descrição detalhada das atividades ver Tognetta (2003; 2009).

- Caixa *Bullying: quem tem medo?* (TOGNETTA, 2015a), composta pelos livros *História da menina e do medo da menina* (para crianças de até sete anos), *O medo da Bia* (para crianças de oito anos), *Problemas de medo* (para crianças de nove e dez anos). A coleção conta com um livro formativo para os professores, *Bullying: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor* (TOGNETTA, 2015b) e com jogos e atividades descritas no livro, como a *Urna de sentimentos*, uma espécie de caixa com cartelas de sentimentos que serve para os alunos escreverem ou desenharem coisas que lhes deixam tristes, alegres, com raiva ou com medo, por exemplo. Outra atividade é o *Cartaz para diminuir o medo*, no qual se pode escrever e apagar. Nele, crianças são convidadas, diariamente, a simbolizarem aquilo que lhes causa medo.

- Caixa *Os Medos que a Gente Tem* (TOGNETTA, 2015c) composta por dois livros infantis, cada um com suplemento especial formativo para pais e professores e jogos: *História da menina e do medo da menina*, *Caixa de Segredo*. Neste kit há atividades diversas que convidam as crianças a falarem sobre seus sentimento, como: a tarefa "Como você se sentiria se..." em diferentes situações; o "Jogo: Descubra quem é" no qual as crianças tem cartas com personagens e devem fazer perguntas com características destas para que o seu oponente descubra quem é o amigo oculto.

- Caixa *Falando de Sentimentos* (TOGNETTA, 2014), composta pelos livros infantis e seus respectivos suplementos para pais e professores e jogos: *O reizinho e ele mesmo*, *O menino e a mãe do menino*, *Era outra vez o reizinho... E seus vizinhos*. Este último trata especialmente do *bullying* e tem atividades como: uma entrevista sobre o *bullying* na escola; o *Brincando de Sugar* que é uma brincadeira sobre qualidades que as pessoas devem ter para se relacionar; o *Jogo da Velha Diferente*, que é uma espécie de jogo da velha no qual quem completar primeiro a trilha retira uma carta que apresenta alguma situação que pode gerar diferentes sentimentos - os alunos devem falar como o personagem em questão se sente.

Além destas atividades, relembremos que outras estratégias citadas no decorrer deste capítulo, como os diferentes sistemas de apoio entre iguais, as atividades de *role-playing*, discussão de casos por vídeos, textos ou relatos, ou de desenvolvimento de habilidades sociais específicas, as assembleias de classe ou horas sociais, por exemplo, também contribuem para o desenvolvimento emocional dos alunos. Todas exigem formação docente e precisam ser encaradas como um trabalho sistematizado e integrado ao cotidiano escolar, por um período prolongado de tempo.

2.5 Ações relacionadas especialmente à resolução de conflitos

A mediação é uma ferramenta de diálogo e de encontro interpessoal que pode *contribuir para a melhora das relações e para a busca satisfatória de acordos aos conflitos*. A melhora das relações contribui para a diminuição dos problemas de disciplina porque o diálogo se impõe onde antes predominava o castigo, a imposição, a falta de respeito, os impulsos e as agressões (TORREGO, 2000, p. 15, tradução nossa, grifo nosso)³⁷.

Outro grupo de estratégias de prevenção ao *bullying* encontrado nos artigos, teses e dissertações no Brasil e na Espanha, publicados entre 2000 e 2013, relaciona-se à aprendizagem de resolução de conflitos pelos alunos, de modo assertivo e pela forma como os professores mediam ou resolvem os mesmos. Assim, os investigadores sugerem ações que auxiliem os alunos a aprender a resolver conflitos de modo pacífico ou assertivo (BRASIL: AMORIM, 2012; FREIRE; AIRES, 2012; GONÇALVES, 2011; MUNARIN, 2007; RADUENZ, 2011; SILVA et al., 2013. ESPANHA: CABALLO et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; ORTEGA; LERA, 2000; VIGUER; AVIÁ, 2009).

Como estratégias específicas para a resolução de conflitos, os autores mencionam ações como: a mediação de conflitos (BRASIL: CÉZAR, 2010; PINGOELLO, 2012; SCHUCHARDT, 2012; SILVA et al., 2013. ESPANHA: ORTEGA; LERA, 2000; VIGUER; AVIÁ, 2009); o desenvolvimento de assembleias escolares (BRASIL: GONÇALVES, 2011); estabelecimento de debates e discussões (BRASIL: AMORIM, 2012); o treino da assertividade (BRASIL: GUTSTEIN, 2012. ESPANHA: CEREZO; MÉNDEZ, 2012) e o desenvolvimento da assertividade (ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; ORTEGA; LERA, 2000).

Destacamos uma estratégia de resolução de conflitos que fomenta o protagonismo dos estudantes: a mediação de conflitos entre os alunos, os chamados *alunos mediadores* (ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011). Para aprofundarmos a exposição sobre ela, nos embasaremos nos estudos de Juan Carlos Torrego, coordenador do livro *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores* (TORREGO, 2000), autor que é referência neste tipo de estratégia na Espanha.

³⁷ Citação original: "La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede *contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos a los conflictos*. La mejora en las relaciones contribuyes a la disminución de los problemas de disciplina porque el diálogo se impone donde antes predominaba el castigo, la imposición, la falta de respeto, los insultos y las agresiones" (TORREGO, 2000, p. 15, grifo nosso).

Quando tratamos dos sistemas de ajuda entre pares, no item 2.3 deste capítulo, mostramos que esse tipo de ação é proveniente dos EUA e Canadá. Conforme Torrego (2000), a mediação escolar começou a ser aplicada na Espanha início dos anos 90, por volta de 1993 no *País V* e em 1996 na *Cataluña*, por professores que tiveram conhecimento desta estratégia, muito provavelmente pela literatura americana traduzida ao castelhano. No entanto, foi em 1997 que a mediação escolar ganhou força neste país, em função da realização do primeiro curso de formação de professores para esta estratégia. No ano seguinte, 1998, iniciou-se um "programa piloto" que deu origem ao livro citado, aplicado em dez Institutos da Comunidade Autónoma de *Madrid*.

A mediação de conflitos se mescla com as outras estratégias apresentadas porque incide na melhora da qualidade das relações sociais, implica aprendizagem de habilidades específicas, envolve fortemente o diálogo, contribui para o desenvolvimento emocional e da autoestima dos alunos - ao passo que os alunos mediadores aprendem a reconhecer sentimentos seus e dos outros e atuam para que os colegas também aprendam, se sentem importantes e responsáveis pela resolução de problemas que pertencem aos seus pares, por exemplo.

A mediação de conflitos é apontada na literatura como uma estratégia de intervenção em situações de violência escolar de modo geral, inserida nos programas *antibullying*. No entanto, não é recomendada para ser usada como forma de resolver um caso de *bullying* existente, pois este não se configura como um conflito usual. Embora saibamos que nos conflitos os envolvidos têm diferentes forças para tentar resolvê-los, uma situação de *bullying* envolve aspectos psicológicos de domínio-submissão tão fortes que impedem ou dificultam significativamente a tentativa do alvo de defender-se ou argumentar com o mínimo de sucesso (AVILÉS, 2013a).

Na literatura analisada encontramos apenas uma indicação errônea que apontava para o uso da mediação de conflitos entre alvos e autores de *bullying*, em casos não graves (BRASIL: PINGOELLO, 2012).

A mediação é um método de resolução pacífica e assertiva de conflitos. Os envolvidos no problema recorrem voluntariamente a uma terceira pessoa, o mediador, para que lhes auxilie na busca por um acordo satisfatório para todos. Diferentemente de estratégias legais, como a justiça onde o juiz analisa o caso e impõe uma solução, a mediação consiste numa negociação cooperativa, que ultrapassa a visão ganhador-perdedor e visa, também, o reestabelecimento da relação entre os envolvidos no conflito. Implica motivação dos envolvidos em cooperar na solução do problema e no cumprimento dos acordos estabelecidos, bem como, respeito mútuo durante e depois do processo (TORREGO, 2000).

A mediação escolar é apresentada pela literatura como um importante instrumento de melhora dos problemas de convivência, pois, conforme Uranga (1998 apud TORREGO, 2000) contribui para: uma cultura de interesse e respeito pelo outro; o desenvolvimento de atitudes cooperativas, de habilidades de comunicação, como o diálogo e a escuta ativa; a diminuição do número de conflitos e da aplicação de sanções expiatórias; diminui a intervenção dos adultos e promove o protagonismo dos alunos mediadores; o reconhecimento e valorização dos sentimentos, interesses e valores de si e dos outros; a sensação de segurança dos alunos, por saberem que há pessoas a quem recorrer em casos de conflitos; o desenvolvimento da autorregulação e autocontrole.

O protagonismo e implicação das partes na resolução dos conflitos é algo que merece ênfase com relação à contribuição deste tipo de estratégia. Ao passo que os envolvidos colaboram conjuntamente na resolução do problema é mais provável que assumam e cumpram os acordos estabelecidos. O processo de resolução, no qual as partes podem expressar as motivações, sentimentos e desejos também podem contribuir para que relações que foram rompidas ou prejudicadas pelo conflito possam ser reestabelecidas.

Outra contribuição dos alunos mediadores pode ser a detecção de casos de *bullying*. Ao perceber/desconfiar que uma situação de *bullying* esteja instaurada, podem buscar ajuda junto aos adultos responsáveis na escola.

Conforme Torrego (2000), a mediação de conflitos formal necessita de equipes compostas por professores, alunos, pais ou qualquer outro adulto e também requer uma formação específica de todos os envolvidos. É indicada para alunos com idade igual ou superior a 9 anos. Embora seja possível não fazer essa separação por idade, podemos inferir que há uma sequência lógica nas formas de protagonismo entre os alunos: envolver na mediação aqueles que tiveram passado pela formação e experiência das *Equipes de Ajuda*, ou de outras formas de apoio. A experiência nestas ações pode contribuir para a mediação.

A mediação entre pares, seja por equipes ou na figura de alunos mediadores, é um sistema que coloca a figura do mediador como um ser imparcial, que presta um serviço para seus "clientes". Implica formação em habilidades específicas, como "[...] identificação de emoções e sentimentos, escuta, empatia e negociação" (AVILÉS, 2013a, p. 106). Também implica respeito e confidencialidade.

A título de exemplificação, apresentaremos os módulos e conteúdos da formação de mediadores, proposta do Torrego (2000), a qual compreende cerca de 20h de formação:

Módulo 1. Apresentação e introdução das atividades de mediação. Objetiva sensibilizar sobre a importância da mediação e apresentar o sentido do programa.

Módulo 2. O conflito e seus elementos. Neste módulo são desenvolvidas atividades que permitem compreender os principais elementos de um conflito, para que os mediadores consigam analisar os mesmos. Os principais conceitos trabalhados referem-se ao conflito na vida, aos elementos do conflito, estilos de enfrentamento e atitudes básicas de resolução de conflitos.

Módulo 3. A mediação. Os conteúdos das atividades deste módulo relacionam-se às fases, objetivos e aspectos da mediação formal, distinguindo-a de outros procedimentos de resolução de conflitos.

Módulo 4. Habilidades para a comunicação eficaz. As atividades são destinadas ao treinamento isolado das principais habilidades que os mediadores utilizarão, como a escuta ativa e as mensagens em primeira pessoa.

Módulo 5. Experimentar a mediação. Neste módulo são desenvolvidas atividades de treino do processo de mediação em seu conjunto, incorporando as habilidades de comunicação que foram apresentadas nos módulos anteriores e se apresenta um guia prático de como desenvolver uma mediação de conflitos. Realizam-se diferentes simulações de resolução de conflitos, com treino de cada uma das fases do processo de mediação, enfatizando-se o trabalho em equipe para um adequado resultado da mediação.

Módulo 6. A mediação em desenvolvimento. Módulo final que contém recursos, orientações e sugestões para o desenvolvimento de um projeto de mediação nas escolas.

Torrego (2000) ressalta que além da formação dos mediadores, é preciso uma série de medidas organizativas que favoreçam a existência deste tipo de estratégia no ambiente escolar. Para que se torne uma ferramenta eficaz para resolução de conflitos, a mediação escolar deve formar parte da cultura da escola e contar com apoio e aprovação da maioria da comunidade educativa³⁸. Por isso, é imprescindível que o projeto seja aprovado pelo Conselho Escolar e, ao menos, pela metade dos docentes; que tenha um professor responsável pelo projeto e uma equipe de professores que trabalhe diretamente com a implementação do projeto no cotidiano da escola - essa equipe também será responsável por acompanhar os alunos mediadores e formá-los a cada ano; que seja apresentado para as famílias e difundido para a comunidade educativa em geral; que sejam introduzidos espaços e tempos para a formação inicial e para reuniões posteriores periódicas.

³⁸ Para mais detalhes sobre as atividades de formação e implementação da *Mediação Escolar* consultar Torrego (2000).

A tarefa de mediação tem sido frequentemente introduzida como uma das ações do protagonismo infanto-juvenil (AVILÉS, 2013a; COWIE; WALLACE, 2000). A princípio pensada como estratégia a ser utilizada pelos adultos na escola, no Brasil, essa ação foi sistematizada, inicialmente, pelo governo do Estado de São Paulo nas escolas públicas paulistas, no ano de 2010. Professores afastados de seus cargos, recolocados, ou aqueles que estavam sem turmas, foram convidados a fazer tal papel: professor-mediador. Críticas e discussões têm sido travadas sobre essa forma de trabalho nas escolas já que a preparação deste profissional é precária para tal desempenho (BARONI, 2011).

Exemplo do uso da mediação escolar com o protagonismo dos alunos, no Brasil, tem sido utilizada desde 2011, no município do Rio de Janeiro, por meio do Projeto "Educação para a Paz", desenvolvido pela organização social Parceiros Brasil - Centro de Processos Colaborativos em parceria com a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Esse projeto tem por "[...] objetivo desenvolver habilidades comunicacionais em crianças, jovens e adultos. Alunos são treinados em mediação para atuarem como pacificadores em conflitos entre os próprios colegas" (RAMOS JÚNIOR, 2012, p. 9).

Hoje, sabe-se que o papel da mediação escolar pode ser assumido pelos próprios alunos como protagonistas de formas de solução mais assertivas para os problemas que têm nas escolas (AVILÉS, 2013a; COWIE; WALLACE, 2000). Como já evidenciado no item sobre as estratégias de melhoria das relações interpessoais, as ações relacionadas à aprendizagem cooperativa de resolução de conflitos, como é o caso da mediação, são estratégias em longo prazo que incidem na cultura escolar, necessitam de tempos e espaços estabelecidos, formação dos agentes responsáveis e dos alunos e acompanhamento constante.

2.6. Ações que enfatizam o uso do diálogo

A comunicação é um elemento essencial na resolução de conflitos (TORREGO, 2000, p. 69, tradução nossa)³⁹.

O uso do diálogo aparece relacionado a outras categorias de estratégias, como melhora das relações interpessoais e formas de resolução de conflitos assertivas. Enfatizamos esta ação em uma categoria pela importância que o diálogo e a comunicação têm no enfrentamento ao *bullying*, segundo os investigadores. Nesse sentido, encontramos, nos textos analisados,

³⁹ Citação original: "La comunicación es un elemento esencial en la resolución de los conflictos" (TORREGO, 2000, p. 69)

expressões próximas de ações gerais que enfatizam essas habilidades, como: dar voz aos alvos e aos demais integrantes da comunidade educativa; usar o diálogo e promovê-lo; valorizar a comunicação; manter diálogos específicos com autores e alvos; criar espaços de escuta (BRASIL: CARREIRA, 2005; CÉZAR, 2010; FRANCISCO, 2010; FREIRE; AIRES, 2012; HORNBLAS, 2009; LOPES NETO, 2005; MUNARIN, 2007; PINGOELLO, 2012; RADUENZ, 2011; SALGAGO, 2012; SCHUCHARDT, 2012. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011).

Como estratégias mais específicas de uso do diálogo para prevenir ou conter o *bullying* entre os alunos, os investigadores citam: o uso da escuta ativa e do diálogo indutivo (BRASIL: PINGOELLO, 2012) e o *Método Pikas* (BRASIL: PINGOELLO, 2012; GONÇALVES, 2011. ESPANHA: ORTEGA; LERA, 2000; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a).

O *Método Pikas* (PIKAS, 1989) é muito citado na literatura internacional e consiste num sistema de entrevistas com alvos e autores de *bullying*, com o objetivo de conscientizar os autores sobre o prejuízo que estão causando no alvo, criando neles a preocupação com relação às agressões, tentando despertar-lhes o desejo sincero de mudar de comportamento e solucionar o problema, assim como, de fazer o alvo sentir que a situação pode ser mudada.

Essa estratégia leva o nome do seu autor Anatol Pikas, que criou um método para resolver situações de *bullying* entre os alunos, ou seja, quando sabemos que há um caso de *bullying* estabelecido, chamado também de *Método de preocupação compartilhada*. Relativizando a aplicação do método, Avilés (2013, p. 139) retoma que "[...] *não serve para abordar e/ou resolver, nem funciona em todos os casos de bullying*. É idôneo para os casos de *bullying* mais recentes e para aqueles nos quais a coesão do grupo agressor não seja forte".

O *Método Pikas* não consiste num ajuste de contas, por isso não tem como objetivo a inculpação ou culpabilização - pelo contrário, estes são fatores que devem ser evitados. Apesar de ser considerado um método simples, não é qualquer pessoa que pode aplicá-lo. Ele exige treinamento e perícia do profissional, bem como, distanciamento emocional (AVILÉS, 2013a).

Avilés (2013a) explana algumas considerações sobre o método, como a ordem das entrevistas que deve ser seguida: inicia-se pelos autores, um a um, começando pelo líder, depois com o autor e por último com o grupo. As entrevistas são individuais, com tempo estipulado; há um roteiro rígido a ser seguido durante as entrevistas; é preciso um esquema de colaboração para envolver os alunos que serão entrevistados em outras atividades para que não conversem entre si enquanto os colegas estão sendo entrevistados na primeira rodada - investigação do ato. É preciso um local específico e tranquilo, para que não ocorram interrupções. O professor que

conduz o processo de entrevistas deve passar a mensagem de que a convivência pode apresentar situações difíceis, suscetíveis a qualquer um, mas que é possível superá-las se nos comprometermos e aprendermos a conviver, com respeito, com os próprios e alheios erros e diferenças.

Outra estratégia que enfatiza o uso do diálogo é o desenvolvimento da habilidade de escuta ativa (GORDON, 1985). Trata-se de uma habilidade de comunicação eficaz, trabalhada em distintas dinâmicas de prevenção à violência, necessária, por exemplo, aos alunos ajudantes e mediadores. Conforme Torreño (2000), ela auxilia na empatia e na compreensão do outro.

A escuta ativa consiste, basicamente, em: usar palavras ou expressões neutras que evidenciam interesse pelo que o outro diz; fazer perguntas abertas a fim de que o interlocutor dê mais informações, clarifique o problema ou assunto, com o intuito de obter mais informações; parafrasear as ideias ou pensamentos expressados pelo outro, com o objetivo de mostrar o que está sendo compreendido da fala do outro; expressar os sentimentos que estão sendo evidenciados pelo discurso de quem fala - isso ajuda que a pessoa compreenda ou perceba seus sentimentos; retomar as informações dadas de forma resumida, o que permite que se corrijam informações ou se acrescentem dados.

Como dito no primeiro capítulo deste trabalho, o *bullying* se fortalece, em grande medida, pelo silêncio dos alvos e dos espectadores e pela dificuldade que muitos alunos têm em buscar ajuda. Portanto, qualquer programa de intervenção necessita fomentar o uso do diálogo nas relações, criar espaços de escuta, manter relações de respeito e vínculos de confiança para que os alunos se sintam seguros e apoiados e busquem ajuda. Não podemos esquecer que a boa comunicação, baseada no diálogo, também contribui para a melhoria de muitos outros problemas de relacionamento.

2.7 Ações para o ensino de valores sociomoraes

O ensino de valores de tolerância, respeito à diversidade e à dignidade humana, assim como o trabalho dirigido ao desenvolvimento da autoestima e das habilidades sociais, constituem fórmula igualmente efetiva para o desenvolvimento de condutas pró-sociais e para a erradicação da violência escolar (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007, p. 254, tradução nossa)⁴⁰.

⁴⁰ Citação original: "La enseñanza de los valores de tolerancia, respeto a la diversidad y a la dignidad humana, así como el trabajo dirigido al desarrollo de la autoestima y de las destrezas sociales, constituyen fórmula igualmente efectivas para el desarrollo de conductas prosociales y la erradicación de la violencia escolar" (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007, p. 254).

Muitos investigadores, dentre os identificados na literatura sobre *bullying*, retomam a importância de educar moralmente os alunos na escola, como forma de promover a construção de valores sociomoraes nas relações interpessoais, como respeito, solidariedade, cooperação e intolerância a situações de injustiça, contribuindo para um clima de não violência.

Nesse sentido, as indicações são próximas, embora os autores usem diferentes expressões, como: educar em valores; educação moral; aquisição de valores; construção de princípios e valores; trabalhar direitos humanos; desenvolvimento de estratégias com base em valores morais (BRASIL: AMORIM; 2012; CÉZAR, 2010; FRANCISCO, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; MUNARIN, 2007; NUNES, 2011; RADUENZ, 2011; SILVA; ROSA, 2013. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; AVILÉS et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; ORTEGA; LERA, 2000; POSTIGO et al., 2013; VIGUER; AVIÁ, 2009). Como ação mais específica de educação moral, encontramos apenas a indicação da inserção de valores no currículo escolar (BRASIL: MUNARIN, 2007; RADUENZ, 2011) e a promoção da coletividade e fortalecimento dos conselhos de turma, dentro da chamada Pedagogia Institucional (PAIN, 2009 apud GONÇALVES, 2011).

Poucos autores falam em educar para a paz nas escolas (BRASIL: AMORIM, 2012; MUNARIN; 2007; NUNES, 2011).

Muitos investigadores, principalmente os espanhóis, citam o trabalho com habilidades sociais específicas ou o estímulo a comportamentos pró-sociais (BRASIL: AMORIM; 2012; FREIRE; AIRES, 2012; GUTSTEIN, 2012; LOPES NETO, 2005; RADUENZ, 2011; SILVA et al., 2013. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; CABALLO et al., 2011; DIAZ-AGUADO, 2005; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a).

Alguns projetos, como os sistemas de alunos ajudantes, alunos mediadores e o ensino de resolução de conflitos, utilizam o ensino de habilidades sociais específicas. O trabalho com habilidades sociais pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas teóricas: alguns autores se baseiam no treino/aquisição (MODELAGEM/REFORÇO), aprendizagem por observação e punição, e outros na construção de habilidades sociais a partir de um processo de desenvolvimento.

Entre as estratégias que visam o desenvolvimento de habilidades sociais com o intuito de auxiliar na prevenção ao *bullying*, citadas pela literatura analisada, destacamos o programa *EQUIPAR para Educadores* (VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a). Tal escolha também se deve ao fato de que os autores apresentam o programa como uma ferramenta que pode ser considerada como uma forma de educar moralmente, ou educar em valores, na escola em função da sua base teórica e por contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

EQUIPAR para Educadores é uma versão espanhola (VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010b), adaptada do *EQUIP for educators: teaching youth (grades 5-8) to think and act responsibly* (DIBIASE; GIBBS; POTTER; SPRING, 2005), originário dos EUA e do Canadá. Este programa, *EQUIP for educators*, é proveniente do *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach* (GIBBS; POTTER; GOLDSTEIN, 1995), centrado na mudança de comportamento de jovens infratores. O programa original tem objetivo de educar os jovens em situação de risco ou com problemas comportamentais para pensar e agir de forma responsável através de uma abordagem de ajuda entre pares (*peer-helping approach*). A versão *EQUIPAR* espanhola foi desenhada para ser usada na escola secundária (correspondente ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental no Brasil) com o objetivo de criar um ambiente positivo em sala de aula, desenvolver habilidades sociais e competências cognitivas que permitam aos alunos tomar decisões em situações de conflito, contribuindo para a prevenção de comportamentos antissociais, como o *bullying* entre pares.

Van der Meulen, Granizo e del Barrio (2010b) apresentam o aporte teórico do programa - Turiel (1983), Kohlberg (1969), Piaget (1932), Gibbs (2003) entre outros, ao justificar porque ele pode ser considerado como um instrumento de educação em valores na escola. Segundo os autores, as relações interpessoais são a base para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e moral dos alunos e, portanto, é sobre elas que deveríamos orientar a educação em valores. Más relações, como o *bullying*, seriam um obstáculo para esse desenvolvimento.

EQUIPAR para Educadores contribui para o desenvolvimento moral, pois é desenhado para favorecer situações ricas:

- de compartilhamento de perspectivas entre iguais. Como apontado por Kohlberg (1969) e Piaget (1932) é no grupo de iguais que os alunos têm contato com distintas perspectivas, diferentes das suas, porém mais próximas do que as perspectivas dos adultos, que podem pensar muito diferente dos alunos, e essa troca contribui para o desenvolvimento do raciocínio moral;

- de oportunidades de tomada de consciência de *distorções cognitivas*, também chamadas de *erros de pensamento*, as quais influenciam no comportamento do indivíduo. As *distorções cognitivas* são assim distinguidas: *egocentrismo* - pensar considerando apenas o seu ponto de vista; *minimizar/rotular (minimizing/mislabeling)* - tratar seus problemas ou ações negativas como não tão ruins ou rotular sua ação para que não pareça tão negativa ou rotular as pessoas para que o dano causado a ela seja justificado; *pensar o pior (assuming the worst)* - pensar que tudo está contra você, que só podem lhe acontecer coisas ruins ou pensar que ninguém, incluindo a si mesmo, é capaz de mudar, melhorar ou superar as coisas ruins que acontecem em sua vida; *culpar os outros (blaming others)* - não assumir a responsabilidade pelos seus atos e ainda culpar os outros pelo seu dano. Para Gibbs (2003 apud VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010b), um alto nível de erro de pensamento associado a um baixo nível de raciocínio moral pode levar a condutas antissociais.

- que incidem na qualidade do clima moral do grupo de iguais. As atividades do programa contribuem para que os jovens sejam conscientes do clima do grupo e de que forma podem contribuir para melhorá-lo, ao passo que vão percebendo como se relacionam, quais são as normas e as expectativas sobre como o outro vai agir, por exemplo, além de colaborar para que os jovens avancem de uma cultura egocêntrica para uma cultura de cuidado mútuo (VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010b).

O *EQUIPAR para Educadores* é um programa desenhado para ser trabalhado com uma sala de aula num período prolongado de tempo - são 31 sessões de 45 a 50 minutos cada⁴¹. É dividido em três blocos de conteúdo - cada um compreendendo dez sessões:

1. Gerência do enfado (aborrecimento) e correção de *distorções cognitivas*. Este bloco compreende atividades de avaliação, gerência e análise do aborrecimento ou da agressão, técnicas de respiração que ajudam a relaxar, além de exercícios que ajudam a controlar/corrigir erros de pensamento, pensar nas consequências, autoavaliar-se, mudar de perspectiva, considerar a perspectiva do outro e aprender a expressar seu aborrecimento.

2. Habilidades sociais. As sessões deste bloco contêm atividades que auxiliam os alunos a expressarem seus problemas de forma construtiva, preocuparem-se com o outro, pensarem sobre os conflitos e nas consequências destes, ajudarem os outros, expressarem cuidado e estima, prepararem-se para uma conversa mais tensa, entre outras.

⁴¹ Para conhecimento completo do programa ver sua publicação em van der Meulen, Granizo e del Barrio (2010b).

3. Tomada de decisão social. Neste bloco são trabalhadas situações-problema que abordam valores chave, como: pertencimento, relações e respeito, honestidade, respeito à propriedade, qualidade de vida e verdade.

Van der Meulen, Granizo e del Barrio (2010a) acreditam que trabalhar na redução dos chamados *erros de pensamento* pode ser útil para prevenir o *bullying*, pois provoca uma mudança na percepção dos alunos sobre o fenômeno e sobre a exclusão social de forma que passem a vê-lo como um comportamento ofensivo em relação aos outros. Os componentes do programa relacionados às habilidades sociais e melhora da tomada de decisão social contribuem para capacitar os alunos a intervir de forma mais adequada em situações de abuso entre iguais, bem como a ouvir atentamente os problemas dos colegas e a tomar decisões em situações reais e de conflito no grupo.

O EQUIPAR também pode ajudar a mudar processos de grupo ofensivos, como o *bullying*, uma vez que a dinâmica de grupo é esclarecida durante as sessões do programa. Enquanto os alunos analisam uma situação real ou hipotética de conflito, o comportamento e sentimentos de todos os envolvidos são evidenciados e analisados, além de alternativas de resolução do problema e de oferecimento de ajuda (VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a).

Consideramos o EQUIPAR uma estratégia muito interessante, que pode ser adaptada à realidade brasileira, em sua totalidade ou, até mesmo, em partes, visto que os professores também podem escolher algumas atividades do programa para o seu trabalho em sala de aula. Esta seria uma possibilidade no caso das escolas considerarem o programa extenso e não possuírem tempo suficiente para trabalhá-lo integralmente. Cabe lembrar que os próprios autores enfatizam a importância da formação docente para esse trabalho, que, como pudemos perceber, não se restringe a "seguir o passo a passo do programa", mas compreender as bases teóricas da educação moral que embasam o mesmo.

2.8 Ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências

[...] se queremos desenvolver ou extinguir estados emocionais devemos procurar os eventos ou variáveis que os causam: observando, registrando, analisando e interpretando dados como parte de uma análise de contingências e a partir dessa análise promover estímulos para reforçar o comportamento desejado. Em uma intervenção *antibullying* usando a análise de contingência, não há uma intervenção previamente estabelecida, mas uma análise para cada evento que pode promover uma mudança nas condições de estímulos associados com o comportamento que se deseja extinguir ou manter (PINGOELLO, 2012, p. 35).

Dentre os textos coletados, encontramos indicações de projetos com base na perspectiva da Análise Comportamental. São ações que visam promover a mudança de um determinado comportamento, como o *bullying*, via análise de suas contingências mantenedoras; buscam variar as respostas dadas, a fim de mantê-las ou excluí-las. São usados elogios ou incentivos como recompensas e o ensino de condutas de controle e comportamentos alternativos, com treinamento em controle cognitivo de pensamento (BRASIL: GUTSTEIN, 2012; LOPES NETO, 2005; PINGOELLO, 2012; SCHUCHARDT, 2012; STELKO-PEREIRA, 2012. ESPANHA: CEREZO; MENDEZ, 2012).

Como ação específica nesta perspectiva, encontramos, na Espanha, o Programa Conscientizar, Informar e Prevenir - CIP (*Concienciar, Informar y Prevenir*) (CEREZO; MENDEZ, 2012), e no Brasil, os projetos *antibullying* propostos por Pingoello (2012) e Gutstein (2012).

Detalharemos a proposta brasileira de Pingoello (2012) por acreditarmos que explicita bem a perspectiva desse tipo de intervenção comportamental e diretiva.

A proposta de Pingoello (2012) constitui-se como um programa de formação docente e de alunos para a diminuição do *bullying*, elaborado, aplicado e avaliado em sua tese doutoral. As atividades formativas destinadas aos professores são organizadas em sequência e versam sobre diversos conteúdos:

- Conceito e características do *bullying*. Usando o texto teórico do terceiro capítulo de sua tese que traz a fundamentação sobre o fenômeno, a pesquisadora sugere uma dinâmica de leitura e interpretação do texto e, como uma atividade de casa, a observação dos alunos na tentativa de identificar casos de *bullying*.
- Identificação. Os professores são levados a analisar as situações observadas, refletindo sobre quais as ações deveriam ser tomadas por professores e alunos.
- Prevenção e intervenção. A pesquisadora propõe a leitura do quarto capítulo da sua tese, com debate e análise de um caso observado em sala de aula. Esta atividade objetiva apresentar a Análise Comportamental aos professores, para que estes compreendam

[...] que todo comportamento é resultado de um estímulo antecedente, no caso do *bullying*, há a necessidade de deixar claro que o agressor age conforme os estímulos recebidos e a vítima reage aos estímulos emitidos pelo agressor, ambos estão condicionados aos estímulos antecedentes dos ambientes em que estão inseridos. Dessa forma, pode-se perceber que a intervenção deve ter como base a substituição de um estímulo pelo outro, um estímulo que gera um comportamento inapropriado pode ser substituído por um estímulo que gera um comportamento apropriado socialmente (PINGOELLO, 2012, p. 73-74).

- Dificuldades para implantar um projeto *antibullying* na escola. Propõe-se o estudo do texto "Cómo insertar el enfoque escolar integral (EEI): El desafío de su implantación" (ORTEGA et al., 2006).
- Conceituações das distintas formas de violência na escola. Propõe-se a leitura e interpretação do capítulo "Comprender la definición y el contexto de la violencia escolar" (ORTEGA et al., 2006).
- Estudo e análise de casos. A pesquisadora juntamente com os professores volta a analisar situações, fazendo inferências sobre as possibilidades de intervenção e de prevenção.
- Sugestões de ações *antibullying*. A pesquisadora propõe a leitura de parte do terceiro capítulo da tese - o item 4.3. "Propostas de procedimientos interventivos *Antibullying*" (PINGOELLO, 2012, p. 49), para que os professores pensem sobre atividades de intervenção a serem utilizadas em sala de aula.
- Planejamento de ações educativas a serem aplicadas em sala de aula com os alunos. Como sugestões para este trabalho a autora indica: produções de vídeos, peças teatrais e pesquisas sobre o *bullying*; entrevistas com outros alunos; mesas redondas; construção de cartazes para disseminar informações; composição de músicas sobre o tema para apresentá-las em festival; produção de textos, poemas e/ou jornal informativo; leitura e análise de textos com posterior produção de textos; estabelecimento de um regulamento *antibullying*.

O programa também tem uma sequência de atividades destinadas à formação dos alunos (PINGOELLO, 2012):

- palestra informativa com espaço para discussão, com segundo encontro para reforço das informações dadas na palestra e debates sobre casos;
- elaboração de cartazes para transmitir os conhecimentos recebidos;
- uso de versões musicais para falar sobre o tema e transmitir mensagens;
- leitura e análise do livro "Pretinha, Eu?", de autoria de Júlio Emílio Braz, com compreensão dos comportamentos de agressores e vítimas e de outras formas de ação;
- pesquisa bibliográfica sobre o tema no mundo e pesquisa quantitativa com a aplicação de um questionário - na tese ele foi elaborado pela professora da sala

e pela pesquisadora, com três questões para os alunos aplicarem em algum responsável destes e depois tabularem e analisarem os dados;

- exposição de vídeos para debater sobre aparências, realidade e opiniões próprias e alheias e para "Mostrar o mal que a discriminação e a exclusão podem causar às pessoas; perceber a presença dos conceitos do fenômeno *bullying* no vídeo; analisar a exclusão social pela ótica de quem é excluído" (PINGOELLO, 2012, p. 88);
- produção de vídeo jornalístico pelos próprios alunos para transmitirem seus conhecimentos sobre o tema;
- elaboração de um estatuto pela pesquisadora, a ser lido pelos alunos, em grupo, para que estes possam apresentar melhorias para o texto final a ser entregue para a direção aprovar em assembleia geral;
- representação de uma peça teatral pelos alunos menos inibidos, escolhidos pelos professores, com texto elaborado pela pesquisadora (sugerido por um dos professores participantes).

Segundo Pingoello (2012) este programa mostrou-se efetivo para diminuir o índice de autores e alvos de *bullying*. A autora aplicou questionários antes e após o desenvolvimento dos encontros formativos com os alunos e professores, e a análise realizada mostrou diminuição nos índices tanto dos que percebiam as agressões, quanto daqueles que se reconheciam como alvos ou autores.

Destacamos que o programa apresentado é rico em atividades, mas não considera o aluno como protagonista, nem o professor, algo já evidenciado pela literatura internacional como tão importante para a melhoria das relações interpessoais e consequente prevenção ao *bullying*. É diretivo, centrado na pesquisadora. Professores e alunos aparecem como receptores, pois a autonomia para professores e escola pensarem a prevenção é reduzida.

2.9 Ações que incidem sobre as regras

Ainda que já existam alguns princípios e normas de conduta gerais para toda a escola, é muito importante que se disponha de um conjunto de normas específicas sobre as agressões - tanto as diretas como as indiretas - que deverão definir-se de forma mais concreta possível (OLWEUS, 1998, p. 103, tradução nossa)⁴².

⁴² Citação original: "Aunque ya existan algunos principios y normas de conducta generales para toda la escuela, es muy importante que se disponga de un conjunto de normas específicas sobre las agresiones - tanto las directas como las indirectas - que deberán definirse de la forma más concreta posible" (OLWEUS, 1998, p. 103).

Muitos investigadores, dentre os identificados nos artigos, teses e dissertações analisados, no período de 2000 à 2013, destacam a necessidade do estabelecimento de regras e limites claros contra o *bullying*, os quais contribuam para que os alunos saibam da não aceitação deste tipo de conduta no ambiente escolar e das consequências que o não cumprimento destas terá (BRASIL: CARREIRA, 2005; CASTRO, 2012; FREIRE; AIRES, 2012; GUTSTEIN, 2012; HORNBLAS, 2009; PINGOELLO, 2012; RADUENZ, 2011; SCHUCHARDT, 2012; SILVA et al., 2013. ESPANHA: ARMERO; BERNARDINO; BONET, 2011; AVILÉS et al., 2011; CEREZO; MÉNDEZ, 2012; DIAZ-AGUADO, 2005; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; VIGUER; AVIÁ, 2009).

Como ações mais específicas relacionadas às regras, os textos indicam: criação ou adequação de leis federais, como o código penal (BRASIL: ESCARAVACO, 2011. ESPANHA: GÓMEZ et al., 2005); estabelecimento de espaços de discussão destas (ESPANHA: ORTEGA; LERA, 2000); debater e criar regras com os alunos nos jogos e atividades cooperativas (BRASIL: GOÉS, 2012); instituir medidas punitivas em casos de agressões de *bullying* (BRASIL: CARREIRA, 2005; SCHUCHARDT, 2012. ESPANHA: CEREZO; MÉNDEZ, 2012; GÓMEZ et al., 2005); pais devem ter regras e limites coerentes (BRASIL: SCHUCHARDT, 2012).

Estabelecer regras como uma tentativa de bloquear comportamentos inadequados parece ser uma tradição na história da educação, principalmente, na corrente da pedagogia tradicional. Com relação à prevenção ao *bullying*, podemos inferir que a indicação do estabelecimento de regras claras e, conseqüentemente, a determinação de sanções para a quebra destas, entre os pesquisadores na área, sofreu influência do *Olweus Bullying Intervention Program*, na Noruega (OLWEUS, 1998) e do *Sheffield Project* no Reino Unido (SMITH; ANANIADOU, 2003).

O modelo de intervenção ao *bullying* proposto por Olweus (1998) previa como medidas a serem aplicadas em sala de aula, a criação de normas de sala de aula contra as agressões, clareza nos enunciados das mesmas, aplicação de elogios - a fim de apreciar e valorizar comportamentos adequados ou as tentativas dos alunos em agir de forma não agressiva, e de sanções. Sugeria que os professores usassem a *Hora social* (ver item 2.1 deste capítulo) para análise das normas com os alunos, que poderiam ser assim expressas: não intimidar a outros alunos, tentar ajudar a quem é alvo de agressões e se esforçar para integrar aqueles colegas isolados. A discussão destas normas deveria enfatizar as condutas a que estariam relacionadas. Nesse sentido, Olweus (1999) indicava o uso de vídeos, histórias e atividades de representação de papéis (*role-playing*). Essas atividades facilitam a compreensão do fenômeno, além de

promover a empatia dos alunos para com os alvos, a compreensão do que representa ser neutro na situação e da importância de oferecer ajuda. Da mesma forma, contribuem para quebrar a cultura de "dedo duro" que há entre os jovens, que muitas vezes não relatam fatos que observam para não serem tachados pelos colegas como delatores.

Esse processo de discussão também poderia servir para o estabelecimento de sanções. As sugestões de medidas punitivas dadas pelo autor são todas expiatórias, ou seja, em nada relacionadas ao ato, como, por exemplo, encaminhar para a direção para ser repreendido, ficar sem recreio ou permanecer sentado na porta da sala da direção por alguns momentos.

O modelo *Sheffield* (SMITH; ANANIADOU, 2003) absorve muitas propostas do modelo de Olweus (1998), mas se diferencia por indicar a necessidade de criação de um regulamento escolar específico (*Whole school policy*) contra o *bullying* para a escola, o que se tornou obrigatório nas escolas do Reino Unido. Vai além da proposta de Olweus (1998) por dar ênfase ao processo, tanto ou mais que ao produto final. Para tanto, se faz necessária a implicação de toda a comunidade educativa. Envolve estudo sobre o fenômeno, elaboração, discussão e aprovação das normas, via reuniões com representantes de cada segmento da comunidade educativa e com núcleos de cada ano escolar. Dessa forma, a elaboração de regras passa a ter caráter formativo e não meramente informativo. Esse regulamento precisa ser revisado e avaliado frequentemente.

Consideramos válido o estabelecimento de regras contra o *bullying* por dois motivos: primeiro, porque realmente é uma conduta que não deve ser tolerada e, em segundo, por contribuir para o fortalecimento de um clima de intolerância a este e a qualquer forma de desrespeito à dignidade alheia. No entanto, frisamos que o processo de construção destas regras vale mais do que a regra em si. Nossas crianças e adolescentes precisam refletir sobre os princípios do problema, causas e consequências, para, então, ponderarem sobre a necessidade de criação de uma norma. Assim como apontam Tognetta e Vinha (2007), esse processo auxilia na tomada de consciência das ações, no desenvolvimento dos juízos morais e no fortalecimento do sentimento de responsabilidade pela decisão e cumprimento da norma. Por isso, relembramos que é preciso espaços de discussão dos problemas que possibilitem a participação de todos os alunos, como é o caso das *assembleias escolares* (ARAÚJO, 2004).

2.10 Ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola

Os centros docentes deveriam favorecer o desenvolvimento nos pátios escolares de atividades que permitam relações sociais positivas entre os alunos e, em todos os casos, garantir a vigilância necessária considerando as diferenças de umas e outras

instalações. A adequada supervisão das aulas não é somente desejável senão exigível (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007, p. 258, tradução nossa)⁴³.

As ações de enfrentamento ao *bullying* relacionadas à mudança de estrutura funcional ou física da escola são consideradas ações meio e se relacionam com outras categorias, como a de melhora das relações interpessoais. São fortemente destacadas pelos investigadores das obras analisadas, pois incidem, principalmente, na criação de um clima de segurança para os alunos, por meio do incremento da supervisão dos adultos em espaços e tempos comuns e/ou de intervalo da escola (BRASIL: CÉZAR, 2010; HORNBLAS, 2009; LOPES NETO, 2005; RADUENZ, 2011; SILVA et al., 2013. ESPANHA: AVILÉS et al., 2011; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2012; JIMÉNEZ BARBERO et al., 2013; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a), o que inibiria ações de *bullying* e facilitaria a busca por ajuda em situações de agressão. Como ação geral, outros autores também indicam a necessidade de mudanças no espaço físico da escola para torná-lo mais agradável e acolhedor (BRASIL: LISBOA, 2005; STELKO-PEREIRA, 2012).

Como ações mais pontuais sobre essa supervisão ou melhora dos espaços comuns e livres, os autores das teses, dissertações e artigos indicam: a reorganização das rotinas escolares (BRASIL: STELKO-PEREIRA, 2012); inserção de atividades recreativas (ESPANHA: AVILÉS et al., 2011), com jogos cooperativos nos horários de intervalo, mudando horário dos professores para que estes possam acompanhar as atividades (BRASIL: GÓES, 2012); aumentar número de orientadores educacionais (ESPANHA: GÓMEZ et al., 2005).

Embora seja frequente a indicação quanto ao desenvolvimento de ações que envolvam mudanças na estrutura física ou funcional da escola na literatura sobre prevenção ao *bullying*, podemos nos remeter às primeiras indicações para tal, feitas por Olweus (1998). Em seu programa de intervenção, o autor alertava que não se tratava de mera supervisão. As escolas precisariam contar com adultos aptos a intervir imediatamente ao presenciar situações de *bullying* entre alunos. Isso seria importante para transmitir a mensagem, para a comunidade educativa, de que o *bullying* é intolerável. Por isso, não basta supervisão sem ação, visto que observar um comportamento inadequado e não intervir passando uma mensagem de desaprovação, o que pode dar a entender que tal comportamento é tolerado ou considerado uma

⁴³ Citação original: "Los centros docentes deberían favorecer el desarrollo en los patios escolares de actividades que permitan relaciones sociales positivas entre los alumnos y, en todos los casos, asegurar la vigilancia necesaria en términos adecuados al distinto carácter de unas y otras instalaciones. La adecuada supervisión de las aulas no sólo es deseable sino exigible" (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007, p. 258).

brincadeira, portanto, não grave. Nesse sentido, é preciso que os membros da comunidade educativa, responsáveis por esse acompanhamento, também tenham formação.

Olweus (1998) indicava, como ações específicas, a organização dos espaços e tempos, separando intervalos dos alunos maiores dos menores ou distribuindo espaços de pátio distintos e a organização dos espaços externos às salas de aula de forma atrativa e bem equipados, tornando-se espaços que convidem à atividades positivas.

Como exemplo de ações que têm tal propósito, destacamos o projeto *Recreio Interativo*, desenvolvido por Góes (2012) no seu trabalho⁴⁴ de Mestrado em Educação. As intervenções da pesquisadora incidiram nas aulas de Educação Física (10 encontros de 50 minutos que se estenderam por quatro meses) e na reorganização dos espaços e tempos de recreio da mesma escola.

O projeto *Recreio Interativo* tinha por objetivo "[...] estabelecer maior integração entre os alunos de todos os níveis de ensino do turno da manhã, facilitando a comunicação e a interação através de atividades próprias da cultura do movimento, no intervalo destinado ao recreio escolar" (GÓES, 2012, p. 57). As ações do projeto foram: abertura de espaços antes fechados, como biblioteca, sala de vídeo e quadra de esportes; mudança de horário de intervalo dos professores para que pudessem auxiliar no projeto durante este período; aquisição de jogos de tabuleiro e outros materiais que favorecessem atividades cooperativas entre os alunos; exibição de filmes que os próprios alunos traziam de casa, os quais eram selecionados pelos professores de acordo com a faixa etária.

Já o trabalho nas aulas de Educação Física consistiu num plano de atividades com jogos de grupo cooperativos - como "Jogo de lençóis", "Desafio do bambolê", "Casa inquilino", "Queimada maluca", "Amarrados", com o objetivo de favorecer a aprendizagem de atitudes éticas (GÓES, 2012).

Por meio destas atividades, Góes (2012) ressalta que trabalhou a aprendizagem de trabalho em equipe, convivência dentro do grupo, discussão de regras, inclusão de todos nas diferentes atividades, fomento à cooperação e da não competição, reflexão sobre valores, como o respeito e solidariedade, o estabelecimento de relações de confiança, atividades de conhecimento pessoal e relacional, cuidado com o outro e a promoção da autonomia.

Nas conclusões, aponta ter evidenciado

que o "Recreio Interativo" e as atividades cooperativas expressaram estratégias metodológicas de grande importância para contrapor a agressividade, o individualismo, bem como para aflorar os valores humanos que se apresentam

⁴⁴ A pesquisa do Góes (2012) foi um dos trabalhos analisados entre as dissertações de pesquisadores brasileiros.

potencialmente em cada um de nós, mas que muitas vezes não se expressam (GÓES, 2012, p. 124).

O desenvolvimento de tais estratégias contribui para o estabelecimento de um clima escolar saudável, que transmite a sensação de bem-estar e segurança, além de fomentar relações interpessoais cooperativas. São ações simples, que dependem de uma reestruturação/reorganização da escola e de uma intervenção intencional por parte dos adultos, que precisam saber como fomentar relações cooperativas saudáveis e intervir prontamente em situações de *bullying*, além de manter um canal de comunicação com os demais professores ou agentes educacionais. Sobre a formação, já citada em praticamente todas as categorias de estratégias até aqui, é que passaremos a tratar no próximo item.

2.11 Ações de capacitação profissional

Uma adequada formação dos agentes escolares que trabalharão nas ações de prevenção e erradicação do *bullying* é sem dúvida alguma imprescindível. [...] Parece necessário, para tanto, garantir que os professores disponham de uma formação constante no tema, de modo que conheçam as competências necessárias para prevenir os conflitos e enfrentá-los quando ocorrerem. Mais especificamente, devem dispor desta formação os integrantes da equipe diretiva dos centros escolares e o pessoal de serviços de inspeção educativa⁴⁵, cuja intervenção na resolução de conflitos tem uma particular importância. Por outro lado, a aquisição de competências e habilidades necessárias para a detecção e resolução de conflitos, poderia estender-se também às famílias e aos próprios alunos, de modo que a prevenção e a intervenção abarcassem a totalidade do âmbito social de desenvolvimento de quem produz ou sofre algum mastrato (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 251, tradução nossa)⁴⁶.

⁴⁵ As Inspeções Educativas (*Inspecciones Educativas*) são órgãos dos departamentos de educação (*Consejerías de Educación*) das Comunidades Autônomas espanholas, as quais têm a incumbência, por exemplo, de supervisionar e assessorar todas as escolas públicas e privadas da sua administração, sob todos os elementos e aspectos do sistema educativo.

⁴⁶ Citação original: "Una adecuada formación de los agentes que han de intervenir en las labores de prevención y erradicación de los abusos entre iguales es sin duda alguna imprescindible. [...] Parece necesario, para tanto, asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, de manera que conozca las destrezas necesarias para prevenir los conflictos y enfrentarse a ellos en cuanto se producen. Más específicamente deben disponer de esta formación los integrantes de los equipos directivos de los centros docentes y el personal de los servicios de inspección educativa, cuya intervención en la resolución de los conflictos tiene una particular importancia. Por otro lado, la adquisición de destrezas y habilidades necesarias para la detección y resolución de conflictos, podría extenderse también a las familias y a los propios alumnos, de manera que la prevención y la intervención abarcase la totalidad del ámbito social de desarrollo de quienes producen o sufren maltrato" (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007, p. 251).

Outra categoria de estratégias *antibullying* que se constitui como um meio para o exposto até então nas demais categorias trata-se da capacitação dos profissionais da educação para atuarem na prevenção e contenção ao *bullying*.

Ao falarem sobre capacitação, os autores dos artigos, teses e dissertações analisados, no período entre 2000 e 2013, usam expressões próximas, como: capacitar professores; formar docentes e demais profissionais da escola; disponibilizar materiais informativos para professores (BRASIL: BRAGA; LISBOA, 2010; CASTRO, 2012; CÉZAR, 2010; FRANCISCO; 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FREIRE; AIRES, 2012; GONÇALVES, 2011; GUTSTEIN, 2012; HORNBLAS, 2009; JORGE, 2009; LISBOA, 2005; MUNARIN, 2007; NUNES, 2011; PINGOELLO, 2012; SALGADO, 2012; SCHUCHARDT, 2012; SILVA; ROSA, 2013; SILVA et al., 2013; STELKO-PEREIRA, 2012. ESPANHA: ALONSO, 2009; AVILÉS et al., 2011; DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011; DIAZ-AGUADO, 2005; FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO, 2005; ORTEGA; LERA, 2000; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012; VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010a; VIGUER; AVIÁ, 2009). Compreendemos que estes autores referem-se à alguma forma de formação continuada.

Apenas alguns autores destacam a necessidade de incluir os conteúdos relacionados às estratégias de prevenção ao *bullying* na formação inicial dos professores (BRASIL: GONÇALVES, 2011; RADUENZ, 2011. ESPANHA: BENÍTEZ; GARCÍA; FERNÁNDEZ, 2009).

Dois textos de pesquisadores brasileiros enfatizam que a chave das políticas públicas e leis, relacionadas à educação, deveria ser a formação docente inicial e continuada (BRASIL: CASTRO, 2012; GERONASSO, 2012).

Como ações específicas, destacamos a indicação de formação de pais/responsáveis (BRASIL: GUTSTEIN, 2012. ESPANHA: GÓMEZ et al., 2005; ARMERO PEDREIRA; BERNARDINO AUSTA; BONET DE LUNA, 2011), a destinação de horários na rotina escolar para a formação docente para compreender e lidar com *bullying* e resolução de conflitos (BRASIL: SALGADO, 2012) e a criação de projetos para capacitar docentes e equipe pedagógica (BRASIL: GUTSTEIN, 2012).

Neste item de estratégias, observamos duas vertentes extremamente importantes: a formação docente e a formação das famílias para o enfrentamento ao *bullying*. Trataremos dos dois segmentos formativos, trazendo estudos de referência.

Não menos importante que a formação docente, é a formação das famílias. Parece ser consenso na literatura que a família deve participar das ações escolares de prevenção ao *bullying*. No entanto, assim como a escola, a família tem dificuldades para compreender o fenômeno e não sabe como intervir, na maioria das vezes. Olweus (1998), em seu programa, já apontava para a organização de reuniões, que chamou de *Círculos de Pais*, com o auxílio das associações de pais e de professores, nas quais fosse possível estudar sobre o tema e dar a conhecer as ações realizadas pela escola.

Escolas de pais ou *Círculos de convivência com famílias e professores* (AVILÉS, 2013) são outros nomes dados ao mesmo tipo de trabalho: espaços sistematizados e institucionalizados nos quais as famílias são convidadas, periodicamente, a estudar, planejar e avaliar ações de prevenção ao *bullying*, juntamente com os professores. São momentos em que podem aprender sobre a complexidade do fenômeno, agir caso seu filho seja alvo ou autor de *bullying* e a como incentivá-lo a oferecer ajuda, não sendo um espectador passivo (OLWEUS, 1998). Constituem-se como um avanço para diminuir a desconexão que há, em muitos casos, entre o trabalho da escola e a ação das famílias.

A fim de contribuir para a formação das famílias, muitos pesquisadores têm construído materiais formativos, como é o caso do guia *El maltrato entre alumnos/as (bullying): Guía para las familias* (COLLEL; ESCUDÉ, 2004). Os autores deste material, por exemplo, são psicólogos, membros do Observatório Internacional de Violência Escolar e da Equipe de Orientação Psicopedagógica do Departamento de Educação da *Generalitat de Catalunya*, na Espanha. Collel e Escudé têm inúmeras publicações sobre *bullying*, disponibilizadas na página web <http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm>, a qual recebeu Prêmio do Conselho Municipal de Bem-estar Social aos Meios de Comunicação⁴⁷ no ano de 2005. Além das publicações, os autores trabalham com formação direta em escolas, para professores e famílias.

Apresentamos, como exemplo de instrumento formativo para famílias, o guia de Collel e Escudé (2004) por considerar que, além de aportar informações relevantes sobre o tema de forma clara, ele traz pautas de atuação simples, que incidem sobre o desenvolvimento emocional das crianças e adolescentes. Isto é de extrema importância, pois ajuda aos pais a encontrarem outras formas de ajudar seus filhos, ensinando-os formas não punitivas de resolução do problema, estas que não contribuem para a efetiva dissolução da situação. Dentre

⁴⁷ Prêmio destinado a profissionais de diferentes áreas da comunicação que apresentam temas sociais importantes, de forma crítica e respeitosa, contribuindo para a sensibilização da comunidade de Barcelona, Espanha. Mais informações em: <http://www.participaciosocial.com/esp/>.

as ações indicadas pelos autores, destacamos: manter a calma e estabelecer um canal de diálogo com o filho, evitando responsabilizações ou culpabilizações; buscar ajuda da escola; não utilizar de violência contra os agressores, nem incentivar que o filho reaja de forma agressiva ou que tente resolver sozinho o problema - se conseguisse não seria necessário pedir ajuda; praticar técnicas de assertividade com o filho; incentivar para que faça um diário de acontecimentos que deseja compartilhar; destinar tempo para conversar e falar sobre ideias e sentimentos; dar-lhe responsabilidades e fazer com se sinta valorizado em distintos aspectos; ensinar formas não agressivas de agir ou para expressar aquilo que lhe desagrada; incentivar a pedir e oferecer ajuda.

Também retomamos os materiais de Tognetta (2014; 2015a; 2015c) apresentados no item 2.4 deste capítulo. Por meio da literatura infantil, a pesquisadora tem construído materiais formativos para professores e pais, que explicam o fenômeno e, de forma clara, falam sobre as bases teóricas das intervenções e dão pautas de atuação que incidem no desenvolvimento emocional das crianças, como forma de empoderá-las para agir.

Como exemplo de formação docente, faremos menção ao *Programa Sevilla Anti-violencia Escolar - SAVE* (ORTEGA et al., 1998). Escolhemos este projeto para breve descrição, por ser um dos primeiros programas relacionados à prevenção ao *bullying*, na Espanha que partia de uma perspectiva ecológica e previa atuações num conjunto de fatores que influíam na convivência escolar, não apenas ao *bullying*. Como vimos até então, as estratégias de prevenção ao *bullying* extrapolam as ações pontuais, vão desde medidas amplas que incidem na melhora da convivência, até medidas específicas para quando o *bullying* estiver instaurado.

A proposta do programa SAVE se baseia na investigação da realidade, reflexão dos dados em conjunto com os professores e apoio de uma equipe de especialistas da universidade quanto à formação docente para o desenvolvimento de um projeto de intervenção.

Parte do programa prevê a entrega do livro *Convivencia escolar: Que és y cómo abordarla* (ORTEGA et al., 1998), que explica o fenômeno e descreve estratégias para o enfrentamento em dois níveis: ações de prevenção e ações diretas aos envolvidos diretamente no *bullying* (autores, alvos ou testemunhas).

Ortega e Lera (2000) explicam que o SAVE é um programa para a gestão da vida escolar. Considera que a gestão do dia-a-dia da sala de aula é o ensino e aprendizagem de sentimentos, atitudes e valores que devem ser parte integrante do planejamento docente. Neste sentido, o projeto se agrupa em três propostas e todos os esforços curriculares que compõem a ação preventiva:

1. Um programa para a organização democrática da vida escolar. Sugerem a gestão da vida escolar de modo democrático, baseada na negociação, participação e consenso. Nesse sentido, seria preciso analisar a organização social da vida em sala de aula e incluir estratégias para a aprendizagem de negociação e de resolução de conflitos.

2. Um programa para o trabalho de grupo cooperativo. Este proporciona inúmeros benefícios, ao passo que envolve a troca de ideias, de carga de trabalho, envolve os alunos na avaliação das atividades, fomenta a interação entre alunos, a discussão de problemas e a busca de soluções num clima de cooperação mútua, contribuindo assim, para um clima de respeito mútuo e solidariedade.

3. Um programa de ensino de sentimentos, atitudes e valores. Envolve um trabalho a nível interpessoal e visa aprofundar a compreensão dos alunos do eu e de suas relações com os outros.

Para atender aos itens descritos, em termos de formação docente, o programa fornece **uma maleta de ideias e sugestões** (*tool bag*). Segundo Ortega e Lera (2000), esta maleta contém tudo que é necessário para a elaboração de um programa cooperativo e encoraja procedimentos que os professores podem usar para planejar um trabalho cooperativo, que envolve os alunos na aprendizagem através do diálogo, da negociação, na elaboração de propostas conjuntas e o reconhecimento do grupo de pares, além de ferramentas associadas com a gestão do dia-a-dia na sala de aula que auxiliam na resolução de conflitos por meio do diálogo. Também sugere o estabelecimento de um espaço e local apropriados para a discussão de regras de sala de aula e da escola, como um todo. Estas ações contribuem para a efetivação de uma gestão democrática por meio da participação de todos.

O material da maleta também se dedica ao programa de ensino de sentimentos, atitudes e valores. Ela contém ideias-chave para o planejamento e desenvolvimento de uma série de sessões em que os alunos são estimulados a refletir sobre outras formas de agir, trabalha o reconhecimento de si e dos outros, sentimentos, emoções, atitudes e valores morais. Por fim, a maleta também contém estratégias para serem aplicadas com os alunos envolvidos diretamente em *bullying*, como o Método Pikas (1975), projeto de ajuda entre iguais, mediação e aprendizagem de resolução de conflitos, programas de desenvolvimento de assertividade e empatia entre pares.

Perante o exposto, cabem alguns apontamentos, que serão retomados no último capítulo deste trabalho. Concordamos com os autores quanto à formação das famílias e percebemos que os pesquisadores já encontraram formas significativas de fazê-lo. Sobre a formação docente, ainda é preciso questionar o local que ela ocupa na agenda das administrações educativas.

Foram poucos os autores dos artigos, teses e dissertações analisados que mencionaram inclusão deste tema na formação inicial dos professores. A grande ênfase parece ser a formação continuada.

Sabemos, é claro, que mudanças significativas acontecem quando os agentes educacionais refletem sobre sua prática e, considerando a realidade da sua escola, pensam e constróem ações *antibullying* (AVILÉS, 2013a). A formação continuada parece ser de fundamental importância neste processo. No entanto, para que ela ocorra, além da motivação inicial - *querer agir*, dos agentes educacionais (GONÇALVES, 2011), é preciso apoio das administrações educativas.

2.12 Ações de denúncia

Apenas um texto analisado indica ações relacionadas à comunicação de situações de *bullying*, como a criação de sistemas de *disk* denúncia dentro da escola, ou de denúncia para autoridades policiais quando houver casos de lesão corporal e *bullying* contra professor (BRASIL: SCHUCHARDT, 2012).

A literatura tem evidenciado a importância de cada escola criar um sistema que facilite a comunicação de situações de *bullying* e a busca por ajuda, considerando que muitas crianças (alvos e testemunhas de *bullying*) têm medo de falar e procurar ajuda ou não sabem como agir (AVILÉS, 2013; OLWEUS, 2006; ORTEGA, 1998, entre outros). O sentido da denúncia deve ser o da comunicação dos atos para a prestação de ajuda perante a situação e busca de uma solução da mesma, e não no sentido de identificar apenas para punir os autores das agressões.

Os canais de comunicação podem ser distintos. Vão desde correios eletrônicos, caixas de sugestões e denúncia, serviço telefônico de escuta até os próprios sistemas de ajuda entre iguais que podem perceber situações ou podem servir como um canal para os estudantes buscarem apoio para si ou para outros colegas.

Como vimos, praticamente todas as estratégias descritas neste capítulo demandam tempo de preparação, ação, avaliação e, para isso, tempo de estudo por parte de quem as elabora e as aplica. Do contrário, facilmente se transformam em atividades febris e passageiras. Então nos perguntamos: Como as administrações educativas têm provido este tempo? Como têm contribuído para a formação inicial e continuada dos docentes e para a efetivação de projetos de prevenção e contenção ao *bullying* nos sistemas educacionais de sua responsabilidade?

Esperamos encontrar essas respostas nos próximos capítulos, nos quais apresentaremos as estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* propostas pelas administrações educativas no Brasil e na Espanha, em âmbito federal e estadual (ou de regiões dotadas de autonomia administrativa).

3 ESTRATÉGIAS OFICIAIS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO *BULLYING* NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos as iniciativas *antibullying* governamentais brasileiras. Visando analisar as principais características destas propostas, procedemos a procura pelas ações indicadas nas esferas legislativa, nos níveis federal e estaduais, do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação. Também visitamos duas escolas, de redes escolares estaduais diferentes, que realizam ações indicadas pelas administrações educativas correspondentes, com a intenção de observarmos os caminhos de efetivação dessas proposições. Relatamos as visitas no final deste capítulo.

Começamos apresentando e analisando a resposta da esfera legislativa brasileira, nos níveis federal e estaduais, sobre a prevenção e contenção ao *bullying* nas escolas.

3.1 Iniciativas na esfera legislativa nacional e estaduais

Para identificarmos as leis *antibullying* aprovadas, consultamos, via Internet, os sites das Assembleias Legislativas federal e estaduais, usando o descritor "*bullying*" no buscador de leis. Essa coleta foi realizada nos meses de junho e julho de 2013, sem restringirmos tempo de publicação. Ou seja, coletamos todas as leis aprovadas, e em vigor, até então. Possivelmente, se essa busca fosse refeita, teríamos novos projetos de lei aprovados.

Dos vinte e sete estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal, dezenove possuíam legislação *antibullying* aprovada até julho de 2013.

Até o período da coleta de dados - julho de 2013 - não havia lei *antibullying* aprovada e em vigor em nível federal, mas havia projetos de lei em tramitação. Isso só ocorreu em novembro de 2015, com a Lei nº 13.185, que instituiu "[...] o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional" (BRASIL, 2015, p. 1)⁴⁸. Esta lei prevê que os estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas promovam ações de "[...] conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)" (BRASIL, 2015, p. 1) e que Estados e Municípios produzam e publiquem relatórios bimestrais dos casos de *bullying* para que as ações possam ser planejadas.

⁴⁸ Como a Lei 13.185 (BRASIL, 2015) foi aprovada posteriormente ao período da coleta de dados, ela não será analisada na íntegra. No entanto, pode ser consultada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 09/11/2015, ou no site da Assembleia Legislativa: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13185-6-novembro-2015-781868-publicacaooriginal-148595-pl.html>.

Para combater o *bullying* em todo o território nacional, a Lei nº 13.185 prevê alguns objetivos a serem contemplados no programa de combate ao mesmo, como: prevenir e combater o *bullying*; capacitar professores e equipe pedagógica; realizar campanhas educativas, informativas e de conscientização; integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e sociedade nesse processo. Além destes objetivos, prevê outros que podem ser considerados um avanço, como: estabelecer ações de orientação para pais, familiares e responsáveis; fornecer assistência psicológica, social e jurídica para os alvos e para os autores de *bullying*; fomentar a cidadania, a empatia e o respeito mútuo; evitar, o máximo possível, a punição dos agressores, primando por ações e instrumentos alternativos que visem a efetiva responsabilização pelos atos e a mudança do comportamento (BRASIL, 2015).

Como apresentado no segundo capítulo deste trabalho, a literatura tem indicado que as ações *antibullying* precisam ser planejadas de acordo com a realidade de cada escola, sistematizadas dentro de um projeto amplo e contínuo. Os pesquisadores também têm apontado para o desenvolvimento de ações que incidam sobre todos os envolvidos - alvos, autores e testemunhas -, afinal, não somente os alvos precisam de atenção, mas os autores e testemunhas precisam rever suas ações. Por isso, precisamos ir além de medidas punitivas para os autores e implantar ações que permitam a mudança do comportamento desrespeitoso e que contribuam para tornar as relações interpessoais, entre todos os membros da comunidade educativa, mais solidárias, cooperativas, justas e respeitadas. Nesse sentido, acreditamos que a Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015) esteja coerente com o indicado pela literatura. No entanto, nos questionamos sobre a abrangência da lei. Ela incide sobre todos os estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas. Se as escolas já têm dificuldades, por falta de formação, para desenvolver tais ações, como as demais instituições darão conta de lidar com um problema tão complexo?

Feitas tais considerações sobre a legislação nacional, passaremos, agora, a analisar as leis *antibullying* estaduais aprovadas até julho de 2013 - período da coleta dos dados. Primeiramente, apresentamos uma visão geral das leis coletadas, com relação às suas disposições. Posteriormente, identificamos os tipos de ações de prevenção e contenção ao *bullying* que cada lei propõe e os apresentamos em categorias. Essas categorias se aproximam das que foram apresentadas no capítulo anterior sobre as estratégias indicadas pelos pesquisadores. Discutimos tais ações com base na literatura já apresentada. Como não encontramos lei federal sancionada, no período da coleta de dados, analisaremos apenas as leis *antibullying* estaduais.

Quanto às disposições das leis encontram-se algumas diferenças. O Quadro 2 lista as leis aprovadas em cada estado brasileiro e suas disposições gerais. Quatro leis indicam que se constituam *medidas* de prevenção, conscientização e enfrentamento do *bullying* em seus respectivos sistemas de ensino: Lei nº 17.581 (GOIÁS, 2012), Lei nº 9.297 (MARANHÃO, 2010), Lei nº 9.724 (MATO GROSSO, 2012) e a Lei nº 13.995 (PERNAMBUCO, 2009). Seis leis se referem à criação de um *programa* de prevenção e combate ao *bullying* nas escolas: Lei nº 1.527 (AMAPÁ, 2010), Lei nº 17.335 (PARANÁ, 2012), Lei nº 14.651 (SANTA CATARINA, 2009), Lei nº 3.887 (MATO GROSSO DO SUL, 2010), Lei nº 14.754 (CEARÁ, 2010) e Lei nº 2.621 (RONDÔNIA, 2011). Quatro leis determinam a elaboração de uma *política antibullying*: Lei nº 4.837 (DISTRITO FEDERAL, 2012) explicita isso em sua disposição geral; já a Lei nº 13.474 (RIO GRANDE DO SUL, 2010), a Lei nº 7.055 (SERGIPE, 2010) e a Lei nº 6.076 (PIAUÍ, 2011) o fazem no decorrer do texto da lei.

Em seis estados há leis que decretam, em sua disposição, um dia ou uma semana do ano para a prevenção e combate ao *bullying*. São elas: Lei nº 7.269 (ALAGOAS, 2011), Lei nº 110 (AMAZONAS, 2011), Lei nº 9.653 (ESPÍRITO SANTO, 2011), Lei nº 17.696 (GOIÁS, 2012), Lei nº 6.401 (RIO DE JANEIRO, 2013) e a Lei nº 2.590 (RONDÔNIA, 2011). Veremos, adiante, que outras leis também indicam a destinação de um período no ano para a realização de atividades *antibullying*, no decorrer do seu texto.

A Lei nº 9.858 (PARAÍBA, 2012) trata da penalização às escolas públicas e privadas quando verificada a prática de *bullying*. No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.824 (RIO DE JANEIRO, 2010) aponta para notificação compulsória de violência contra crianças quando atendidas nos serviços de educação e saúde públicos do estado. Por fim, a Lei nº 14.943 (CEARÁ, 2011) institui o sistema de *disk-denúncia* para casos de *bullying*.

Quadro 2 - Leis aprovadas em cada estado brasileiro, até julho de 2013, e suas disposições.

ESTADO	LEI	DISPOSIÇÃO
Acre	--	
Alagoas	Lei nº 7.269, de 26 de julho de 2011	Institui o dia 7 de abril como o dia de combate ao <i>bullying</i> nas escolas públicas estaduais de Alagoas.
Amapá	Lei nº 1.527, 29 de dezembro de 2010	Institui o Programa de Combate ao " <i>bullying</i> " nas escolas públicas e privadas do Estado do Amapá.
Amazonas	Lei nº 110, de 14 de novembro de 2011	Institui no Calendário Oficial do Estado do Amazonas o dia 07 de abril, "Dia de Combate ao <i>Bullying</i> nas escolas públicas e privadas".
Bahia	--	
Ceará	Lei nº 14.754, de 30 de julho de 2010	Autoriza o poder executivo a instituir programa de prevenção e combate ao preconceito, intimidação, ameaça, violência física e/ou psicológica originária do ambiente escolar " <i>bullying</i> " de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas do Estado do Ceará.
	Lei nº 14.943, 2011	Institui o serviço disque denúncia de combate ao <i>bullying</i> no Estado do Ceará e dá outras providências.
Distrito Federal	Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012	Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao <i>bullying</i> nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.
Espírito Santo	Lei nº 9.653, de 29 de abril de 2011	Institui o Dia da Conscientização contra o " <i>Bullying</i> " e dá outras providências.
Goiás	Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao " <i>bullying</i> " escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências.
	Lei nº 17.581, de 08 de março de 2012	Altera a Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010, que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao " <i>bullying</i> " escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências. (Inclui as Instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior, como também responsáveis pelo cumprimento do disposto na Lei 17.151)
	Lei nº 17.696, de 04 de julho de 2012.	Institui a semana de combate ao <i>bullying</i> e ao <i>cyberbullying</i> nas escolas da rede pública e privada da Educação Básica do Estado de Goiás.
Maranhão	Lei nº 9.297, de 17 de novembro de 2010	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao <i>bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas instituições de ensino públicas e particulares no Estado do Maranhão, e dá outras providências.
Mato Grosso	Lei nº 9.724, de 19 de abril de 2012	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao <i>bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas em todo o território mato-grossense, e dá outras providências.
Mato Grosso do Sul	Lei nº 3.887, de 06 de maio de 2010	Dispõe sobre o Programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao <i>bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas Instituições de Ensino e dá outras providências.
Minas Gerais	--	
Pará	--	
Paraíba	Lei nº 9.858, de 13 de julho de 2012	Dispõe sobre penalidades às escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba quando verificada a prática do <i>bullying</i> , e dá outras providências.

Paraná	Lei nº 17.335, de 10 de outubro de 2012	Institui o Programa de Combate ao <i>Bullying</i> , de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná.
Pernambuco	Lei nº 13.995, de 22 de dezembro de 2009	Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao <i>bullying</i> escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.
Piauí	Lei nº 6.076, de 31 de maio de 2011	Dispõe sobre o enfrentamento da prática de <i>bullying</i> por instituições de ensino fundamental e médio, públicas ou privadas no Estado do Piauí.
Rio de Janeiro	Lei nº 6.401, 2013	Institui a "Semana de Combate ao <i>Bullying</i> e ao <i>Cyberbullying</i> " nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, Altera a Lei Estadual nº 5.645, de 6 de janeiro de 2010, e dá outras providências.
	Lei nº 5.824, 2010	Altera o artigo 1º da Lei Nº 4725, de 15 de março de 2006, e dá outras providências. Autoriza o poder executivo a criar obrigação de notificação compulsória, nos casos de violência contra criança e adolescente, quando atendidos nos serviços de saúde e educação públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro. (NR) * <u>Nova redação dada pela Lei nº 5824/2010.</u>
Rio Grande do Norte	--	
Rio Grande do Sul	Lei nº 13.474, de 28 de junho de 2010	Dispõe sobre o combate da prática de " <i>bullying</i> " por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos.
Rondônia	Lei nº 2.621, 2011	Autoriza o Poder Executivo a instituir o programa de combate ao <i>bullying</i> , de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas da rede de ensino público e particular do Estado de Rondônia.
	Lei Ordinária nº 2.590 de 28 de outubro de 2011	Dispõe sobre a criação do Dia de Combate ao <i>Bullying</i> no âmbito do Estado de Rondônia.
Roraima	--	
Santa Catarina	Lei nº 14.651, de 12 de janeiro de 2009	Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao <i>Bullying</i> , de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina.
São Paulo	--	
Sergipe	Lei nº 7.055, de 16 de dezembro de 2010	Dispõe sobre o combate da prática de " <i>bullying</i> " por instituições de ensino e de educação, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos e dá providências correlatas.
Tocantins	--	

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Mesmo considerando diferenças de disposições das referidas leis *antibullying* apresentadas, percebemos que, em sua maioria, elas buscam que as escolas, públicas e privadas, do sistema de ensino de cada estado a que se referem, realizem ações de enfrentamento ao *bullying*, seja no formato de medidas (4 leis), programas (6 leis) ou políticas (4 leis). Aprofundaremos as análises sobre o tipo de ações mais adiante.

Por ora, questionamos sobre a interpretação que os órgãos públicos têm sobre o fenômeno e sobre ações *antibullying*. Observando o texto das disposições gerais das leis coletadas, verificamos que a indicação de **combate** ao *bullying* é mencionada em 19 leis. Já as menções à **prevenção** e à **conscientização** aparecem na disposição de apenas oito leis. Essa

diferença nos faz supor que as autoridades legislativas compreendem que o *bullying* pode ser “combatido” no ambiente escolar, por imposição de lei. Como explicitado no início desta tese, desejamos, sim, que o *bullying* seja exterminado. No entanto, sabendo das características do fenômeno temos ciência de que isso é muito difícil.

Para alcançar os objetivos propostos, as leis sugerem determinadas ações a serem desenvolvidas dentro das medidas, programas ou políticas *antibullying*. Para melhor compreensão e análise, organizamos as iniciativas apontadas pelas leis em categorias conforme seguem descritas. Construímos um quadro com as leis e as ações divididas em categorias, o qual consta no Apêndice G.

a) Ações de informação, conscientização e sensibilização

Em sua maioria, as legislações apontam para a necessidade de disseminação de informações sobre o que é *bullying*, diferenciando-o de brincadeiras ou outras violências, suas causas e consequências, a fim de conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar sobre a necessidade de enfrentamento ao problema. Para tal, usam termos próximos, como: debater, disseminar conhecimento, orientar, esclarecer, conscientizar, divulgar e prestar informações (ALAGOAS, 2011; CEARÁ, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2012; GOIÁS, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO, 2012; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PARAÍBA, 2012; PARANÁ, 2012; PERNAMBUCO, 2009; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; SERGIPE, 2010).

Como forma de atingir o objetivo de informar, conscientizar e sensibilizar, algumas legislações dão sugestões específicas, como: realizar seminários, palestras, mesas redondas (ALAGOAS, 2011; DISTRITO FEDERAL, 2012), debates (CEARÁ, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2012; MATO GROSSO, 2012; PARANÁ, 2012; SANTA CATARINA, 2009), campanhas (PARAÍBA, 2012; PARANÁ, 2012; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009) e atividades culturais (ALAGOAS, 2011), podendo produzir, utilizar e/ou distribuir cartazes, folders, cartilhas, recursos de áudio e audiovisuais (DISTRITO FEDERAL, 2012; MATO GROSSO, 2012; PARANÁ, 2012; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009). As Leis nº 7.269 (ALAGOAS, 2011) e nº 9.724 (MATO GROSSO, 2012) ressaltam o uso da semana de combate e prevenção ao *bullying* para a realização de tais atividades.

Observamos um aspecto interessante em algumas legislações, que apontam para a orientação aos autores de *bullying* e seus familiares quanto às consequências das agressões a fim de que revisem seu comportamento, comprometendo-se a não cometer mais ações e a

conviver harmonicamente com seus pares (MARANHÃO, 2010; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; SERGIPE, 2010). No entanto, algumas leis frisam a necessidade de orientar sobre as punições que os mesmos podem sofrer, com base na legislação penal do nosso país, como a aplicação de medidas sócio-educativas, liberdade assistida e até mesmo a prisão (CEARÁ, 2010; SANTA CATARINA, 2009; PARAÍBA, 2012; PARANÁ, 2012; RONDÔNIA, 2011; MATO GROSSO DO SUL, 2010). A Lei nº 4.837, do Distrito Federal (2012) adverte para que os “envolvidos” em *bullying* sejam orientados e advertidos sobre as consequências do *bullying* e sobre as sanções administrativas e disciplinares.

Como visto no capítulo anterior, a literatura que trata da prevenção e contenção ao *bullying* ressalta que o enfrentamento ao fenômeno precisa contemplar ações de informação, conscientização e sensibilização de toda a comunidade educativa. Nesse sentido, as sugestões de seminários, palestras, debates, campanhas, por exemplo, apontadas nas leis analisadas, estão de acordo com a literatura. No entanto, esse trabalho deve funcionar como um momento disparador de um trabalho sistematizado de estudo e desenvolvimento de ações contínuas, como é o caso das *aulas de tutoria* (AVILÉS, 2013a), da *hora social* (OLWEUS, 1998) ou das *assembleias escolares* (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007). Espaços e tempos nos quais, com diferentes segmentos da comunidade escolar, se pode compreender o problema, sensibilizar, pensar e desenvolver as demais ações. Isso é de suma importância para que o trabalho com o *bullying* não seja superficial e não se torne uma atividade *febril* (OLWEUS, 1998).

Esse olhar parece não fazer parte do entendimento das esferas legislativas estaduais no Brasil. A maioria das leis responsabiliza as escolas, públicas e privadas, em seus respectivos sistemas educacionais estaduais, para esse trabalho, mas as formas como elas se organizarão para tal, em meio a tantas outras demandas que recebem, fica em aberto. Resta saber se as instâncias administrativas educacionais dão alguma orientação ou suporte para tal.

Ao observarmos o número de leis que mencionam esse tipo de estratégia, em comparação com as demais, nos questionamos se as autoridades legislativas acreditam que o *bullying* é algo que possa ser combatido (ênfase dada nas disposições de várias leis) via exposição de informações, de modo pontual, com ações que pouco incidem na melhora da qualidade das relações interpessoais, como palestras, entrega de cartilhas, folders ou realização de seminários ou atividades culturais na escola, ou ainda com o estabelecimento de um dia ou semana para a realização destas atividades, como veremos em outra categoria.

b) Ações de identificação: o diagnóstico da realidade escolar

Onze leis *antibullying* apontam para a identificação de situações de *bullying* dentro do ambiente escolar e para isso usam termos próximos, como: observar, analisar, identificar e diagnosticar (CEARÁ, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2012; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO, 2012; PARANÁ, 2012; PERNAMBUCO, 2009; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; SERGIPE, 2010).

Apenas a Lei nº 4.837 (DISTRITO FEDERAL, 2012) aponta para a realização de pesquisas sobre a ocorrência do *bullying*, e identificação de fatores que fomentam tais práticas, para assim implantarem ações preventivas e repressivas. As demais legislações que citam a identificação deixam a forma em aberto.

A literatura tem evidenciado que as estratégias de intervenção precisam incidir sobre as especificidades dos problemas de cada centro escolar, por isso a necessidade da investigação da realidade, a qual abre espaço para a reflexão (AVILÉS, 2013a; TOGNETTA, 2011). Nesse sentido, as leis analisadas estão de acordo com o apontado, apesar de não frisarem que para identificar as situações de *bullying* e suas especificidades é preciso usar instrumentos específicos, validados cientificamente (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2007). Eles serão a base das intervenções e servirão para acompanhamento e avaliação das ações que são realizadas pela escola. Por isso, seu uso deve ser contínuo.

c) Ações que incidem nas relações interpessoais

Algumas leis *antibullying* sugerem ações que proporcionem melhorias nas relações interpessoais, por meio da promoção de ensinamentos que visem a convivência harmônica e o estabelecimento de um ambiente seguro e sadio (CEARÁ, 2010; PARANÁ, 2012; SANTA CATARINA, 2009). Para tanto, como ações específicas indicam a coibição/repressão a agressões, intimidações, humilhações ou qualquer outro ato de violência (CEARÁ, 2010; PARAÍBA, 2012; PARANÁ, 2012; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009), a resolução de disputas que interfiram no clima da escola (PARANÁ, 2012) e a realização de dinâmicas de integração entre professores e alunos (CEARÁ, 2010; PARANÁ, 2012) e entre demais profissionais da educação e da comunidade (PARANÁ, 2012).

São poucas as leis que ressaltam ações que visem a melhoria da qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar, como forma de prevenir o *bullying*. A maioria das que fazem, ainda indicam ações mais coercitivas, como a coibição/repressão de qualquer forma de

violência. Como mencionado pela literatura, é preciso sim criar um clima de intolerância ao *bullying*. Isso se consegue de modo mais efetivo quando se fomenta relações de cooperação e respeito mútuo, redes de apoio e o sentimento de empatia e de sensibilidade moral, do que apenas com proibições ou repressões.

Considerando as características de grupo do *bullying*, a literatura tem trabalhado, com certa ênfase, na promoção de sistemas de apoio entre pares, com a participação efetiva dos alunos (AVILÉS, 2013a; COWIE; WALLACE, 2000). Tal aspecto não foi mencionado nas leis.

d) Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos

A indicação de ações que visam o desenvolvimento emocional e a promoção da autoestima dos alunos é citada em algumas das leis *antibullying* que foram objeto de análise. No entanto, a maioria, quando faz tal menção, o faz com relação aos alvos de *bullying*. Eles e suas famílias deveriam ser orientados a fim de que a autoestima dos alvos fosse recuperada e os prejuízos escolares e sociais das agressões fossem minimizados (GOIÁS, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SERGIPE, 2010). Apenas a Lei nº 13.995 (PERNAMBUCO, 2009) e a Lei nº 9.724 (MATO GROSSO, 2012) não restringem essas ações aos alvos, falando que devem ser estendidas a todos os envolvidos em *bullying*.

As leis *antibullying* de três estados, Lei nº 14.754 (CEARÁ, 2010), Lei nº 14.651 (SANTA CATARINA, 2009), Lei nº 17.335 (PARANÁ, 2012), indicam a promoção de ações que valorizem as individualidades, canalizando as diferenças para a melhoria da autoestima dos estudantes, de modo geral.

Apesar desse tipo de estratégia - ações que promovam o desenvolvimento emocional e a promoção da autoestima - ser fortemente indicada na literatura como forma de prevenção ao *bullying*, notamos que, nas leis, esse apontamento ainda parece ser tímido e priorizar este trabalho para os alvos de *bullying*. Talvez isso se dê pela percepção de que os autores de *bullying* precisam ser punidos e os alvos atendidos, pois teriam maiores prejuízos, quando a literatura indica que estes também precisam de ajuda.

e) Ações relacionadas especificamente à resolução de conflito

São poucas as leis que se referem às ações relacionadas à resolução de conflitos no ambiente escolar, como estratégias para a prevenção ao *bullying*. A Lei nº 17.151 do Estado de Goiás (2010) sugere o uso da *mediação de conflitos* no meio escolar com a participação de alunos que se destaquem como líderes. As leis nº 6.076 (PIAUI, 2011), nº 7.055 (SERGIPE, 2010), nº 13.474 (RIO GRANDE DO SUL, 2010) e nº 9.297 (MARANHÃO, 2010) recomendam que as punições aos autores de *bullying* sejam evitadas, tanto quanto possível, e que se priorizem mecanismos alternativos, como os *círculos restaurativos*⁴⁹, para a promoção da responsabilização e a mudança de comportamento.

Como vimos no capítulo anterior, a literatura tem indicado, fortemente, que para prevenir situações de *bullying*, estes precisam aprender a resolver conflitos de modo assertivo, por meio do diálogo. Uma estratégia indicada para tal é a mediação de conflitos, com o protagonismo dos alunos (AVILÉS et al., 2011; DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ, 2011; TORREGO, 2000). Assim, embora sejam poucas leis *antibullying* no Brasil que mencionem esse trabalho, as que o fazem se aproximam do indicado pela literatura.

f) Ações para o ensino de valores sociomoraes

Dentre as indicações de ações, encontramos as que fazem alusão a promoção de valores e sentimentos sociomoraes, como a cidadania, a empatia (MARANHÃO, 2010; PIAUI, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; SERGIPE, 2010), o respeito mútuo, a tolerância, a amizade, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo (CEARÁ, 2010; PARANÁ, 2012; SANTA CATARINA, 2009). Considerando o *bullying* um problema moral (MENESINI et al., 2003; ORTEGA; SÁNCHEZ; MENESINI, 2002; TOGNETTA; 2011; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2014), a educação moral, ou educação em valores, se torna a base de estratégias de

⁴⁹ Segundo Custódio (2011, p. 85-86), "os Círculos Restaurativos, propostos pelos projetos de justiça restaurativa na escola, são espaços de resolução de conflitos escolares que propõem a reflexão (e o porquê das ações de cada uma das partes), a empatia (a capacidade de se colocar no lugar do outro), o empoderamento (a oportunidade – poder – de resolver os seus próprios problemas), o senso de justiça (o sentimento de que foi a melhor solução para todos) e a definição de ações positivas (em que cada parte se compromete a realizar uma ação positiva que beneficie a outra parte a fim de reconstituir os elos rompidos com a ação negativa que gerou o conflito)". São, portanto, uma forma assertiva de resolução de conflitos.

prevenção e contenção ao *bullying*, assim como, para outras formas de violência entre os estudantes (MENIN, 2002; ZECHI, 2014).

g) Ações relacionadas às regras

Em seis legislações *antibullying* analisadas, consta a sugestão de inclusão de normativas específicas contra o *bullying* no Regimento Interno das escolas (CEARÁ, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO DE SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2010). Em apenas quatro delas, se faz menção de que isso seja realizado após ampla discussão no Conselho Escolar (CEARÁ, 2010; MARANHÃO, 2010; SANTA CATARINA, 2009; RIO GRANDE DO SUL, 2010).

Como já lembravam Smith e Ananiadou (2003), a criação de regras sobre o *bullying* deve ter caráter formativo e não meramente informativo, envolvendo diferentes segmentos da comunidade educativa na discussão, elaboração e revisão das normas. Esse processo contribui para que os alunos reflitam sobre o problema (TOGNETTA; VINHA, 2007).

h) Ações que envolvem mudança de estrutura funcional da escola

Dentro dessa categoria, encontramos ações relacionadas à mudança de organização funcional de cada unidade escolar com a criação de grupos com representantes de cada segmento da comunidade educativa, para a promoção das atividades relacionadas à prevenção e contenção ao *bullying*. Esses grupos levam nomes próximos, como: conselhos de segurança (DISTRITO FEDERAL, 2012), equipe multidisciplinar (AMAPÁ, 2010; CEARÁ, 2010; MARANHÃO, 2010; PIAUÍ, 2011; SANTA CATARINA, 2009) ou equipe interdisciplinar (PARANÁ, 2012).

Ainda dentro dessa categoria de mudança de estrutura funcional encontramos o apontamento quanto à integração e envolvimento das famílias e da comunidade externa - organizações governamentais e não governamentais, meios de comunicação ou políticas setoriais, no processo de prevenção e contenção ao *bullying* (CEARÁ, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2012; GOIÁS, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO, 2012; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PARANÁ, 2012; PERNAMBUCO, 2009; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; SERGIPE, 2010).

A participação das famílias e da comunidade escolar é de suma importância para o desenvolvimento de ações *antibullying* integradas. No entanto, não pode ficar restrita à

notificação de casos. Como nas legislações aparecem muitas indicações de que casos de *bullying* precisam ser notificados para os pais ou encaminhados para especialistas é preciso atentar para não reduzir as ações *antibullying* a isto, diminuindo assim, a grande parcela de responsabilidade que a escola tem no enfrentamento do fenômeno e a importância de se construir um trabalho conjunto com as famílias.

Na literatura, com relação à esta categoria de ações, encontramos maior referência ao incremento de supervisão nos espaços e tempos de intervalo na escola. No entanto, Olweus (1998) já alertava que não se trata apenas de aumentar a vigilância. Para o autor, os adultos supervisores precisam estar capacitados para observar e intervir prontamente em situações de *bullying* entre os alunos. Assim, essas equipes multidisciplinares indicadas pelas leis, podem desempenhar um papel importante de organização e articulação das diferentes ações *antibullying* desenvolvidas pela escola, como, por exemplo, as de estudo sobre o problema com os diferentes segmentos da comunidade educativa.

i) Ações de estabelecimento de períodos específicos para realização de atividades

Algumas das legislações *antibullying* analisadas instituem um período específico no ano para a realização de atividades de prevenção e contenção ao *bullying* nas escolas, incluído no calendário oficial do estado em questão. Esse período, refere-se a um dia do ano (ALAGOAS, 2011; AMAZONAS, 2011; ESPÍRITO SANTO, 2011; RONDÔNIA, 2011b) ou a uma semana específica (GOIÁS, 2012; MATO GROSSO, 2012; RIO DE JANEIRO, 2013). A Lei nº 7.269 (ALAGOAS, 2011) apesar de instituir um dia para o combate ao *bullying*, indica que todas as escolas devem realizar atividades que visam esse objetivo, durante toda a semana que antecede essa data.

Interessante observarmos que o principal dia indicado nas leis, refere-se ao dia 07 de abril (ALAGOAS, 2011; AMAZONAS, 2011) ou à primeira semana do mês de abril (GOIÁS, 2012; MATO GROSSO, 2012; RIO DE JANEIRO, 2013) que abarcará tal data. Nesta data, no ano de 2011, ocorreu uma tragédia numa escola do Rio de Janeiro - um homem de 23 anos entrou em sua ex escola atirando contra os alunos, matando 12 crianças e ferindo outras 13, suicidando-se em seguida. Na época, suspeitava-se que o *bullying* sofrido por ele em idade escolar, teria sido a motivação para o ataque (G1, 07 de abril de 2015). O caso teve repercussão nacional, comovendo a todos e gerando uma grande sensibilização da população para o tema e, conseqüentemente, a cobrança às instâncias governamentais quanto ao seu enfrentamento. Como resposta, verificamos a aprovação de projetos de lei visando obrigar as escolas a agir em

prol da prevenção ou combate ao *bullying*. Só no ano de 2011 foram sete leis aprovadas. Posteriormente, tivemos cinco aprovações em 2012, sendo uma alteração de lei anteriormente aprovada, e uma lei aprovada em 2013. Supomos, visto que os dados não permitem afirmar, que esse movimento tenha ocorrido em função de tal desejo e cobrança da comunidade brasileira.

Lembramos que os pesquisadores têm comprovado que as ações efetivas contra o *bullying* são aquelas desenvolvidas ao longo do tempo, de forma contínua (OLWEUS, 2013). Nesse sentido, centralizar ações em semanas ou dias específicos, pode ser válido se visto como um momento disparador de ações, ou de maior tentativa de sensibilização, sem anular as demais estratégias a serem realizadas periodicamente no decorrer do ano letivo.

j) Ações de denúncia

Algumas leis fazem menção às denúncias à prática do *bullying* no ambiente escolar. A Lei nº 14.943 (CEARÁ, 2011) institui um serviço de disque denúncia. A Lei nº 1.527 (AMAPÁ, 2010) menciona que toda pessoa que for alvo de discriminação, ou o seu representante legal, ou qualquer pessoa que tenha presenciado a ação, pode relatá-la à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado do Amapá, que instaurará processo administrativo para apuração e aplicação das sanções adequadas e notificação à autoridade policial quando o ato for caracterizado como infração penal. Já a Lei nº 17.335 (PARANÁ, 2012) diz que a Secretaria de Estado da Educação poderá criar um órgão específico para receber as comunicações de atos relacionados ao *bullying*, feitos pelas equipes multidisciplinares das escolas, para que este tome as providências necessárias e cabíveis a cada caso.

A Lei nº 5.824 (RIO DE JANEIRO, 2010) trata da notificação compulsória, em qualquer caso de violência contra crianças e adolescentes, às instâncias policiais ou ao Conselho Tutelar. Para isso, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro criou um formulário próprio.

A Lei nº 9.858 (PARAÍBA, 2012) trata da obrigação das escolas públicas e privadas a representarem, ou seja, denunciarem os casos de *bullying* de que tiverem conhecimento ao Ministério Público do Estado e as escolas que não o fizerem serão penalizadas.

Nessas legislações percebemos um caráter mais punitivo das indicações de contenção ao *bullying*, ao tratar o fenômeno como um crime possível de ser enquadrado no código penal. A literatura analisada não faz essa indicação. Pelo contrário, os pesquisadores em *bullying* parecem ressaltar o caráter educativo das ações de prevenção e contenção ao fenômeno.

k) Ações de encaminhamento para outras instituições

Dentre as ações *antibullying* apontadas nas leis analisadas, verificamos a indicação de encaminhamento de casos de *bullying* para serviços de apoio, para que estes auxiliem alvos e autores das agressões. As sugestões são de que esse encaminhamento seja feito para serviços de assistência social (CEARÁ, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PARANÁ, 2012; SANTA CATARINA, 2009), jurídica (CEARÁ, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2010; SANTA CATARINA, 2009) ou psicológica (CEARÁ, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PIAUÍ, 2011; SANTA CATARINA, 2009).

Sabemos da importância do trabalho que estas instituições realizam e do quanto podem contribuir com as ações educativas realizadas na escola. Entretanto, retomamos a responsabilidade da escola em realizar ações de prevenção e contenção ao *bullying*, visto que a educação incide não apenas no desenvolvimento intelectual, mas também moral, social e da personalidade. O problema está em repassar a responsabilidade de intervenção a estas instituições, eximindo a escola ou restringindo o seu papel ao de identificar e encaminhar os casos para outras instâncias resolverem.

l) Indicação de registro de casos e de ações tomadas pela escola

Algumas leis referem-se à criação de registros de casos e de ações tomadas pelas escolas quanto aos casos de *bullying* (CEARÁ, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2012; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SERGIPE, 2010) e quanto às medidas tomadas em cada situação, mantendo-os atualizados. As leis nº 14.754 (CEARÁ, 2010) e nº 3.887 (MATO GROSSO DO SUL, 2010) exigem que as escolas enviem relatórios periódicos das ocorrências para a Secretaria de Estado e Educação e à Promotoria da Infância e Adolescência, para que sejam adotadas medidas e/ou penalidades cabíveis.

Essa categoria de estratégias está muito atrelada à categoria de ações de denúncia. Parece ser uma forma das autoridades legislativas cobrarem as escolas de que tomem providências de contenção quando verificam um caso de *bullying*. Como há uma forte propensão a criminalizar o fenômeno no país, em casos que forem para a justiça, as escolas podem precisar comprovar que agiram e que tipos de ação desenvolveram.

Em outubro de 2012, o Senado Federal divulgou uma pesquisa nacional, realizada pelo DataSenado (órgão da Secretaria de Pesquisa e Opinião), com 1.232 cidadãos de 119

municípios brasileiros, incluindo todas as capitais, com o objetivo de obter informações sobre a opinião da sociedade sobre o que é ou não crime, como subsídio para reforma do Código Penal Brasileiro. A pesquisa apresenta o *bullying* como “a palavra usada para definir agressões e intimidações no ambiente escolar” (DATASENADO, 2012, p. 37) e questionava se ele deveria ser considerado como crime. 80% dos entrevistados responderam afirmativamente: deve ser crime. A proposta de alteração do Código Penal Brasileiro, Projeto de Lei nº 236 (BRASIL, 2012), criminaliza o *bullying* e prevê pena de 1 a 4 anos. É no mínimo preocupante considerar a possibilidade de criminalização do fenômeno, num contexto onde se evidencia que as pessoas estão despreparadas para identificar e trabalhar com o fenômeno. Em outubro de 2015 este projeto ainda se encontrava em tramitação na Câmara Legislativa do Senado Federal.

m) Ações de capacitação profissional

Para realização das ações *antibullying* previstas nas leis analisadas, algumas destas preveem a necessidade de capacitação docente (CEARÁ, 2011; DISTRITO FEDERAL, 2012; GOIÁS, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO, 2012; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PERNAMBUCO, 2009; PARANÁ, 2012; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; SERGIPE, 2010), equipes pedagógicas (CEARÁ, 2011; GOIÁS, 2010; MARANHÃO, 2010; MATO GROSSO, 2012; MATO GROSSO DO SUL, 2010; PERNAMBUCO, 2009; PARANÁ, 2012; PIAUÍ, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2010; RONDÔNIA, 2011; SANTA CATARINA, 2009; SERGIPE, 2010) e de servidores da escola (MATO GROSSO, 2012).

A responsabilidade pela capacitação indicada nas legislações, em sua maioria, fica a cargo das instituições escolares, também responsáveis diretas pela implementação das ações/programas/políticas indicadas. A Lei nº 14.943 (CEARÁ, 2011) e a Lei nº 2.621 (RONDÔNIA, 2011) sugerem que sejam criadas equipes multidisciplinares, com pais, alunos, professores e demais representantes da comunidade escolar.

Apenas a Lei nº 6.076, do Piauí (2011) indica a participação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado para o desenvolvimento do programa e da capacitação. Os demais indicam que as instituições podem buscar parcerias, inclusive com especialistas.

Conforme Fante (2005) e Tognetta (2011), a prevenção do *bullying* deve começar pela capacitação dos profissionais de educação, para que saibam identificá-lo, diferenciá-lo e diagnosticá-lo, e então construam caminhos para superá-lo. Tognetta (2011, p. 149) relembra que “precisamos inicialmente formar os educadores, ajudá-los a pensar e a lidar com quaisquer

situações rotineiras, para depois intervir em casos específicos de *bullying*". Gonçalves (2011, p. 59-60) ressalta que

Enquanto a capacitação dos profissionais da educação não for encarada como prioridade em qualquer política de gestão educacional, a escola continuará seguindo o mesmo caminho torto e ineficaz de enfrentamento do *bullying*, fazendo uso de ações pontuais e/ou negando a necessidade de realização de qualquer trabalho.

3.2 Iniciativas do Ministério de Educação e das Secretarias Estaduais de Educação

Com o objetivo de identificar as ações de prevenção e contenção ao *bullying* das Secretarias Estaduais de Educação e do Ministério de Educação (MEC), consultamos os *sites* do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação. Buscamos por indicações de ações *antibullying* realizadas ou propostas⁵⁰, observando se eram estratégias ligadas às políticas, programas, projetos ou se eram ações isoladas. Para tanto, acessamos os diferentes links de cada página web, usando também o descritor "*bullying*" no buscador de cada site. Essa coleta foi realizada nos meses de junho e julho de 2013, sem restringir tempo de publicação das informações.

De modo geral, no período da coleta de dados, não identificamos nenhuma ação *antibullying* realizada ou proposta pelo Ministério da Educação Brasileiro. Das vinte e sete Secretarias Estaduais de Educação, incluindo a do Distrito Federal, duas possuíam projeto *antibullying* específico, quatro tinham projeto de prevenção à violência escolar que incluía o *bullying* e em 17 delas encontramos indicação de ações isoladas relacionadas à prevenção e contenção ao *bullying*.

Começamos apresentando as informações coletadas no site do Ministério da Educação e, em seguida, tratamos das ações e propostas das Secretarias Estaduais de Educação. Estas últimas são apresentadas e analisadas, com base na literatura, em três partes: projetos *antibullying* específicos, projetos de prevenção à violência que abordam o *bullying* e outras ações *antibullying* descritas nos sítios eletrônicos das secretarias. Os projetos são descritos e analisados, destacando pontos positivos e negativos, com base na literatura. Como foram

⁵⁰ Lembramos que trabalhamos com as informações disponibilizadas nas páginas *web* de cada instância administrativa educacional no período da coleta de dados. São estas informações que são analisadas. Pode ser que algumas destas administrações tenham realizado alguma ação, mas não a tenha disponibilizado em sua página *web*. No entanto, cremos que as páginas oficiais sejam uma fonte segura de informação para a comunidade em geral, daquilo que é realizado tanto pelo Ministério da Educação quanto pelas Secretarias Estaduais de Educação.

poucos projetos identificados e com características distintas, preferimos apresentá-los separadamente. Já as ações isoladas são apresentadas em categorias para melhor compreensão e análise.

3.2.1 Iniciativas do Ministério da Educação

Até julho de 2013 não encontramos nenhuma ação no âmbito do Ministério da Educação (MEC) no tocante à prevenção ao *bullying*. A única notícia relacionada ao tema no *site* do MEC versa sobre uma parceria deste com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) para realização de uma ampla pesquisa sobre a violência em todas as redes escolares do país, a fim de obter informações que permitam formular políticas públicas de prevenção ao tema, elaborar material didático e pedagógico e capacitar professores para lidar com diversas formas de violência, incluindo o *bullying* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 20 de setembro de 2012). Até a conclusão da tese, a pesquisa não havia sido realizada.

3.2.2 Iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação

Para coletar e descrever os dados referentes às iniciativas das Secretarias Estaduais de Educação se observou se elas se referiam a ações *antibullying* específicas, ou se pertenciam a ações maiores, como os de prevenção à violência, ou ainda, se eram ações soltas, pontuais. O Apêndice H mostra um quadro com as ações identificadas. A coleta de dados foi realizada nos meses de junho e julho de 2013, não se restringindo a nenhum tempo de publicação.

3.2.2.1 Projetos *antibullying* específicos

Dos vinte e seis estados brasileiros, e o Distrito Federal, apenas dois possuem projeto *antibullying* específico, descrito na página web da referida Secretaria Estadual de Educação. São eles: Goiás, com o projeto *Tosco em Ação* e São Paulo com a campanha *Chega de bullying* da *Cartoon Network*.

O projeto *Tosco em Ação* foi elaborado pelo escritor Gilberto Dari Mattje, sendo adotado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás em abril de 2013. O material do programa, distribuído para as escolas, é composto por dois livros: *Tosco* (MATTJE, 2009) e *Compreendendo Tosco - orientações didáticas* (MATTJE, 2011). A proposta do projeto é que as escolas, após a formação (de professores e coordenadores pedagógicos) e de receberem o

material que contém orientações didáticas, elaborem um plano de ação contra o *bullying* e a violência, com turmas de 7º, 8º e 9º anos. Esta ação seria acompanhada pelas subsecretarias regionais e pela Gerência de Apoio da Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Como ações *antibullying* o projeto conta, então, com a formação de professores, elaboração de planos de ação contra o *bullying*, leitura do livro e realização das atividades ali contidas com os alunos. O projeto dá acesso também à Rede Tosco, uma plataforma virtual com jogos e atividades voltadas ao debate relativos à violência e, em especial, ao *bullying* (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 11 de abril de 2013).

A narrativa infantojuvenil conta a trajetória escolar de um menino, o Tosco, que vivenciava ações agressivas em casa e passa a ser agressivo na escola. Já aos dez anos de idade ele começa a fumar, a se envolver com outros tipos de drogas e com grupos de alunos agressivos, a roubar e a agredir. As agressões descritas na história, seja as que sofre de seus pares ou as que comete não chegam a caracterizar-se como *bullying*. O único episódio que se aproxima de uma situação de *bullying* é o que relata que outro menino da sua turma que passa a ser o líder do grupo, ora o agride verbal e fisicamente, ora o defende, o que dá a entender que essas agressões são repetidas. A situação acaba em seguida, com o agressor preso e com o Tosco virando novamente o líder do grupo. A trajetória de agressões do personagem começa a mudar quando ele conhece o professor de Educação Física, que passa a dar responsabilidades e usar a liderança dele de forma positiva. Esse professor o auxilia a compreender que só agredia porque era agredido e porque não pensava em outras formas de agir. Por incentivo do professor, Tosco começa a trabalhar, melhora seu desempenho escolar, passa a ser modelo de bom comportamento na escola, impedindo ações agressivas entre os colegas, conclui o Ensino Médio e a faculdade de Educação Física (MATTJE, 2009).

As ações de intervenção indicadas no material complementar *Compreendendo Tosco - orientações didáticas* (MATTJE, 2011) restringem-se às formas de trabalhar a leitura do livro a fim de interpretar e problematizar a narrativa infanto-juvenil. Dentre as sugestões para leitura do livro encontram-se técnicas como: tempestade cerebral - bombardeio de perguntas aos alunos, leitura dirigida, cenário teatral, seminário, júri simulado, simpósio, painel - com apresentação de trabalhos realizados, roda de leitura, baú de histórias, entrevista, debate, vídeos, varal de poemas ou mural de atividades toscas. Também sugere atividades para serem realizadas com os pais, como: entrevistas, caderno de depoimentos, envolver os pais como juízes das apresentações teatrais dos alunos, debate sobre as ideias principais do livro *Tosco*. O autor faz uma breve menção ao desenvolvimento de atividades que permitem a canalização de energias

agressivas, como os esportes e as dramatizações - que auxiliariam também no processo de troca de perspectivas, além de atividades que auxiliem no conhecimento mútuo entre os alunos e na promoção de sentimentos de identificação, pertença e não de exclusão (MATTJE, 2011).

Destacamos alguns pontos do projeto *Tosco em Ação*. Como pontos positivos, assinalamos:

- a preocupação da Secretaria do Estado de Educação de Goiás em desenvolver um projeto sistematizado de prevenção ao *bullying* que abrange todas as escolas da rede;
- a promoção da participação dos professores e coordenadores pedagógicos na elaboração de um plano de ação e consequente abertura de espaços de discussão sobre o problema na escola;
- o trabalho com a literatura como forma de problematizar ações violentas entre crianças e adolescentes.

Como pontos negativos do Projeto *Tosco em Ação*, destacamos:

- o conteúdo da história do livro *Tosco* (MATTJE, 2009) não apresenta um caso de *bullying*, explicitamente. Por ser um livro de um projeto que tem por foco a prevenção ao *bullying*, consideramos que a narrativa poderia explorar mais as características do fenômeno, as dificuldades que os alvos enfrentam para superar a dinâmica de vitimização sozinhos e a consequente importância do grupo de iguais, enfatizando diferentes sentimentos dos envolvidos. Também consideramos que a perspectiva causal das agressões é muito determinista e foca no ambiente: o sujeito é agressivo porque já foi agredido, como um ciclo;
- o embasamento teórico contido no material formativo do programa (MATTJE, 2011) aborda de modo superficial o tema, não sendo fundamentado na literatura específica da área, tanto para conceituar o *bullying*, quanto para apresentar as estratégias de prevenção. O autor conceitua o *bullying* como

[...] atitudes atenciosamente agressivas que se repetem numa relação na qual o mais forte se prevalece. A diferença de uma brincadeira considerada normal é que no *bullying* existem graus de perversidade que chegam à crueldade e, com a maturidade, quase sempre quando as pessoas chegam ao ensino médio, transformam-se em vandalismo e delinquência (MATTJE, 2011, p. 18);

- a insuficiência de estratégias de intervenção específicas ao *bullying* no material formativo para os professores. As ações indicadas relacionam-se mais às possibilidades de leitura e interpretação da narrativa, embora algumas das estratégias, se bem conduzidas pelos professores, podem contribuir para que os alunos compreendam o que é o *bullying*, se conscientizem e se sensibilizem para a problemática, como os debates, as entrevistas, dramatizações e elaborações de vídeos. No entanto, tendo em vista a complexidade do

fenômeno e a diversidade de ações *antibullying* que são apresentadas pela literatura nacional e internacional, acreditamos se tratar de um material insuficiente para ser adotado pelas secretarias de educação como material formativo;

- indica a investigação da realidade, avaliação do programa e a formação docente, como responsabilidades da equipe consultora da editora. Como ressaltamos no decorrer desta tese, é possível e válido contar com o apoio de instituições externas à escola. No entanto, os agentes educacionais precisam de espaços e tempos para avaliar a sua realidade escolar e, a partir dela, construir, repensar e reconstruir as ações, num processo contínuo.

Outro projeto *antibullying* específico identificado entre as ações das secretarias estaduais de educação brasileiras foi a Campanha *Chega de Bullying: não fique calado*, da *Cartoon Network*,⁵¹ adotada e apoiada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, iniciada no ano de 2011, como ação para prevenção ao *bullying* nas escolas da rede. O objetivo é conscientizar e sensibilizar a comunidade em geral e escolar sobre a temática, além de disponibilizar um material com ações práticas para lidar com o *bullying* nas escolas, como exercícios e jogos criados para cada faixa etária (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, s/d).

A primeira fase da campanha foi de conscientização via mensagens gravadas pelos principais personagens do canal televisivo sobre *bullying*, tratando-o como um comportamento inaceitável e incentivando que as crianças e adolescentes comunicassem os adultos caso sofressem ou ficassem sabendo de alguma situação. Também foi criada uma página *web* da campanha, que contém os vídeos de sensibilização citados, um questionário online sobre *bullying*, uma espécie de "coleta de assinaturas online" para que as pessoas firmem o compromisso individual contra o *bullying*. As escolas da rede estadual também foram chamadas para assinar a campanha.

A campanha contém um material educativo⁵² - cartilhas didáticas - com informações e atividades práticas. São sete publicações - direcionadas aos alunos, pais e responsáveis, diretores, gestores e professores. De modo geral, estas publicações da campanha *Chega de Bullying: não fique calado* apresentam conceitos de *bullying* e *cyberbullying*, com base nos

⁵¹ No Brasil, a Campanha *Chega de Bullying: não fique calado*, também desenvolvida em outros países da América Latina, é uma promoção da Cartoon Network - rede televisiva fechada de desenhos animados do grupo Time Warner, apoiada por especialistas no tema, como a brasileira Cleo Fante, e pelas Secretarias de Educação do Estado de São Paulo e da Cidade do México, pela Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura (OIE) e pelas Organizações Não Governamentais Plan International e Visão Mundial (PLAN INTERNACIONAL; CARTOON NETWORK, 2013).

⁵² Esse material pode ser consultado na íntegra no site da Campanha *Chega de Bullying: não fique calado* <http://chegadebullying.com.br/>.

principais critérios acordados pela literatura, características de alvos, autores e testemunhas, consequências que estes podem sofrer e dão indicações de como cada segmento da comunidade escolar pode agir. A perspectiva teórica da prevenção foca na construção de valores de convivência, com base na cooperação e na resolução de conflitos de modo não violento, por meio de aprendizagem de habilidades emocionais e de comunicação.

Para trabalhar a prevenção as publicações sugerem diretrizes que devem ser incluídas num "[...] programa integral de prevenção ao *bullying* na escola [...]" (PLAN INTERNACIONAL; CARTOON NETWORK, 2013, p. 15), como: a promoção de espaços de diálogo (como as assembleias escolares) e de participação (atividades embasadas na cooperação, dinâmicas de trabalho grupais) e o cultivo de valores como a tolerância e inclusão; o diagnóstico da convivência escolar, incluindo o *bullying*; promoção de um ambiente seguro, que desaprove atos de desrespeito e intimidação e valorize a diversidade; a capacitação docente (apontada como prioridade) para resolver conflitos, atuar em casos de *bullying* e de discriminação baseada na violência de gênero; realização de trabalhos individuais com alunos implicados em situações de intimidação; trabalho conjunto com famílias dos envolvidos e, quando necessário, buscar ajuda de outros profissionais; ações que envolvam os demais alunos da escola, pois também são parte da situação; criação de comitês ou departamentos de convivência, com representantes da comunidade escolar; elaboração de regras de convivência; designação de um mês do ano para fazer uma campanha contra o *bullying* e envolver os alunos; busca de métodos e materiais que promovam o debate sobre problemas como o *bullying* e outros temas sociais, como filmes, obras literárias e jogos, e que também promovam o contato com o outro e o trabalho em equipe; trabalhos na promoção da inclusão, da valorização da diversidade (Ibid, 2013).

Em situações em que o *bullying* está instaurado, o material da Campanha aponta, por exemplo, a necessidade do professor: ouvir atentamente os alunos, levando a sério o que falam; observar e deter imediatamente situações de intimidação percebidas; investigar a situação; proteger e oferecer apoio às vítimas; conversar sobre as consequências destes atos; discutir o problema em sala de aula, buscando soluções em que todos se envolvam e se comprometam, sem expor os envolvidos, incentivando que as testemunhas busquem ajuda nos adultos - fato que significa solidariedade e não delação; quando necessário, aplicar sanções justas e relacionadas com o ato (não arbitrarias); comunicar os pais ou responsáveis, envolvendo-os no trabalho de prevenção e contenção; estabelecer vínculos de confiança com os adultos. O orientador escolar pode dar apoio psicossocial informal para autores e alvos - que também

podem receber ajuda terapêutica formal (PLAN INTERNACIONAL; CARTOON NETWORK, 2013).

Como pontos positivos da campanha *Chega de Bullying: não fique calado*, destacamos:

- a sensibilização da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em apoiar uma campanha de conscientização sobre a problemática do *bullying*;
- a diversidade e a riqueza de ações *antibullying* indicadas nas cartilhas didáticas e a conformidade delas com a literatura, tal como a pesquisada e descrita no segundo capítulo desse trabalho.

Como pontos negativos, destacamos:

- a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não prevê a formação docente para o trabalho indicado nas cartilhas. A formação seria o próprio conteúdo das cartilhas. Consideramos que a campanha é válida e contém um material explicativo e de indicação de ações bem coerente com o indicado na literatura. No entanto, como vimos no decorrer do capítulo sobre estratégias de prevenção, a maioria das ações exige uma formação sistematizada dos profissionais da educação. Nesse sentido, as administrações educativas desempenham papel primordial no sentido de auxiliar na instituição de espaços e tempos para a formação continuada e para o planejamento das ações necessários, não apenas distribuindo cartilhas informativas. A campanha e o material distribuído devem funcionar como momento disparador, de conscientização, sensibilização e até de alerta para outras ações que não as meramente punitivas. Mas, não pode parar por aí;

- a ação da secretaria é fornecer o material. No entanto, não se tem conhecimento sobre ela chamar as equipes diretivas ou outros representantes das escolas para incentivarem a usar esse material.

3.2.2.2 Ações sistematizadas de prevenção à violência que abordam o *bullying*

Identificamos ações sistematizadas de prevenção à violência em geral que incluem o *bullying*, entre outros temas, em quatro Secretarias Estaduais de Educação: em Sergipe há o Projeto *Cidadania e Paz nas Escolas - PCPAZESCOLAS*; o Rio Grande do Sul criou os *COPREVES - Comitês Comunitários de prevenção à Violência nas Escolas*; Santa Catarina conta com a *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola*; no Paraná há o *Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes*.

O "Projeto Cidadania e Paz nas Escolas - PCPAZESCOLAS", da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe é um programa de sensibilização e conscientização da comunidade

educativa que visa prevenir e enfrentar os diversos tipos de violência. Objetiva "Desenvolver nas Escolas Estaduais uma cultura de paz, respeito mútuo, preservação do patrimônio material e imaterial, visando à erradicação da violência e a depredação escolar, através da mediação de conflitos" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE, s/d). Tem por princípios norteadores das ações de prevenção da violência escolar do projeto: a cooperação, o respeito mútuo, o protagonismo dos alunos e a resolução de conflitos.

Como metas, o PCPAZESCOLAS prevê a formação de um grupo multidisciplinar para orientar e acompanhar as estratégias desenvolvidas pelas escolas, e a formação de grupos sistemáticos permanentes nas escolas, com o objetivo de "[...] diagnosticar, analisar, discutir, traçar estratégias, executar e avaliar o processo educativo e a dinâmica escolar" (Ibid., s/d).

Também inclui a capacitação docente por meio de um ciclo de palestras: regras e limites; limites e desenvolvimento moral (sob a perspectiva de Piaget); aspectos psicológicos e sociológicos da violência; violência nas escolas; *bullying*; conversar para resolver; violência e cultura do medo; mídia e violência; autoridade e (in)disciplina; relação família e escola; prevenção ao uso de drogas na infância; adolescência; sexualidade e juventude; direitos da criança e do adolescente; liderança pacífica; violência doméstica.

Outras metas do PCPAZESCOLAS são a inclusão de temas relacionados ao desenvolvimento pessoal e social nos referenciais curriculares, trabalhando-os de forma interdisciplinar e a formação de mediadores de conflitos.

Não foi possível identificar a data de início do projeto, mas as metas descritas eram para o ano de 2013. O PCPAZESCOLAS estava planejado para um período de dois anos, mas poderia ser prorrogado caso tivesse aceitação das equipes diretivas, professores e alunos, apoio dos pais e comunidade em geral e alcançasse o objetivo de redução do índice de violência nas escolas implementadas e em seus arredores.

Como pontos positivos do programa PCPAZESCOLAS, destacamos:

- a preocupação da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe com a criação de um projeto para se pensar e enfrentar o problema das distintas formas de violência nas escolas da rede;

- a possibilidade de continuidade do projeto. Sabemos que os problemas de violência dificilmente se extinguem do ambiente escolar, o que demanda ações contínuas e sistematizadas;

- o envolvimento de toda a comunidade educativa, caso implantado nos moldes descritos, assim como, a aproximação dos conselhos escolares às unidades escolares e o estabelecimento de parcerias com a comunidade local;

- a inclusão da capacitação docente por meio de um ciclo de palestras com temas interessantes. Consideramos essa iniciativa relevante, mas lembramos que a capacitação docente vai além das palestras. Se os grupos sistemáticos e multidisciplinares funcionarem nos moldes propostos, podem contribuir para essa formação, com a organização de horários de planejamento das ações, que demandam estudo;

- as propostas deste projeto, para serem realizadas com as escolas, sugerem a construção de estratégias embasadas na cooperação, no respeito mútuo, na solidariedade, na divisão de responsabilidades e no protagonismo dos alunos, e na resolução pacífica de conflitos;

- a inclusão de temas relacionados ao desenvolvimento pessoal e social nos referenciais curriculares;

- a criação de grupo multidisciplinar;

- a investigação da realidade escolar prevista no projeto, pois a partir dela é que cada grupo sistemático pensará as ações de prevenção. Embora não seja explicitado o uso de questionários para isso, falam na construção de um banco de dados estatísticos referentes à violência escolar para que a comunidade educativa avalie a continuidade ou modificação das estratégias construídas, o que nos dá a entender que algum instrumento seria utilizado;

- a preparação de mediadores escolares, como meta.

Como pontos negativos, destacamos:

- a escassa indicação de estratégias *antibullying* específicas. Os princípios indicados para nortear as ações de prevenção da violência escolar, como a cooperação, respeito mútuo, protagonismo dos alunos, resolução de conflitos, são base também das ações de prevenção ao *bullying*. No entanto, como vimos, trata-se de um fenômeno complexo que visa uma formação mais específica. Os professores precisam compreender bem as características do fenômeno e as distintas formas de prevenção para, então, agirem. Nesse sentido, acreditamos que a contribuição das administrações educativas poderia ser mais incisiva.

- a abrangência do programa: é por adesão.

Outra ação de prevenção à violência que menciona o *bullying* foi identificada na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Em 2011, a secretaria criou os Comitês Comunitários de Prevenção à Violência Escolar - COPREVE, estadual, regionais e locais. De modo geral, os comitês "[...] reúnem as escolas, a comunidade e instituições públicas no desenvolvimento de ações de prevenção à violência no ambiente escolar. Os comitês atuam nas áreas de ilícitos penais e atos infracionais, *bullying* e *cyber bullying*, violência e vulnerabilidade social, violência institucional, violência no trânsito e violência familiar" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 09 de janeiro de 2012).

Os COPREVEs locais fariam um levantamento dos principais problemas, buscando soluções junto às instituições parceiras do projeto para então elaborarem planos de ação, monitoramento e avaliação dos resultados (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 12 de setembro de 2011).

Os comitês trabalham em parceria com diferentes instituições de proteção à criança e ao adolescente, como a Brigada Militar, Polícia Civil, Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), Departamento Estadual de Trânsito, Secretarias de Segurança Pública, da Justiça e Direitos Humanos, de Políticas para as Mulheres, da Saúde, do Esporte e Lazer, Defensoria Pública, Ministério Público, Conselhos Tutelares, entre outros (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 12 de setembro de 2011).

Uma das metas dos comitês regionais seria o incentivo à criação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE. Segundo a Lei nº 14.030 (RIO GRANDE DO SUL, 2012), as escolas poderão instituir estas comissões, como parte dos Conselhos Escolares. A lei diz que compete a estas comissões, a identificação de locais de risco de acidentes e de violência, definir gravidade e planejar, executar e acompanhar ações de prevenção. Seriam compostas por representantes de diferentes membros da comunidade educativa, como alunos, pais, professores, direção e funcionários.

Um dos comitês regionais previu a realização de pesquisa para mapear as situações de violência e a formação de professores, via palestras, sobre a mediação de conflitos e a identificação de situações de violência escolar que necessitam de intervenção jurídica (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 09 de novembro de 2012).

Como pontos positivos da criação dos comitês, destacamos:

- a aproximação de representantes das administrações educativas com as escolas, via comitês, além do envolvimento de diferentes instituições que trabalham com proteção e segurança às crianças e adolescentes. A criação desses comitês parece possibilitar um canal de comunicação entre as diferentes instâncias administrativas de educação e outras instituições.

- o incentivo à criação das Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE dentro das escolas. Essas comissões se aproximam das equipes multidisciplinares indicadas em muitas legislações *antibullying* brasileiras e por alguns pesquisadores em *bullying*;

- a indicação de pesquisa sobre as situações de violência, realizada pela própria escola, como uma meta de um dos comitês regionais. Mesmo não indicando que tipo de instrumento

seria utilizado, consideramos essas ações importantes, pois possibilitam que a própria escola investigue e analise sua realidade, para então, intervir. Pelas informações disponibilizadas, não foi possível identificarmos se essa ação também seria realizada pelos demais comitês regionais. O comitê que indicava essa pesquisa mencionava que, a partir dos resultados, definiria novas ações que poderiam incluir palestras ou atividades integradas com programas de outras instituições, como a Brigada Militar ou Delegacia da Criança e do Adolescente;

- a realização de atividade de formação docente com o tema da mediação de conflitos e sobre a identificação de situações de violência escolar que necessitam de intervenção jurídica. Essa formação foi mencionada pelo mesmo comitê regional que indicou a realização da pesquisa sobre a violência.

Como pontos negativos, apontamos:

- a abrangência dos comitês. Encontramos registros de ações de apenas dois comitês regionais, dos 32 núcleos regionais de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

- a insuficiência de indicações embasadas na literatura sobre a prevenção ao *bullying*, as ações indicadas no site da secretaria para os comitês ainda são insuficientes e parecem priorizar o trabalho de instituições externas, de apoio, como as de justiça, assistência social e psicológica.

Na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina há a *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola*. A política "[...] tem o objetivo de subsidiar os profissionais da educação em relação à prevenção, atenção e atendimento às violências na escola, bem como os aspectos que se inter-relacionam na vida estudantil de crianças e jovens, e com a própria violência, enquanto fenômeno multifacetado. Tais aspectos envolvem identidade de gênero, sexualidade, e uso/abuso de substâncias psicoativas (drogas lícitas e ilícitas)" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 25 de julho de 2012).

Para consolidar essa política, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina criou "[...] Núcleos de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola/NEPRE, na Secretaria de Estado da Educação/SED, nas 36 Gerências de Educação/GEREDs e nas 1.060 Unidades Escolares da rede pública estadual" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 25 de julho de 2012). Para orientar essa criação, membros da secretaria, responsáveis pela elaboração e implementação da política, organizaram um documento explicativo da política e dos núcleos, apresentando a estrutura destes e as principais atribuições, além dos fundamentos teóricos, baseados na Sociologia e na Antropologia, sobre violência e escola e que embasam as ações da política - educação, prevenção, atenção e atendimento. Tal documento também explicita o funcionamento da rede

de atendimento em ação e o fluxograma da atenção e atendimentos dos núcleos (ROCHA, 2011).

A política foi construída a partir de uma investigação, realizada no ano de 2010, pela SED, em função de demandas das gerências regionais de ensino, aplicada aos gestores das 1350 escolas da rede pública estadual. Esse estudo levantou "[...] informações sobre as **violências** e o **uso/abuso de substâncias psicoativas** (drogas lícitas e ilícitas)" (ROCHA, 2011, p. 11, grifo do autor). Além de identificar a existência ou não de violências, os tipos locais, ações das escolas sobre prevenção e contenção, o estudo evidenciou "[...] deficiência na articulação em rede para o atendimento a crianças e adolescentes, trabalhadores da educação e famílias que sofrem as violências, além das dificuldades da própria escola em trabalhar o fenômeno" (Ibid., p. 11). Nessa pesquisa, o fenômeno *bullying* foi mencionado como violência predominante nas escolas.

Assim, a SED de Santa Catarina propôs a efetiva criação dos NEPREs para fomentar ações em rede entre os diferentes setores, com o objetivo de "[...] promover uma educação **em e para** os direitos humanos na Educação Básica" (Ibid., p. 12, grifo do autor), que já aconteciam por meio do trabalho de equipes da secretaria e das gerências regionais de ensino. A intenção da SED é efetivar, numa política, ações que já eram realizadas pela mesma. O documento da política relata uma série de ações antecedentes à política, realizadas pela secretaria desde os anos 80, sobre uso e abuso de substâncias psicoativas, educação sexual e maus tratos na infância e adolescência, sempre em parceria com outras instituições, como setores da saúde, justiça, assistência social, conselhos tutelares e o Ministério Público. Exemplos destas ações são: a inserção do tema educação sexual na proposta curricular do estado, fazendo parte de um caderno temático, em 1998; participação da SED no Programa Justiça na Educação, do Ministério Público, que resultou em dois subprogramas - um relacionado à infrequência escolar do aluno e outro sobre notificações por maus tratos contra crianças e adolescentes - os quais foram implantados em todo o estado; produção de revistas, cadernos pedagógicos e formações continuadas (ROCHA, 2011).

Os Núcleos de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola/NEPRE são compostos por uma equipe com representantes de diversos segmentos. A formação das equipes é semelhante. No Núcleo geral e nos das Gerências de Educação há um coordenador e técnicos das gerências da Diretoria de Educação Básica e Profissional (como psicólogos, sociólogo, pedagogo e assistente social). Nos Núcleos das escolas, a orientação é que sejam compostos por um coordenador técnico educacional (efetivo) da unidade, um gestor e por representantes de pais, alunos e de lideranças da comunidade do entorno escolar.

Cada tipo de Núcleo tem atribuições diferentes. O Núcleo geral tem por objetivo, por exemplo, fomentar a criação de uma base de dados quantitativos e qualitativos sobre as ações, que se torne referência para as escolas; analisar a pesquisa realizada em 2010 sobre violências e uso/abuso de substâncias psicoativas; elaborar e divulgar a política; articular-se com instituições governamentais e não governamentais, entidades de saúde, justiça, assistência social, habitação; criar os núcleos regionais e orientá-los; elaborar documentos de orientação para o trabalho dos núcleos regionais e das escolas; promover a formação continuada na rede estadual; elaborar plano anual da política; promover cursos sobre as temáticas relacionadas ao foco da política; construir instrumento para avaliar sistematicamente a política e as ações; promover a participação das famílias e o protagonismo dos alunos nas ações, entre outras.

Os Núcleos das gerências regionais têm, entre suas atribuições, o objetivo de: colocar em ação a política e avaliá-la sistematicamente; articular-se com instâncias governamentais e não governamentais locais; construir instrumentos de encaminhamento para os atendimentos; acompanhar e monitorar os atendimentos; criar grupos de estudo permanente sobre as temáticas da política; elaborar plano anual de ação da política.

Já os Núcleos de cada escola têm por atribuição: implementar e avaliar as ações e a política; criar espaços de referência para ouvir e considerar as falas sobre violências que são feitas para diferentes pessoas e em diferentes espaços, privilegiando-se os espaços coletivos, para atender às demandas das famílias e para discutir com professores e funcionários a Lei nº 14.651 (SANTA CATARINA, 2009), que institui o Programa de Combate ao *Bullying* nas escolas; incentivar a inclusão das ações da política no Projeto Político-Pedagógico; envolver os alunos em atividades coletivas, como as esportivas e culturais, para que agressores canalizem energias e alvos aumentem a autoestima; utilizar as associações estudantis para a mediação de conflitos; incentivar o protagonismo dos alunos e sua participação nas atividades pedagógicas (ROCHA, 2011).

A seguir, descrevemos as ações da política quanto aos seus eixos principais:

- a **educação**: trabalhar o conhecimento científico com o aluno, privilegiando conhecimentos distintos, além de educar as atitudes e comportamentos diários;
- a **prevenção**: reconhecer a escola como espaço de trabalho prioritário com o conhecimento, diagnosticar as violências mais frequentes e do seu entorno, construir uma cultura de cuidado compartilhada, buscar parcerias para realizar um trabalho em rede, usar o aluno como multiplicador das ações - produzindo materiais sobre violência, fazer mediação pedagógica mesmo em casos considerados menos graves, introduzir formas de mediação de

conflitos por meio do diálogo, cuidar da estética dos ambientes e da segurança, ressaltar a importância das diferenças;

- a **atenção**: desenvolver na escola a cultura de olhar, ouvir, acolher e dialogar nas relações interpessoais, principalmente aos pedidos de ajuda das crianças e adolescentes, estabelecendo, então, laços de confiança e oportunizando que expressem seus sentimentos e ideias;

- o **atendimento**: para solucionar casos já ocorridos, por meio do estabelecimento de uma rede de atendimento envolvendo outros setores da sociedade. O primeiro atendimento é institucional e deve ocorrer por meio da metodologia da conciliação (próximo da mediação de conflitos por adultos), para resolução de conflitos, a ser realizada por representantes dos diferentes segmentos da comunidade educativa (direção, professores, pais, alunos e especialistas educacionais), todos membros do NEPRE, devidamente formados. Dependendo do tipo de violência e não sendo possível sua resolução em âmbito escolar, os NEPREs devem acionar a rede de atendimento externa, encaminhando os casos para as entidades competentes, como Conselhos Tutelares, serviços de assistência de saúde e social, Ministério Público, Polícia Civil e Militar, Delegacia da Mulher, dentre outros (ROCHA, 2011).

A Campanha "*Bullying*, isso não é brincadeira", promovida pelo Ministério Público de Santa Catarina é apoiada pela secretaria estadual de educação deste estado e faz parte dos programas abrigados pela política citada (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 12 de maio de 2010). As ações *antibullying* indicadas nesta cartilha do MP se referem a buscar apoio dos professores e denunciar casos de violência através do Disque 100. Com linguagem direcionada aos escolares, incentiva o debate entre os alunos e uma mobilização dos mesmos para não permitir que este tipo de ação ocorra.

Como pontos positivos da *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola*, destacamos:

- a criação de uma política educacional pela Secretaria de Estado da Educação, de educação, prevenção, atenção e atendimento, com o objetivo de dar subsídios para a comunidade educativa enfrentar as situações de violência;

- a temporalidade da ação, considerando que é uma política educacional em construção e efetivação e que prevê a elaboração de planos anuais de ação;

- a criação de núcleos para efetivação das ações das políticas, como planejamento, articulação entre diferentes setores, investigação e avaliação e formação;

- a abrangência das ações da política. Pela criação dos núcleos (geral, regionais e locais), a Secretaria de Educação consegue chegar a todas as escolas da rede;

- a criação de uma política a partir da investigação da realidade e embasada cientificamente na Sociologia e na Filosofia;
- o envolvimento de diferentes segmentos das administrações educativas, comunidade escolar e outras instituições governamentais e não governamentais que atuam no atendimento às diferentes manifestações de violência contra crianças e adolescentes;
- a indicação de avaliação constante e sistemática, por meio de instrumentos, sobre a política e as ações desta;
- a formação continuada dos professores da rede estadual, com relação aos temas abarcados na política;
- a criação de grupos de estudos nas escolas sobre as temáticas da política;
- a criação de espaços na escola para ouvir sobre os problemas de violência e para discutir com os professores o tema;
- o incentivo ao uso da mediação de conflitos;
- a promoção do protagonismo infantojuvenil;
- o fomento de uma cultura de cuidado, escuta e atenção às violências.

Como pontos negativos desta política da SED de Santa Catarina, destacamos:

- a centralização das ações das escolas nos núcleos e em instituições externas, como a jurídica, social e psicológica, e não na escola como um todo. A mediação de conflitos, por exemplo, fica restrita ao NEPRE;
- a indicação de ações educativas de prevenção e contenção ao *bullying* no documento é escassa.
- a pouca existência de informações sobre a formação docente, até o momento da coleta de dados.

Outra Secretaria de Educação que tem ação de prevenção à violência que inclui o *bullying* é a do Estado do Paraná. No site desta secretaria, encontramos registro do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência que tem por objetivo "[...] fortalecer as articulações locais, estaduais e regionais no combate e na eliminação da violência contra crianças e adolescentes" (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d), coordenado pela Secretaria de Estado da Criança e da Juventude e com vigência de 2010 a 2015. Este plano é parte das ações de uma Rede de Proteção Social dos Direitos das Crianças e Adolescentes, que integra diferentes secretarias, coordenações e comissões. A coordenação responsável por ações de enfrentamento à violência na Secretaria de Educação do Estado do Paraná é a Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos - CDEC, criada em 2007.

Os eixos de ação da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos para enfrentamento da violência são: "[...] diagnóstico, estudo e produção de material de apoio didático-pedagógico; formação continuada dos profissionais da educação; e, acompanhamento e promoção de ações interinstitucionais" (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/da).

Além do Plano, a Secretaria conta com duas comissões de enfrentamento à violência. "A Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes (CEIEVCA) elabora propostas de intervenção social que garantam os direitos das crianças e dos adolescentes" (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d), composta por órgãos estaduais e instituições não governamentais. A Comissão Interdepartamental de Enfrentamento à Violência (CIEVE) é responsável por desenvolver ações de formação continuada aos profissionais da educação, a pesquisa e pela produção de material didático informativo. A CIEVE atua no combate à violência, ao uso indevido de drogas, evasão escolar e indisciplina.

A CIEVE elaborou os chamados *Cadernos Temáticos* para os professores, dos quais, dois volumes tiveram como tema a violência, contando com dois artigos sobre *bullying*, que explicam o fenômeno, sendo que um deles apresenta indicações de como a escola e seus agentes podem intervir. Neste artigo, as autoras Pinheiro, Stelko-Pereira e Williams (2010) embasam-se na literatura para citar algumas possíveis intervenções no âmbito escolar. Referem-se às estratégias apontadas por Olweus (1993), como a promoção de ações que lidem com a diversidade, que envolvam a comunidade escolar, a investigação da realidade, dias de debate sobre a problemática, criação de regras claras contra o *bullying*, melhora da supervisão nos intervalos de aula, horários de entrada e saída da escola. Também citam a criação de sistemas de ajuda entre iguais e a inserção no currículo escolar, de ações que promovam a comunicação e a amizade, bem como, a aprendizagem de habilidades assertivas (PEPLER; CRAIG, 2000 apud PINHEIRO; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010).

A Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos participou da revisão do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência e na elaboração de um documento, em formato de minuta, contendo orientações de enfrentamento à violência e da indisciplina, pautado em bases legais. Dessa forma, esta coordenação da secretaria afirma trabalhar de forma a explicitar os tipos de violência contra a escola e os fatores de risco e proteção, a fim de potencializar a proteção, fortalecendo as instâncias colegiadas - via gestão democrática, e acionando a rede de proteção externa, quando necessário. Como ação de formação docente a CDEC aponta promover um Seminário Integrado, envolvendo diversas coordenações e departamentos. O

tema de um dos eventos foi "Drogas, Evasão, Indisciplina e Violência na Escola" (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, s/d).

Como pontos positivos do Plano Estadual de Enfrentamento à Violência, da Secretaria de Educação do Paraná, destacamos:

- a articulação entre diferentes instâncias administrativas e outras redes de apoio externas;

- a preocupação com a violência em suas distintas formas;

Como pontos negativos, evidenciamos:

- a escassa referência ao *bullying*;

- a formação docente centrada em palestras e fornecimento de material didático, que, com relação ao *bullying*, tem apenas um artigo que aborda superficialmente a prevenção e contenção;

- a ênfase em intervenções de outras instituições, como a jurídica, a psicológica e a social, com o esvaziamento das ações da própria escola.

3.2.2.3 Ações *antibullying* isoladas

Encontramos notícias de ações relacionadas à prevenção ou contenção ao *bullying* descritas nas páginas *web*, mas sem estarem inseridas dentro de algum plano, projeto ou política registrado no site das Secretarias Estaduais de Educação de 17 estados. Elas localizam-se nos Estados de Alagoas, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Roraima. São ações informadas pelas secretarias até o período da coleta de dados - junho e julho de 2013 - sem restringir tempo de publicação. A maioria destas ações refere-se à capacitação profissional, como seminários, palestras, encontros e debates. A seguir, apresentamos estas ações divididas nas seguintes categorias: ações de capacitação profissional, ações de informação dos alunos e da comunidade escolar, ações de notificação e vigilância de casos de *bullying* e ações de planejamento de prevenção ou contenção ao *bullying* ou de mudanças de estrutura funcional da escola.

a) Ações de capacitação profissional

Como ações de capacitação dos profissionais da educação relacionada à prevenção e contenção ao *bullying*, encontramos registros de duas oficinas, um curso, sete seminários, cinco palestras e um painel.

A Secretaria de Estado de Educação de Goiás (14 de fevereiro de 2012) promoveu o "Curso de Políticas de Prevenção e Enfrentamento de *Bullying* Escolar", com carga horária de 40 horas, destinado à toda a comunidade educativa da rede estadual (professores, gestores, coordenadores, técnicos, pais e alunos), o qual fez parte do Programa de Políticas de Prevenção e Enfrentamento ao *Bullying*, lançado por esta secretaria em abril de 2011 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 23 de agosto de 2011). A mesma secretaria de Goiás organizou o Seminário "*Bullying* não!" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 19 de outubro de 2010), que contou com professores e técnicos com o objetivo de identificar ações para a prevenção e contenção ao *bullying*, e discutir a Lei nº 17.151 (GOIÁS, 2010) que prevê a realização de ações *antibullying* nas escolas da rede estadual. Em 2009 a Secretaria de Estado de Educação de Goiás organizou a Campanha "Faça a Paz Florescer nas Escolas" (27 de setembro de 2010), que teve por objetivo instigar a comunidade educativa para promover uma cultura de paz e de não violência nas escolas, e previu seminários de formação de professores e entregas de adesivos com o tema *bullying* e outras formas de violência.

A Secretaria de Educação do Ceará (s/d) realizou o "I Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade" o qual contou com oficinas de prevenção ao *bullying*.

No Estado do Maranhão, encontramos o "Seminário Estadual *Bullying* no Ambiente Escolar", desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (25 de novembro de 2010), com palestras sobre *bullying* e educação para a paz e sobre as implicações do mesmo, no processo de ensino e aprendizagem, destinado aos profissionais da educação, no ano de 2010. Ações de capacitação também foram realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, a qual promoveu o "Seminário *Bullying* na Escola: desafio para educadores" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, 11 de março de 2011), destinado a gestores municipais de uma região de Cuiabá, em 2011. A mesma secretaria promoveu uma palestra com um professor da rede estadual, durante uma reunião do Conselho de Educação de Estado do Mato Grosso, em 2012, o qual contou a experiência que realizou com o projeto "Amigos do Recreio", que objetivava diminuir o *bullying* na escola (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, 18 de abril de 2012).

No mesmo sentido, encontramos as ações da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que promoveu, em 2013, o "Encontro de formação de Educadores para a Prevenção e Enfrentamento da Violência e Promoção de uma Cultura de Paz nas Escolas" (SECRETARIA

DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 08 de abril de 2013), destinado à formação de educadores e gestores da rede estadual de ensino. O Encontro contou com oficinas sobre *bullying* e estratégias de prevenção. A Secretaria deste estado promoveu também o "I Fórum de Educação/*Bullying* - escola, família e sociedade: responsabilidade e soluções" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 31 de agosto de 2012), para educadores da rede, em 2012.

No Estado do Pará encontramos um painel, realizado pela Secretaria de Estado de Educação, com o tema "*Bullying* homofóbico na escola: como ocorre e suas consequências", durante um debate sobre a obrigatoriedade de registro do pré-nome social de travestis e transexuais durante a matrícula nas escolas da rede estadual do estado (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 03 de julho de 2012). O debate foi promovido pela Secretaria de Estado de Educação, em 2012, por intermédio da Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania, em ação conjunta com a Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos e envolveu diretores e técnicos das "Unidades Seduc nas Escolas" - USE's. Professores e técnicos de duas escolas da rede estadual do Pará também puderam participar de uma palestra sobre *bullying* (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 03 de maio de 2011), em função de uma iniciativa do Projeto Rede Escola Cidadã, organizado por diferentes órgãos como o Ministério Público e a Secretaria de Estado da Educação do Pará. Esta Rede, pensada desde 2009, tem por objetivo "[...] desenvolver ações sócio-educativas que envolvam a comunidade escolar, construir métodos de desenvolvimento social sobre as formas de prevenção e minimização no espaço escolar e converter o processo/ experiência em objeto de estudo para futura pesquisa a ser desempenhada pelo Observatório de Violências nas Escolas" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 06 de novembro de 2009).

A Secretaria de Estado de Educação da Paraíba (28 de novembro de 2012) realizou o "II Seminário Estadual de Prevenção e Enfrentamento à Violência no Contexto Escolar", destinado a educadores, o qual contou com palestra sobre formação ética e violência, incluindo o *bullying*.

No Estado de Pernambuco, profissionais da educação participaram de palestras sobre *bullying* oferecidas dentro da Campanha "É hora de expulsar o *bullying* da escola", em 2011, promovida pelo Ministério Público de Pernambuco com a colaboração da Secretaria de Educação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 25 de outubro de 2011). A mesma secretaria auxiliou na promoção evento "1º Meeting Nacional de Educação e Tecnologia", que contou com palestras de diversos temas, incluindo o *bullying*

(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 02 de julho de 2012). Também realizou um seminário "Educação e Diversidade" em homenagem à Semana da Diversidade, o qual teve uma palestra sobre mediação de conflitos e *bullying* homofóbico, destinado igualmente à profissionais da educação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 11 de setembro de 2012).

No Estado do Rio Grande do Norte, a Secretaria de Estado da Educação promoveu o "I Seminário de Sensibilização e Prevenção ao Uso de Drogas e os Fenômenos das Violências" para duas cidades da região oeste do estado. O evento contou com palestras sobre *bullying* destinadas aos profissionais da educação (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE, 04 de junho de 2012).

No Estado de Roraima, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais participaram do "Seminário de Educação e Saúde *Bullying* tem Cura: Educação e Criminalização", que objetivou discutir formas de combater o preconceito e a homofobia, organizado pelo Grupo Diversidade com apoio da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, 18 de setembro de 2012).

Como podemos perceber pelas datas das publicações das informações, a maior concentração destas atividades, oito delas, foi no ano de 2012. Anteriormente, neste trabalho, relembramos um fato ocorrido no Brasil, no ano de 2011, que ficou conhecido como a tragédia de Realengo, ação realizada por um jovem que matou 12 crianças e feriu outras 13, em sua antiga escola, suicidando-se posteriormente (G1, 07 de abril de 2015) e supostamente motivado pelo *bullying* que ele sofreu em sua época escolar. Esse fato ganhou forte repercussão nacional. Nesse sentido, podemos supor que essa ocorrência tenha suscitado não só ações das esferas legislativas (que aprovaram muitos projetos de lei *antibullying* no ano de 2011 e 2012), mas, também, alertou as instâncias administrativas educacionais que passaram a promover ações de prevenção e contenção para um problema que se tornou fortemente evidente nas mídias.

As ações de capacitação identificadas se referem, em sua maioria, a encontros de curta duração, como palestras e seminários. Apenas uma secretaria realizou um curso de 40 horas (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 23 de agosto de 2011). Consideramos como um ponto positivo das administrações educativas a realização de atividades de formação docente, pois evidencia preocupação com o tema. No entanto, questionamos a abrangência destas atividades formativas, considerando o tamanho de cada rede estadual (em números de escolas e de docentes). Nesse sentido, embora sejam muitas ações, acreditamos que são ações de capacitação pontuais, insuficientes - considerando a complexidade do fenômeno e das estratégias de prevenção - e que funcionam apenas como

momentos disparadores de uma formação que deveria ser contínua e sistematizada, com espaços e tempos dentro da rotina de trabalho docente.

b) Ações de informação aos alunos e comunidade escolar

Nessa categoria, identificamos ações realizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, com o objetivo de informar ou, segundo os promotores das mesmas, conscientizar os alunos e demais membros da comunidade escolar sobre o *bullying*, também posteriores ao ano de 2011. Dentre as ações estão: distribuição de materiais informativos, como cartilhas, vídeos, folders e adesivos; realização de palestras; concurso de redação com o tema *bullying*; promoção de um dia de atividades nas escolas, com jogos e peças teatrais.

No Estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação apoia a Polícia Militar no Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD - que trabalhou a prevenção da violência nas escolas, incluindo o *bullying*, entregando cartilhas aos alunos sobre este e outros temas e propiciando palestras formativas para alunos, pais e gestores (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 24 de abril de 2013). O PROERD também é associado à prevenção do *bullying* pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (30 de julho de 2013) e pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (26 de novembro de 2013).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desenvolveu uma "Semana de mobilização da Saúde Escolar" em várias escolas da rede, a qual contou com "[...] palestras e debates em aula sobre temas como o uso de drogas e *bullying*" (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 05 de março de 2012).

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, em 2009, promoveu um "adesivação" em escolas e bairros em função da Campanha Faça a Paz Florescer nas Escolas, movimento contra o *bullying* e outras formas de violências, com o intuito de promover a participação da comunidade escolar para a construção de uma escola como espaço de boa convivência (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS, s/d).

Já a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão promoveu um circuito de palestras sobre *cyberbullying*, com o tema "Uso seguro e ético da web", destinado aos "[...] alunos do ensino fundamental e médio das escolas da rede estadual" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 21 de março de 2013). A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (08 de setembro de 2011) promoveu o "Dia Estadual de Combate ao *Bullying* Escolar", simultaneamente em 356 escolas estaduais, com atividades que envolveram

jogos educativos adaptados para a temática, peças teatrais, concursos de paródias, palestras e panfletagem (com cartazes e distribuição de folhetos informativos para a comunidade).

No Pará, alunos do ensino médio de três escolas da rede estadual de ensino receberam palestra sobre o *bullying*, uma iniciativa do Projeto Rede Escola Cidadã (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, 03 de maio de 2011).

A Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro também relata que enviou para cada escola folders e vídeos de orientação para pais e alunos sobre como lidar com o *bullying* (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 07 de março de 2013).

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado da Educação apoiou a realização de um concurso de redação com o tema *bullying*, promovido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 23 de agosto de 2011). Este concurso fez parte da Campanha Paz nas Escolas, promovida pelo sindicato. Com o mesmo tema, alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco também participaram de concurso de redação, durante o II Prêmio Educação Cidadã: Direito de Todos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 14 de novembro de 2012).

No Estado do Mato Grosso, encontramos o Projeto Rede Digital pela Paz, uma iniciativa da Polícia Judiciária Civil em parceria com a Secretaria de Educação estadual, com o objetivo de prevenir a violência. Embora o projeto não especifique ações contra o *bullying*, na justificativa indica que este é um problema crescente no ambiente escolar, assim como a homofobia e outros tipos de preconceito, citando-o como um dos temas que poderão ser debatidos pelos jovens através da rede digital. O projeto compreende uma plataforma na Internet, na qual os alunos participam de oficinas, produzem trabalhos voltados para os temas discutidos, como jogos, charges e gibis. Os alunos são incentivados a informar ocorrências, que são mapeadas, identificadas e investigadas. O projeto é trabalhado com os alunos por meio de oficinas digitais, sob a supervisão de professores e monitores (outros alunos) (PROJETO REDE DIGITAL PELA PAZ, s/d).

A literatura tem ressaltado a importância de integrar ações de informação, conscientização e sensibilização no rol de estratégias de prevenção e contenção ao fenômeno. No entanto, o alerta é para que sejam ações sistematizadas e contínuas, que envolvam os diferentes segmentos da comunidade educativa, para que não se tornem atividades superficiais, pontuais ou "febris" (OLWEUS, 1998). Nesse sentido, consideramos que as ações que identificamos são superficiais e muito pontuais.

c) Ações de notificação e vigilância de casos de *bullying*

No site de algumas secretarias estaduais de educação encontramos referência à estratégias inibidoras ao *bullying*, como a presença de policiais nas escolas ou instalação de câmeras de vigilância, e de notificações, como a criação de um formulário específico a ser preenchido e enviado à secretaria e de um sistema de disk denúncia.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro divulgou a elaboração de um formulário específico por meio do qual sejam realizadas as notificações de casos de *bullying* pelas escolas da rede estadual do estado à secretaria, conforme a Lei nº 5.824 (RIO DE JANEIRO, 2010).

O Governo do Estado de Pernambuco lançou o programa "Proteção às Escolas", o qual visa formar parcerias com empresas privadas de segurança para que estas forneçam monitoramento às escolas com maiores índices de ocorrências. O lançamento do programa contou com a participação do Secretário Executivo do Desenvolvimento da Educação. O objetivo é prevenir crimes violentos como o *bullying* e tráfico e consumo de drogas.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro lançou nota explicando que o Programa de Policiais Militares nas Escolas, o PROEIS, é uma ferramenta de prevenção às ações como o *bullying*. O Policial não serve para atuar em casos de *bullying*, para isto há toda a equipe escolar, mas ele atuaria como uma fonte inibidora, em função da sua presença entre os alunos (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 04 de maio de 2012). O projeto PROERD que ocorre nos Estado do Rio de Janeiro e Amazonas, em parceria com as referidas Secretarias de Educação, também é indicado por estas como fontes inibidoras de situações de *bullying*, pela presença constante do policial dentro da escola (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 30 de julho de 2013; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS, 24 de abril de 2013).

No Estado de Goiás, a Secretaria de Estado de Educação tem um serviço de denúncia, o Disque Educação, pelo qual a mesma pode "[...] receber informações sobre comentários violentos e ameaças que, em geral, antecedem ocorrências mais graves que se tornam caso de polícia" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS, 07 abril de 2011).

Considerando a complexidade do fenômeno e da importância do apoio das administrações educativas no desenvolvimento de ações nas escolas, pensamos que restringir as ações *antibullying* destas instituições à inibição com vigilância, ou à criação de fontes de notificação, deixa o trabalho das mesmas, com relação às escolas, escasso. Ter registros dos

casos e das ações tomadas e canais de comunicação de casos são ações relevantes. O problema está na concepção sobre as ações de enfrentamento, ou seja, em considerar que o aumento da vigilância, a presença de policiais e a instituição de um canal de denúncia que emite a mensagem de que as agressões podem ser descobertas e punidas sejam suficientes para prevenir ou conter um fenômeno de violência tão complexo, como o *bullying*. Fenômeno que exige ações educativas que incidam, por exemplo, na melhora da qualidade das relações, na educação em valores e em sentimentos sociomoraes e no estabelecimento de vínculos de segurança e apoio.

Novamente, evidenciamos que para o desenvolvimento destas ações nas escolas é preciso que os profissionais da educação sejam capacitados. Por isso, o trabalho das instâncias de administração educativas não pode se restringir a criar sistemas inibitórios. O que não significa dizer que não devemos emitir a mensagem que o *bullying* é um comportamento inaceitável e que não precisamos criar formas de incentivo à comunicação das agressões.

d) Ações de planejamento de prevenção ou contenção ao *bullying* ou de mudança de estrutura funcional da escola

Outras notícias encontradas nos sites das Secretarias de Estado de Educação fazem alusão às iniciativas de planejamento de ações de prevenção ou contenção do *bullying* ou de organização de determinada estrutura para elaborar ações ou auxiliar escolas nesse processo, como a criação de comitês ou de equipes multidisciplinares. É o caso dos Estados do Maranhão, Mato Grosso do Sul e Roraima.

No Estado do Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação diz trabalhar junto às escolas com uma equipe multidisciplinar no enfrentamento ao *bullying*. Ela é composta por representantes de vinte instituições, formando o Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao *Bullying*" (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 25 de novembro de 2010).

A Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul divulgou a criação de "Comitês de Combate ao *Bullying*" na secretaria e nas escolas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL, 17 de setembro de 2011). Esta ação seria decorrente da Lei nº 3.887, de 6 de maio de 2010, a qual instituiu a criação de Comitês de Conscientização, Prevenção e Combate ao *Bullying* Escolar na rede estadual de ensino do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2010). As ações dos comitês deveriam ser relacionadas à conscientização e prevenção do *bullying*, por meio de palestras e debates, inserindo a supervisão nos intervalos de aula, bem como da melhora das relações humanas por meio da inclusão do respeito mútuo e da afetividade no ambiente escolar.

A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (10 de junho de 2013) realiza encontros mensais com orientadores educacionais para planejar formas de enfrentamento da violência, como o *bullying*.

Para além das categorias anteriores, identificamos ações de prevenção ou contenção ao *bullying* por meio de algum projeto ou programa nos *sites* de algumas Secretarias Estaduais de Educação, mas sem descrição detalhada dos mesmos.

A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima informa que trabalhou em parceria com o Tribunal de Justiça de Roraima (TJ/RR) no projeto *Justiça Comunitária*. Este projeto busca "[...] mediar relações entre pessoas afetadas por conflitos e dar assistência à comunidade usando da prevenção e resguardando os adolescentes da violência dentro e fora da escola, como o *Bullying*, pedofilia e agressões de grupos. O Programa funciona na modalidade de orientação aos alunos, por meio de palestras que alertam sobre violência nas escolas, além de oferecer atendimento do TJ/RR, com mediadores e profissionais da área da educação, capacitados pelo Tribunal de Justiça" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS DE RORAIMA, 03 de junho de 2011).

No Estado do Maranhão, encontramos o "Programa Educação para a Paz", coordenado pela consultora Cleo Fante, um projeto piloto que foi realizado em oito escolas da rede, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (02 de setembro de 2010), com o objetivo de promover ações de combate ao *bullying* nas escolas da rede estadual de ensino do estado.

Também encontramos referência, numa reportagem, à adesão da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul, ao Projeto Tosco em Ação, em parceria com a Polícia Civil (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL, 17 de setembro de 2011).

A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas, ao falar sobre a lei que institui um dia para ações de combate ao *bullying* nas escolas públicas estaduais (ALAGOAS, Lei 7.269, 2011), ressalta que esta lei se agrega às ações planejadas pela secretaria dentro do Programa Geração Gentil, dentro das quais seriam trabalhados valores como o respeito mútuo e a tolerância, bem como a convivência entre os alunos (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DE ALAGOAS, 10 de julho de 2011), embora a prevenção ao *bullying* não seja mencionada no projeto.

3.3 Aproximações das proposições com a prática: exemplos de ações

Embora não fosse objetivo dessa investigação, no decorrer da coleta de dados sobre as estratégias governamentais no tocante à prevenção e contenção ao *bullying*, nos interessamos por conhecer escolas que desenvolvessem ações indicadas pelas instâncias educativas governamentais correspondentes. A intenção era conhecer um pouco dos caminhos de efetivação de tais proposições, destacando avanços e dificuldades sentidas pelas escolas.

Considerando a diversidade de ações encontradas nas diferentes Secretarias de Educação no Brasil, buscamos conhecer escolas em dois estados que tinham projetos diferenciados sobre a prevenção e contenção ao *bullying* e abrangiam um maior número de escolas. Um deles foi o do Estado de Goiás com um projeto específico de prevenção ao *bullying*: o *Tosco em Ação*. Outro foi o Estado de Santa Catarina com uma política ampla relacionada à violência: *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências nas Escolas*. Contatamos as referidas Secretarias de Estado de Educação, apresentando a pesquisa e solicitando indicação de escolas que desenvolvessem tais projetos.

As visitas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2015. Durante as mesmas, buscamos coletar materiais sobre os projetos e também realizamos entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis pelas ações na escola. Os objetivos da investigação foram claros e previamente esclarecidos e os participantes consentiram na sua participação.

A seguir, relatamos as visitas realizadas em duas escolas: uma da rede estadual de Goiás e outra da rede estadual de Santa Catarina.

Conhecendo o projeto *Tosco em Ação* desenvolvido na rede estadual de educação de Goiás

A escola da rede estadual de Goiás que visitamos está localizada na região sudoeste do estado. Ela atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período da manhã e da tarde e à noite atende os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em sua maioria alunos adultos, jovens que saíram da prisão ou que abandonaram a escola. São aproximadamente 650 alunos atendidos nos três turnos.

Os alunos convivem com todas as formas de violência, principalmente com as drogas, visto que há pontos de vendas - as "bocas de fumo" - no entorno da instituição. Por isso, a escola luta diariamente para que os chamados "aliciadores" não passem os muros da instituição e, para enfrentar esses problemas, cria projetos buscando temas da vivência dos alunos - como drogas, gravidez na adolescência e o próprio *bullying*.

Nessa escola, conversamos com a diretora e com dois professores - uma professora de matemática e um professor de geografia - sobre as ações de prevenção à violência, especificamente o *bullying*.

Para enfrentar e prevenir a violência, a escola tem realizado diferentes ações. Dentre elas, a diretora apontou um projeto sobre drogas, o qual teve um resultado muito positivo entre os alunos. Eles criaram paródias que diziam "não às drogas" e saíram às ruas do bairro cantando as músicas, com instrumentos musicais, e entregando panfletos informativos para a comunidade. "Eles deram a cara para bater", disse a diretora, ou seja, não se intimidaram.

As ações de prevenção e contenção à violência na escola são feitas, então, via projetos criados pelos professores e por um projeto realizado numa parceria da Secretaria Estadual de Educação com o Ministério Público - MP do município, o CAD - Cidadania com Amor e Disciplina. Esse projeto teve início nesta escola, no ano de 2011 e hoje abrange todas as escolas da rede estadual neste município. O objetivo principal do projeto é inserir uma política de tolerância zero para todos os atos de indisciplina escolar. Ou seja, todas as infrações disciplinares devem ser registradas e o aluno pode ser responsabilizado com ações educativas, indicadas pelo MP, como varrer os corredores da escola ou a quadra e auxiliar na cantina com a comida do lanche. Para que essas sanções sejam aplicadas, os pais precisam estar de acordo. Na escola há uma professora representante do projeto que faz a intermediação com os promotores. Para a diretora, o ponto forte do projeto é a maior participação das famílias, pois a cada advertência registrada os pais são avisados e chamados à escola.

Quando o professor chega no que considera o limite das suas ações em sala, ele preenche um relatório com itens já preparados, entrega na coordenação da escola e esta convoca os responsáveis do aluno. Para a diretora, isso é algo positivo, pois a família passa a frequentar mais a escola e saber o que o filho faz. Com isso, a escola também passa a conhecer mais da relação dos pais com os filhos, percebe a omissão dos pais em muitas questões e, verificando alguma necessidade, encaminha estas famílias para o CAPS - Centro de Atenção Psicossocial.

Caso o aluno volte a incorrer em erros, são feitos novos registros até que se sugere que o aluno troque de escola. "Mas na verdade transfere o problema porque essa criança continua do mesmo jeito lá na outra escola", diz a professora de matemática.

Com relação ao *bullying*, a professora de matemática relatou que a escola sentiu a necessidade de desenvolver alguma ação com este tema há dois anos. No mesmo ano, a subsecretaria de educação indicou a participação das escolas da rede estadual no projeto *Tosco em Ação*. Inicialmente, dois professores receberam a formação do material. Um deles foi o professor de geografia, com quem também conversamos.

Segundo o professor de geografia, a capacitação para o projeto *Tosco em Ação* foi dada numa tarde por uma especialista em *bullying*. O foco do curso foi sobre como o material poderia ser explorado. O professor ressalta que no curso falou-se pouco sobre ações de intervenção e prevenção ao *bullying*. A orientação da palestrante e da subsecretaria de educação foi que se divulgasse na internet o produto final do projeto.

A professora de matemática ressaltou que as informações sobre o trabalho com o material, repassadas pelos professores que participaram da capacitação do projeto *Tosco em Ação*, foi de fazer a leitura do livro em sala e realizar debates. No planejamento da escola, os professores perceberam que seria necessário contextualizar a história do livro para a realidade daquela comunidade escolar.

No primeiro ano do projeto, a escola trabalhou a leitura do livro *Tosco* com as turmas de 7º, 8º e 9º anos. No ano de 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás adquiriu o projeto *Juntando os Cacos* (MATTJE, 2014a)⁵³, do mesmo autor do projeto *Tosco em Ação*, e a escola trabalhou então com o livro *Caco* (MATTJE, 2014b) nas turmas de 7º, 8º e 9º anos e o livro *Tosco* (MATTJE, 2009) com as turmas de 6º ano, que ainda não tinham lido.

O trabalho com o projeto *Tosco em Ação* é feito durante aproximadamente duas semanas. Nesse período, segundo a professora de matemática, os professores realizam a leitura do livro com os alunos e escolhem algumas atividades, como a elaboração de uma paródia e de um telejornal e a realização de uma entrevista em outra escola - estas foram as atividades selecionadas pelo professor de geografia neste ano. Posteriormente, fazem a apresentação de algum produto final, como uma paródia, um teatro ou uma música, por exemplo. O tempo do projeto depende também das cobranças que os professores têm com a parte curricular. Para a professora de matemática, são tantas as demandas e cobranças que fica difícil encaixar projetos.

Questionados sobre a forma de planejamento das ações do projeto *Tosco em Ação*, a professora de matemática relatou que este é realizado em reunião, pelos professores, sem a participação dos alunos. Eles evidenciam o que precisa ser trabalhado no projeto e se dividem. Todos devem focar pelo menos uma aula, como acharem necessário. Mas um professor fica responsável por uma turma e trabalha mais tempo as atividades com a turma, como se fosse um coordenador.

⁵³ O projeto *Juntando os Cacos* (MATTJE, 2014b) é outro projeto do autor Gilberto Mattje, lançado pela Editora Alvorada. Conta com um livro infantojuvenil, intitulado *Caco*, e com um material de apoio para os professores, chamado *Compreendendo Caco* (MATTJE, 2014a). Esse projeto "[...] é voltado ao enfrentamento e à prevenção de diversas práticas de preconceito e discriminação, às novas configurações familiares e ao uso de substâncias psicoativas" (Ibid., p. 3).

Os professores entrevistados, de modo geral, avaliam positivamente o projeto, embora apresentem percepções distintas sobre alguns aspectos. Para eles, o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das ações é algo muito positivo. A professora de matemática enfatizou que são atividades que saem da rotina das disciplinas curriculares e isso acaba gerando maior interesse dos alunos.

Para o professor de geografia, o material é rico por abordar todos os tipos de *bullying*, tem uma linguagem fácil para os alunos e não vulgariza as situações. O material de apoio é considerado bom, para este professor, por apresentar diferentes estratégias de ação para interpretação do livro e envolvimento dos alunos, além de trazer o "passo a passo" para cada atividade e apresentar fontes de referência de pesquisa para o professor.

Já para a professora de matemática, o material do projeto *Tosco em Ação* não prepara o professor para a prevenção ou contenção ao *bullying*. Em sua opinião, não é o material do projeto que faz surtir algum efeito de redução de *bullying* entre os alunos. Diz que não importa se é o livro do Caco ou o do Tosco, pois, nas suas turmas, mais de 90% dos alunos, quando ela realiza a leitura, nem sabem do que está sendo tratado e alguns agem com deboche da história. Isso porque, para ela, a história do livro é muito descontextualizada. Segundo a professora de matemática, o que produz algum efeito é o debate realizado sobre esse tipo de situação, trazendo casos que são comuns entre os alunos, próximos do seu contexto. E isso poderia ser realizado com outras histórias, ou com vídeos curtos ou com reportagens da comunidade. Os alunos precisam saber que há adultos que se importam com o fato e que podem pedir ajuda. Isso, na opinião da professora, surte mais efeito do que trabalhar o livro. Ela ressaltou que os alunos gostam mais quando o professor não dá uma de crítico, quando permite que eles se expressem, sem lições de moral e quando os faz refletirem sobre os atos e que pede para se colocarem no lugar do outro. "Eles querem apenas que você ouça, sem que você diga que ele está errado ou não", disse a professora de matemática.

A escola não usa questionário para avaliação sistemática das ações e dos índices de *bullying*. Para avaliar as situações se baseiam nos registros de ocorrência. A professora de matemática, que está há treze anos nesta escola, acredita que os índices de violência baixaram em comparação a uma época na qual o tráfico de drogas não dominava tanto, como domina hoje. Na percepção dela, os índices de agressão diminuíram, mesmo com o aumento do tráfico (alunos são aliciados pelos traficantes e pelas próprias famílias, pois isso faz com que tragam dinheiro para casa) e o que tem contribuído para isso são os projetos e as falas que a escola tem realizado.

Segundo o professor de geografia, no início do trabalho com o projeto *Tosco em Ação*, os alunos levam um choque. Permanecem umas duas semanas mais preocupados com a questão, cuidando do que fazem e depois esquecem. Segundo a diretora, as agressões físicas entre os alunos diminuíram significativamente.

Como aspectos que precisam ser melhorados, com relação ao projeto *Tosco em Ação* e às demais ações de prevenção e contenção à violência na escola, a professora de matemática ressalta a falta de tempo para o planejamento. Precisaria de ações pensadas com a participação do próprio aluno, para ver o que este considera ser necessário trabalhar. Ela também considera que a sobrecarga de trabalho com relação às disciplinas curriculares faz com que os professores não tenham tempo para trabalhar projetos relacionados aos temas que não são considerados obrigatórios no currículo.

Para a professora de matemática, falta um momento de planejamento maior dos professores, em conjunto. Quando há um projeto, os professores se reúnem e planejam. Mas, para que essas ações fossem realizadas cotidianamente, teria que ter um horário de planejamento das atividades diárias em conjunto - hoje é feito de modo individual - para lembrar aos professores que é preciso trabalhar isso. Além de ter mais ações de formação continuada, como cursos, para o professor saber como atuar. Quando ocorre o momento de planejamento em conjunto, uma vez no mês, já vem demandas prontas de trabalho, com relação aos conteúdos curriculares, aos índices de rendimento dos alunos, faltando, assim, tempo para trabalhar, para estudar essas questões.

A professora de matemática afirma que "O que está ficando para trás nas nossas escolas é trabalhar valores. Se trabalhássemos valores, provavelmente o nosso aluno teria uma consciência maior e não praticaria o *bullying*". No entanto, ela ressalta que os professores não recebem formação sobre desenvolvimento moral. Tem material sobre ética, como os PCN's, mas o professor nunca foi preparado para isso.

Uma dificuldade apontada pelos entrevistados é a falta de professores efetivos no estado. Há três anos que o governo estadual de Goiás não realiza concursos. As contratações são feitas por contratos temporários de apenas três anos e não há garantias de renovação. Tendo em vista que no Estado de Goiás faltam professores licenciados, o governo tem contratado profissionais bacharéis que não tem formação docente alguma. Assim, a escola perde profissionais bons e é mais difícil formar um grupo de trabalho. O professor de geografia é um caso de contratação temporária. A professora de matemática também vê como preocupante um projeto de lei que está para ser votado na assembleia legislativa estadual, o qual objetiva transferir a responsabilidade de contratação docente para uma empresa privada.

Para a professora de matemática, os professores, na escola, estão sozinhos. O apoio externo que há é este encaminhamento dos alunos para outras instituições; fato evidenciado por ela como insuficiente para resolver os problemas. Para ela, o governo dá mais atenção para índices de aproveitamento de disciplinas curriculares e nenhuma para temas relacionados à convivência: "Nós não somos cobrados para trabalhar a convivência. Toda vez que mexe no currículo não vem nada falando sobre convivência", afirmou a professora de matemática.

Sobre a formação dos profissionais da educação, a diretora discorreu que os gestores e coordenadores recebem mais capacitações. No entanto, seria necessária uma formação para todos os professores. Os gestores funcionam como replicadores da formação, mas isso nem sempre funciona. A diretora acredita que se viessem pessoas de fora da instituição, os professores ouviriam mais e a formação teria melhores resultados. Ela relata que os professores fazem cursos que o governo autoriza pelo CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no site da secretaria. Já fizeram curso sobre inclusão, drogas, matemática, pacto do Ensino Médio.

Para a professora de matemática, a formação inicial dos professores é fraca, não aborda esses temas, ainda mais nos cursos de licenciatura. E a formação continuada sobre a prevenção ao *bullying* não existe. No caso do *Projeto Tosco em Ação*, foi apenas sobre como trabalhar o livro.

Para a diretora, os professores têm uma boa fonte de materiais e sugestões sobre *bullying* no site do Portal do Professor do MEC, os quais podem ser adaptados pelos mesmos.

Sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, a diretora ressalta que elas têm sido desenvolvidas no sentido de dar mais apoio às escolas. A subsecretaria destina quatro tutoras pedagógicas, que acompanham o plano de ação da escola, orientam sobre leis, regimento e Projeto Político Pedagógico. São 12 escolas estaduais nesta regional, atendidas pelas tutoras.

Segundo a diretora, dentre as ações da administração educativa estadual de Goiás está o atendimento psicológico fornecido pela subsecretaria. Mas, segundo a professora de matemática, a vinda de psicólogos para a escola é recente. Até então, as escolas sabiam que a Subsecretaria Estadual de Educação tinha alguns profissionais, mas o atendimento nas escolas era feito via agendamento e isso demorava muito. O atendimento destes profissionais se restringia aos casos mais críticos, não realizando um trabalho preventivo e correspondia a um fornecimento de um laudo dizendo que o aluno não tinha condições de ficar naquela escola, sugerindo a transferência do aluno de instituição. "De certa forma continua a mesma história, o aluno acaba sendo transferido", disse a professora de matemática.

Com a criação de um curso de Psicologia na cidade, já estão sendo realizados alguns convênios para receber estagiários nas escolas. Para a professora de matemática, isso também é delicado, pois o estagiário não tem um preparo adequado, ainda, para realizar determinadas intervenções.

A professora de matemática evidenciou outro problema: autores de *bullying*, para serem atendidos pelos psicólogos, precisam de um laudo médico. No entanto, a subsecretaria não faz esse encaminhamento, que fica a cargo da família. Na maioria das vezes, a família não vai atrás, por não acreditar que seja necessário. Quando é com o alvo há uma preocupação maior porque pode ter uma consequência para a subsecretaria ou para a escola. Isto é, ela pode ser acusada de negligência por não ter tomado as medidas cabíveis. Segundo a professora de matemática, quem mais precisa de atendimento é o agressor, mas ele acaba sendo tratado como um delinquente.

Nesse sentido, a professora de matemática aponta que as escolas precisariam ter maior amparo de médicos e psicólogos. Isso porque não adianta de nada fazer o diagnóstico e não ter o acompanhamento/tratamento desse aluno. Embora hoje as escolas da rede estadual de Goiás contem com certo acompanhamento, este ainda não abrange todos os casos.

Conhecendo parte da *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola* da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

A outra visita foi realizada num instituto de educação da rede estadual de Santa Catarina, localizado na região leste do estado. A instituição atende cerca de 5 mil alunos, distribuídos na Escola de Aplicação - que atende os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - e nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio (diurno e noturno) e de Ensino Médio Magistério⁵⁴. O Instituto também empresta um prédio para a Educação de Jovens e Adultos. No instituto, quem nos recebeu foram as duas coordenadoras do NEPRE - Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola, o qual funciona como núcleo de gerência regional e de escola. As coordenadoras são assistentes técnicas pedagógicas da escola.

O NEPRE faz parte da *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola* da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (ROCHA, 2011).

⁵⁴ O Magistério é um ensino médio que forma professores em nível técnico, para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo uma das coordenadoras, o instituto já trabalhava na sistemática do NEPRE, desenvolvendo ações contra as drogas e diferentes violências, desde 2004, embora ele ainda não fosse oficializado em política escrita, o que ocorreu em 2011. Nesse momento, então, solicitaram à direção da escola que esse espaço fosse instituído oficialmente. Depois de estudarem a política, criaram um grupo de estudo com professores parceiros dentro do instituto, realizando encontros quinzenais, a fim de estabelecer diretrizes para o trabalho do NEPRE nesta instituição. As linhas de atuação do NEPRE, registradas no Projeto Político Pedagógico da escola, são:

- pesquisa e levantamento de dados. As coordenadoras do NEPRE contaram que recebem pesquisas como a PENSE - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE - e de outros pesquisadores. Também já fizeram pesquisas sobre drogas, envolvendo alunos, por exemplo, e dentro dessas pesquisas investigaram algo sobre o *bullying*. Essa pesquisa foi idealizada por um grupo de alunos participantes do NEPRE que sentiu a necessidade de investigar sobre a ocorrência do fenômeno entre os alunos do 1º ano do EF;

- ações educativas de formação para pais, alunos, profissionais da educação. Segundo Bárbara, o NEPRE promoveu duas edições de *Escolas de Pais*⁵⁵, com temas como sexualidade, drogas, limites, *bullying*. A primeira edição teve sete encontros e a segunda cinco. Também foram oferecidas, no ano de 2014, oficinas para pais dos alunos dos 8º anos do EF do "Programa #Tamojunto", sobre drogas, promovido pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) e pela Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas do Ministério da Saúde. No ano de 2015, época da visita à escola, as coordenadoras do NEPRE estavam organizando a segunda edição das oficinas do programa. Estava acontecendo, também, o programa "Diálogo em família", ação da Central de Penas e Medidas Alternativas do Estado de Santa Catarina, para os pais dos alunos do 5º ano do EF. Os encontros do programa "Diálogo em família" têm como temas: psicologia do desenvolvimento, sexualidade e adolescência, autoestima e violências, entre outros. Segundo uma das coordenadoras do NEPRE, essas ações buscam desmistificar a ideia de chamar os pais na escola apenas para cobrar o rendimento do aluno ou questões de comportamento e para mostrar para os mesmos que eles podem ir para a escola também para aprender;

⁵⁵ O projeto Escola de Pais é realizado por uma instituição privada chamada "Escola de Pais no Brasil", fundada em 1963, de caráter educacional e filantrópico que atua em todo o território brasileiro levando formação para pais. O trabalho é divulgado em revistas, disponíveis no site: www.escoladepais.org.br.

- atendimento por meio de escutas - para alunos, professores, pais e demais profissionais na escola. Esse é um momento para ouvir os problemas, acolher e fazer os encaminhamentos necessários. As escutas são feitas por encaminhamento ou por iniciativa. São momentos importantes para conhecer mais da realidade dos alunos, das suas vivências e dos seus problemas para além da escola que acabam influenciando no rendimento escolar e nas relações dos alunos. As escutas para pais também servem para auxiliar as famílias e acompanhar o atendimento dos alunos na rede de atendimento externa à escola. Nesse sentido, a equipe do NEPRE afirma trabalhar acompanhando o aluno e as famílias e não apenas encaminhando para atendimento. Isso faz parte de um trabalho de prevenção. Trata-se de uma escuta qualificada que não significa mediação de conflitos. As escutas com professores também fazem surgir projetos, construídos pelos professores e apoiados pelo NEPRE;

- articulação com entidades que integram a rede de atendimento. Atuam em parceria com a saúde do município, Conselhos Tutelares, CRAS, CAPS, sistemas de justiça como Delegacia da Mulher, Organizações Não Governamentais, entre outras;

- protagonismo juvenil. Havia um grupo de alunas no NEPRE que realizava ações como a pesquisa sobre o *bullying* e um projeto sobre sexualidade segura; mas, no momento da visita, o grupo estava desfeito porque essas alunas estavam se formando. O Grêmio Estudantil da escola tem uma atuação menor, mas identifica casos e aponta para o NEPRE;

- Programa Saúde na Escola - PSE, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, é outra ação englobada no NEPRE e, segundo uma das coordenadoras, trabalha com a prevenção ao *bullying*, pois aborda questões sobre alimentação e obesidade que podem implicar em situações de vitimização.

Uma das dificuldades sentidas pelas coordenadoras do NEPRE no instituto para efetivação das ações é a rotatividade de professores. São muitos docentes contratados que vêm de outras escolas em que o NEPRE não funcionava; então, eles já têm a concepção de que o NEPRE não é efetivo. Para desmistificar essa concepção e divulgar as ações do NEPRE no instituto, as coordenadoras procuram participar das reuniões de professores, além de mostrar-se como parceiros e núcleo acolhedor. Também trabalham em conjunto com os orientadores educacionais.

Segundo as integrantes do NEPRE, no instituto há uma diversidade de problemas muito grande, em função do número de alunos. No entanto, um dos problemas que tem assolado fortemente os alunos está relacionado à diversidade de gênero e as opções sexuais e afetivas. Professores e alunos se sentem violentados. Muitos alunos procuram o NEPRE para orientação e para reclamar de desrespeito e de preconceitos sofridos, como a homofobia. Nesse sentido, as

coordenadoras orientam e também fazem um trabalho com os demais alunos, em sala de aula, falando, por exemplo, sobre direitos e deveres, Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação sobre o *bullying* e punições que podem sofrer. Ressaltam que sentem dificuldade em atuar contra essas violências em função do preconceito que muitas famílias trazem com relação às questões de gênero e sexualidade, as quais acabam promovendo movimentos homofóbicos entre os alunos.

De modo geral, as coordenadoras do NEPRE dizem que se amparam nos marcos legais para orientar alunos e famílias sobre as consequências das ações. Especialmente sobre o *bullying*, elas se embasam na lei estadual sobre a criação de programas de combate ao *bullying* nas escolas e em outros artigos do Código Penal. Contam, ainda, que participaram de uma formação com a especialista em *bullying* Cleo Fante e com alguns juristas que apresentaram as implicações legais dessa violência.

Como referência de literatura para a atuação com o *bullying* usam os livros da Cleo Fante e da Ana Beatriz Pereira. Uma das coordenadoras contou que escreveu um projeto para trazer a autora Cleo Fante para colocar em ação o programa *Educação para a Paz*, proposto pela autora. Esse projeto foi submetido para uma instância de fomento, mas não tiveram resposta. Ressaltam que precisam de formação para esse trabalho. Os professores, nos plantões pedagógicos, levantam as demandas e pedem por capacitação. Segundo as coordenadoras do NEPRE eles não se negam a trabalhar, mas querem a fundamentação teórica para tal e, para isso, é preciso recursos e tempos.

De certa forma, as coordenadoras se munem de materiais sobre o *bullying* para trabalhar com os alunos quando solicitado pelos professores e para se embasarem. Foram chamadas uma vez para fazer uma intervenção num 5º ano do EF, mas depois não foram mais convocadas. Em casos específicos sobre *bullying* e *cyberbullying*, elas indicam que fazem escutas, orientando os envolvidos sobre o que significam esses fenômenos, sobre as consequências e os marcos legais. Também atuam apoiando os professores que desenvolvem projetos sobre o tema em sala de aula, com materiais e fundamentos teóricos.

Segundo uma das coordenadoras, o ideal seria fazer uma investigação sobre o *bullying* e efetivar um programa específico, fomentando o protagonismo dos alunos. Mas, no momento, eles não possuem condições para essa efetivação, em função da falta de formação, da demanda de trabalho do núcleo e da falta de recursos humanos e financeiros. Para elas, a Lei nº 14.651 (SANTA CATARINA, 2009) que cria os programas de prevenção ao *bullying* nas escolas é perfeita. Mas, não prevê recurso algum para essa efetivação. Nesse sentido, fazem o que podem, trabalhando na prevenção, mesmo sabendo que essa prevenção não é a ideal para o *bullying* e

outras violências. Atuam com os recursos que têm, como o "Programa Saúde na Escola", mas a abrangência dele é bem específica.

A política do NEPRE prevê a mediação escolar. No entanto, as integrantes do NEPRE explicitaram que ainda não receberam formação específica para mediação de conflitos. Isso porque os casos que mais chegam para o núcleo são relacionados às questões de diversidade de gênero e de desempenho escolar ou a outras violências que precisam de atendimento. Outros conflitos já são filtrados e resolvidos ou mediados por outras instâncias dentro do instituto, como os coordenadores de ala (são cinco alas na escola), orientadores educacionais e direção (é uma por turno).

As coordenadoras disseram que não se sentem à vontade para atuar como mediadoras, por não terem formação específica, em função do tamanho da escola que atende cerca de 5 mil alunos, e pelo NEPRE composto apenas por elas duas. Também evidenciam uma preocupação com problemas no instituto envolvendo o tráfico de drogas; esses problemas são bem delicados e poderiam aparecer nas mediações.

A realidade deste núcleo não é a dos demais NEPREs. Para uma das coordenadoras, as ações da política são muito amplas e difíceis de serem realizadas por duas pessoas. No entanto, esse núcleo, composto por estas duas profissionais que atuam somente com este trabalho é um diferencial. Essa não é a realidade dos demais núcleos, onde os profissionais da escola têm que assumir essa tarefa, agregada a tantas outras.

Como ações positivas deste núcleo, as coordenadoras ressaltam a participação na construção do segundo livro da *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola*. O objetivo desse material, que na época da visita estava em vias de publicação, é fornecer subsídios para os educadores sobre as situações que envolvem as diferentes violências. O material, segundo as coordenadoras, traz situações do cotidiano, que estão próximas da realidade das escolas do estado de Santa Catarina.

Sobre a formação para o trabalho com a política, elas ressaltaram que, desde a implementação da mesma, foram realizadas uma capacitação de dois dias e duas *webs* conferências de duas horas cada. Isso seria um fator que dificulta a efetivação das ações.

Para as coordenadoras, a política e a ideia de criação dos núcleos é ótima. No entanto, sentem algumas dificuldades na efetivação das ações, como escassez de capacitação dos profissionais da educação e a falta de recursos humanos, materiais, financeiros e psicológicos, embora tenham forte apoio do NEPRE central. Essa coordenação do núcleo é uma atividade desgastante psicologicamente e os profissionais que trabalham com diversas formas de violências também precisam de apoio constante. Recursos humanos significam pessoas

destinadas a pensar as ações, realizar pesquisas e, com o diagnóstico da escola, planejar as ações. Para as coordenadoras do NEPRE, da forma como está hoje, elas só conseguem atuar nas emergências.

Em 2013, o núcleo conseguiu realizar uma formação docente com palestrantes ligados à área jurídica - delegados, policiais. Essa foi uma demanda dos professores da escola que queriam saber sobre direitos e deveres, além de diferenciar o que é ato infracional de indisciplina; o que é responsabilidade da escola e o que não é. Demanda que ocorreu porque os professores se sentem sobrecarregados e extremamente responsabilizados por inúmeras questões, além das ligadas ao ensino dos conteúdos curriculares.

As coordenadoras do NEPRE enfatizaram que a política é ampla e muitas vezes elas se sentem sobrecarregadas de trabalho, tendo em vista as inúmeras demandas e o tipo de problema que lidam. Exemplo de sobrecarga de trabalho é o Programa APOIA, um sistema de controle do registro de infrequência dos alunos, previsto como responsabilidade do NEPRE. Esse registro é feito via sistema na *web* e somente os membros no NEPRE teriam a senha. Mas, realizar o registro de cerca de 5 mil alunos, diariamente, fora os atendimentos e acompanhamentos que realizam seria inviável. Assim, elas conseguiram que nesse instituto, outros 10 professores realizassem a formação do programa e tivessem a senha de acesso, a fim de descentralizar a atividade.

As coordenadoras relembram que cerca de 15 anos atrás, quando o instituto era de excelência e atendia uma média de oito mil alunos, havia outra estrutura de recursos humanos: contavam com 35 orientadores educacionais e supervisores (esses últimos são cargos já extintos, hoje são os coordenadores técnicos pedagógicos), um médico, um dentista, um assistente social e um setor de enfermagem. Hoje, esses cargos não existem mais e o instituto tem em torno de, apenas, dez orientadores.

Mesmo com as dificuldades apresentadas pelas coordenadoras do NEPRE elas avaliam positivamente a *Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola*. As escutas são espaços e tempos que significam apoio para os membros da comunidade educativa. As coordenadoras também enfatizaram a eficiência do trabalho de atendimento às diferentes violências realizado pelas diferentes instituições que compreendem a rede de atendimento.

As visitas que realizamos às duas escolas brasileiras que desenvolvem ações *antibullying*, longe de representarem a realidade de todas as escolas brasileiras, nos

possibilitaram uma amostra de como estas instituições observadas estão desenvolvendo as ações sugeridas pelas instâncias governamentais superiores correspondentes.

De modo geral, percebemos que os projetos realizados ainda estão longe do ideal proposto pelos pesquisadores em *bullying*, apesar de apresentarem determinados avanços, como a atenção das respectivas secretarias de educação aos problemas de violência nas escolas. Como dificuldades para a implantação de ações mais completas e efetivas, as escolas apontaram para a falta de tempo para planejamento, execução e avaliação das ações, a necessidade de formação inicial e continuada para o tema do *bullying* e para outras formas de violência, a escassez de professores efetivos, o que prejudica a continuidade das ações. Com relação ao teor das ações de prevenção e contenção ao *bullying* percebemos que estão longe do indicado pela literatura e ainda predominam as medidas punitivas para os autores de *bullying*. Também evidenciamos a intervenção de instituições externas, seja via projetos dentro da escola ou pela criação de redes de apoio com a integração de diferentes setores.

Neste capítulo, apresentamos as estratégias oficiais de prevenção e contenção ao *bullying* no Brasil, analisando-as conforme a literatura apresentada no segundo capítulo. Passaremos a discorrer, a seguir, sobre as ações oficiais *antibullying* propostas pelas esferas legislativas e pelas administrações educativas da Espanha.

4 ESTRATÉGIAS OFICIAIS DE PREVENÇÃO E CONTENÇÃO DO *BULLYING* NA ESPANHA

Neste capítulo, discorremos sobre as iniciativas *antibullying* governamentais espanholas tanto em âmbito nacional como das Comunidades Autônomas. Com o objetivo de analisar as principais características destas propostas, identificamos as ações indicadas nas normativas e pelas administrações educativas - *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e *Consejerías de Educación*. Também visitamos cinco escolas, distribuídas em três Comunidades Autônomas diferentes onde são realizadas ações de prevenção e contenção ao *bullying*, com a intenção de observarmos se estas ações tinham relação com o proposto pelas *Consejerías de Educación* correspondentes, bem como, compreender os caminhos de efetivação de tais proposições. Relatamos as visitas no final deste capítulo.

Iniciamos descrevendo e analisando as ações *antibullying* apresentadas nas normativas espanholas.

4.1 Iniciativas na esfera legislativa nacional e das Comunidades Autônomas

Para identificarmos as normativas *antibullying* vigentes - leis, decretos ou ordens, nos níveis estatal e das regiões dotadas de autonomia administrativa - Comunidades Autônomas - acessamos, via Internet, os *sites* oficiais do Ministério de Educação e das *Consejerías de Educación*, buscando nos *links* relacionados aos programas de convivência escolar e/ou usando os descritores *acoso escolar*, *maltrato entre iguales* ou *bullying* nos campos de busca. Essa coleta foi realizada em outubro de 2013.

O Estado Espanhol e as 17 Comunidades Autônomas possuem algum tipo de legislação que faz referência à prevenção ou contenção ao *bullying*.

Apresentamos, primeiramente, uma visão geral das leis, com relação às suas disposições. Posteriormente, identificamos os tipos de ações de prevenção e contenção ao *bullying* que cada uma delas propõe e organizamos em categorias. Essas categorias se aproximam das categorias apresentadas no segundo capítulo desse trabalho, no tocante às estratégias *antibullying* indicadas pelos pesquisadores. Discutimos as legislações com base na literatura.

No total, identificamos 37 normativas - leis, decretos, ordens ou instruções - que tratam do *bullying*, as quais apresentam diferenças em suas disposições. O Quadro 3, a seguir, lista as normativas aprovadas no Estado Espanhol e nas Comunidades Autônomas.

Quadro 3 - Normativas aprovadas no Estado Espanhol e nas Comunidades Autônomas, até outubro de 2013, e suas disposições

		NORMATIVAS	DISPOSIÇÃO
ESTATAL		Instrução Normativa 10/2005	<i>INSTRUCCIÓN 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil.</i>
		Lei Orgânica 2/2006	<i>LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</i>
		Lei Orgânica 8/2013	<i>LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.</i>
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ANDALUCÍA	Decreto 19/2007	<i>DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.</i>
		Ordem de 18 de julho de 2007	<i>ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.</i>
		Resolução de 26 de setembro de 2007	<i>RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil.</i>
		Decreto 327/2010	<i>DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.</i>
		Decreto 328/2010	<i>DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.</i>
		Ordem de 11 de abril de 2011	<i>ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).</i>
		Ordem de 20 de junho de 2011	<i>ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.</i>
	ARAGÓN	Decreto 73/2011	<i>DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.</i>

ASTÚRIAS	Decreto 249/2007	<i>DECRETO 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.</i>
BALEARS	Decreto 10/2008	<i>DECRET 10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears.</i>
	Decreto 121/2010	<i>DECRET 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.</i>
CANARIAS	Decreto 114/2011	<i>DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.</i>
	Ordem de 11 de abril de 2013	<i>ORDEN de 11 de abril de 2013, por la que se crea y regula el fichero de datos de carácter personal denominado "Atención e intervención psicológica en acoso escolar".</i>
CANTABRIA	Decreto 53/2009	<i>DECRETO 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.</i>
CASTILLA-LA MANCHA	Resolução de 20 de janeiro de 2006	<i>RESOLUCIÓN de 20-01-2006, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.</i>
	Decreto 3/2008	<i>DECRETO 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.</i>
CASTILLA Y LEÓN	Decreto 51/2007	<i>DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.</i>
	Ordem EDU/1921/2007	<i>ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León.</i>
CATALUÑA	Lei 12/2009	<i>LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.</i>
EXTREMADURA	Lei 4/2011	<i>LEY 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura.</i>
GALICIA	Lei 4/2011	<i>LEI 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa.</i>
	Instrução de 17 de junho de 2013	<i>INSTRUCCIÓNs de 17 de xuño de 2013 polas que se traslada o protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos.</i>
LA RIOJA	Decreto 4/2009	<i>DECRETO 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros.</i>
	Ordem 26/2009	<i>ORDEN 26/2009, de 8 de septiembre, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja.</i>
MADRID	Decreto 15/2007	<i>DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.</i>
MURCIA	Decreto 115/2005	<i>DECRETO número 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.</i>

	Resolução de 4 de abril de 2006	<i>RESOLUCIÓN de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.</i>
	Ordem de 20 de fevereiro de 2006	<i>ORDEN de 20 de febrero de 2006, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.</i>
	Resolução de 28 de setembro de 2009	<i>RESOLUCIÓN de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar.</i>
NAVARRA	Decreto 47/2010	<i>DECRETO FORAL 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.</i>
	Ordem 204/2010	<i>ORDEN FORAL 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.</i>
PAÍS VASCO	Decreto 201/2008	<i>DECRETO 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</i>
VALENCIA	Ordem de 31 de março de 2006	<i>ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes.</i>
	Decreto 39/2008	<i>DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A maioria das normativas, 25, são relacionadas ao trato da convivência escolar nos centros educativos, seja para: regular os planos de convivência (*ANDALUCÍA*, 2007a; *LA RIOJA*, 2009a; *VALENCIA*, 2006); promover medidas para a melhora da convivência (*ANDALUCÍA*, 2007b; 2011a; *CASTILLA Y LEÓN*, 2007a; *MURCIA*, 2006a); regular a convivência, estabelecendo normas (*ARAGÓN*, 2011; *ASTÚRIAS*, 2007; *BALLEARS*, 2010; *CANARIAS*, 2011; *CANTABRIA*, 2009; *CASTILLA-LA MANCHA*, 2008; *CASTILLA Y LEÓN*, 2007b; *GALÍCIA*, 2011; *LA RIOJA*, 2009b; *MADRID*, 2007; *MURCIA*, 2005; 2009; *NAVARRA*, 2010a; 2010b; *VALENCIA*, 2008); estabelecer direitos e deveres dos alunos (*PAÍS VASCO*, 2008); regular a participação de escolas em projetos que promovam a convivência positiva (*ANDALUCÍA*, 2011b); criação de um instituto para a convivência (*BALEARIS*, 2008).

Seis normativas abordam o tratamento em situações de *bullying*, especificamente (*ANDALUCÍA*, 2007c; *CANARIAS*, 2013; *CASTILLA-LA MANCHA*, 2006; *ESPAÑA*, 2005; *GALICIA*, 2013; *MURCIA*, 2006b). Outras seis destinam-se a regular a educação em seus

respectivos sistemas de ensino (ANDALUCÍA, 2010a; 2010b; CATALUÑA, 2009; ESPANHA, 2006; 2013; EXTREMADURA, 2011).

Em função do exposto, é possível observarmos uma forte tendência nas normativas espanholas em tratar do *bullying* atrelado à convivência escolar, como um problema que afeta gravemente a mesma. As ações para a prevenção e contenção do fenômeno, em sua maioria, são descritas dentro de ações maiores que visam a melhoria da convivência, a aprendizagem de resolução de conflitos e a diminuição de outras formas de violência.

Primeiramente, discorreremos sobre a atenção dada ao *bullying* nas normativas do Estado Espanhol, pois delas decorrem as legislações das Comunidades Autônomas.

A primeira vez que o fenômeno *bullying* apareceu especificado numa lei estatal da Espanha foi no ano de 2006, com a criação da Lei Orgânica nº 2 (ESPANHA, 2006), que trata da educação. Atualmente é a lei fundamental do sistema educativo, que suprime as leis anteriores, menos a Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 1985), a qual regula o direito à educação no país. A Lei Orgânica nº 2 (ESPANHA, 2006) não fala em ações de prevenção ao *bullying*, mas menciona, nas disposições adicionais, que as administrações educativas devem assegurar escolarização imediata para alunos que precisam mudar de escola em virtude de violência de gênero ou de *bullying*. Indica, dentre os princípios que devem gerir a educação, a transmissão e prática de valores morais que contribuam para a superação de qualquer forma de violência, e a educação para a prevenção e resolução de conflitos. Esta lei estabelece a obrigatoriedade de criação de Planos de Convivência, bem como, o estabelecimento de normas de convivência, atrelados ao Projeto Educativo Escolar, em todas as escolas públicas do país.

No ano de 2013, o rei da Espanha aprovou a Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 2013), a qual trata da melhora da qualidade educativa nos centros escolares e modifica alguns aspectos da Lei Orgânica nº 2 (ESPANHA, 2006). Duas destas modificações estão relacionadas ao *bullying*: uma delas muda um dos princípios da lei que passa a incluir a educação para a não violência em todos os âmbitos e, especialmente, com relação ao *bullying*; outra mudança refere-se às condutas que são consideradas como gravemente prejudiciais à convivência escolar, dentre as quais passou a se considerar as diferentes manifestações de *bullying*. Na ocorrência de condutas, segundo a Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 2013), devem ser aplicadas medidas corretivas, considerando as situações, as condições pessoais dos envolvidos e deverão ter um caráter educativo e recuperador de forma a garantir os direitos e deveres dos alunos e a melhora das relações no âmbito escolar. Para ações que tenham como origem ou consequência o *bullying*, que firam a dignidade pessoal de outro membro da comunidade educativa, deverá ser aplicada a expulsão da escola - temporal ou definitiva - a fim de corrigir o ato.

Embora não tenha caráter legislativo, a Instrução Normativa nº 10 (ESPANHA, 2005) é destinada a orientar a *jurisdicción de menores* (juizado de menores) sobre o tratamento ao *bullying*, sendo referenciada por várias *Consejerías de Educación* quando tratam das normativas referentes ao fenômeno. Segundo a normativa, salvo casos de maior gravidade, a escola é o local natural de resolução de situações que ali ocorrem. Por isso, enfatiza a responsabilidade da escola em intervir em casos de *bullying*. Também relembra que menores de 14 anos não podem responder pelos atos no sistema de justiça juvenil - isso seria feito pelos seus responsáveis. Como ações preventivas e em caso de identificação ou suspeita de uma situação de *bullying*, sugere que as escolas tomem medidas sancionadoras internas, promovam a reflexão com os envolvidos, realizem reuniões com as famílias, mudem a organização da aula, incrementem a vigilância e/ou promovam a intervenção de mediadores.

Segundo a Instrução Normativa, não existe um enquadramento jurídico penal único para os comportamentos caracterizados como *bullying*. O conceito é metajurídico, podendo ter diversas significações jurídicas penais. Em qualquer caso, é preciso considerar a repetição, ou certa continuidade, diferenciando fatos isolados. O *bullying* pode ser tipificado, então, como um delito contra a integridade moral, lesão ou dano à vida, à integridade física, à saúde, à liberdade sexual, ou aos bens da vítima ou de um terceiro. A resposta ao *bullying*, dada pela *jurisdicción de menores* deve ser pautada em três eixos: proteção ao alvo, cessando imediatamente as agressões; resposta educativa-sancionadora ao agressor de acordo com as condições psicossociais e familiares e segundo o caráter dos atos cometidos; reparação dos danos e prejuízos. Por fim, a Instrução Normativa indica que os titulares dos centros educativos podem ser apontados como responsáveis pelos atos dos alunos, perante o juiz de menores, quando estes cometerem atos sob a sua supervisão escolar (ESPANHA, 2005).

Como é possível perceber nas disposições das normativas encontradas, a Espanha tem um histórico de atenção à convivência escolar.

A Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 1985), que regula o direito à educação já incluía entre os fins da atividade educativa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno, a formação para o respeito e a liberdade fundamentais e no exercício da tolerância e da liberdade dentro dos princípios democráticos de convivência. Posteriormente, o Real Decreto nº 732 (ESPANHA, 1995) que estabelecia os direitos e deveres dos alunos e as normas de convivência das escolas, cria uma Comissão de Convivência, em cada instituição pública, composta por representantes da comunidade educativa - professores, alunos e famílias, sendo presidida pelo diretor, com o objetivo de velar pelo correto exercício dos direitos e deveres dos alunos. As principais funções de tais comissões seria atuar na resolução e mediação de conflitos e conduzir as

ações de todos os setores da comunidade educativa a fim de melhorar a convivência e promover o respeito mútuo e a tolerância. Neste decreto já aparece a necessidade de avaliação da convivência, realizada pelo Conselho Escolar, sempre que oportuno e a cada ano, em formato de relatório onde se avaliarão os resultados da aplicação das normas de convivência, considerando o exercício pelos alunos de seus direitos e deveres, analisando os problemas e apontando medidas. Este relatório seria encaminhado para a Inspeção Técnica de Educação que o examinaria e proporá medidas, ao centro ou às autoridades educativas, que considerasse convenientes.

Em 2005, o rei espanhol sancionou a Lei nº 27 (ESPANHA, 2005) que trata do fomento da educação e de uma cultura de paz nos centros escolares do país. O período de 2001 a 2010 foi proclamado pelas Nações Unidas como a Década Internacional para a Cultura de Paz. Esta lei, então, reconhece a educação como motor de evolução da sociedade, sendo o ponto de partida para a mudança da cultura de violência que definiu o século XX para uma cultura de paz, que segundo a lei, é formada por todos os valores, comportamentos, atitudes, práticas, sentimentos e crenças que contribuam para a paz.

A Lei nº 27 (ESPANHA, 2005) ampara-se no Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, estabelecendo uma série de medidas para o âmbito educacional e investigativo. Dentre as atribuições do governo espanhol, para o cumprimento desta lei, destaca-se a: criação de disciplinas relativas à educação para a paz e valores democráticos; promoção de valores de não violência, tolerância, democracia, solidariedade e justiça e que os mesmos sejam incorporados aos diversos materiais didáticos dos alunos; mudança do ensino dentro do sistema educativo, formando adultos nos valores mencionados; promoção de formação especializada para homens e mulheres em técnicas de resolução de conflitos, negociação e mediação. Para que se alcance o disposto, o governo indicava ajuda para a realização de estudos e investigações em matéria de paz e o reconhecimento de iniciativas sociais e dos meios de comunicação em favor da paz.

Posteriormente, o Rei da Espanha criou, a partir do Real Decreto 275 de fevereiro de 2007, o *Observatório Estatal de la Convivencia Escolar*, do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (ESPANHA, 2007). Esse observatório é um órgão colegiado, com representantes de diferentes ministérios, que tem por objetivo prestar assessoria sobre questões relacionadas à convivência escolar, elaborar relatórios e estudos sobre o tema, fazer um diagnóstico sobre a situação de convivência nas escolas do país e propor medidas a fim de contribuir para as políticas das Comunidades Autônomas. Descreveremos, adiante, as ações realizadas por este

órgão. Destacamos que, 11, das 17 Comunidades Autônomas espanholas, também criaram Observatórios para Convivência Escolar.

Em decorrência destas normativas nacionais que determinam que as escolas desenvolvam ações para promover a melhora da convivência e que as descrevam dentro de um Plano de Convivência, o qual deve fazer parte do projeto educacional, as administrações educativas, *Consejerías de Educación*, das Comunidades Autônomas também criaram decretos, resoluções, ordens e instruções sobre o tema.

De modo geral, as normativas das Comunidades Autônomas, aprovadas até julho de 2013, período da coleta de dados, referem-se à inclusão de medidas *antibullying* nos Planos de Convivência das escolas (ANDALUCÍA, 2007a; ASTÚRIAS, 2007; CANARIAS, 2011; LA RIOJA, 2009a; NAVARRA, 2010b), à publicação de protocolos a serem seguidos pelas escolas, os quais podem ser adaptados, com instruções mínimas de atuação em situações de suspeita de *bullying* (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; CASTILLA Y LEÓN, 2007a; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b; VALENCIA, 2006) ou à indicação de obrigatoriedade das escolas ou das *Consejerías de Educación* de criarem protocolos de atuação (CANTABRIA, 2009; EXTREMADURA, 2011; GALICIA, 2011; MURCIA, 2006a).

Outras normativas tratam da criação de órgãos consultivos e/ou organizativo destinados a auxiliar as escolas na promoção da convivência, e em situações de *bullying* chamados de observatórios ou institutos (ANDALUCÍA, 2007b; BALEARS, 2008).

A Ordem de 11 de abril (ANDALUCÍA, 2011b) regulou a participação das escolas públicas da Comunidade Autónoma de *Andalucía* na *Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz”* e o procedimento para que estas peçam o reconhecimento como locais promotores de convivência positiva. Um dos âmbitos de atuação que as escolas podem escolher para participar do projeto se trata do desenvolvimento de medidas e atuações, dentro dos seus Planos de Convivência, de prevenção a situações de risco à convivência, como o *bullying*.

Apresentamos as indicações sobre a prevenção e contenção ao *bullying* que identificamos nestas normativas em categorias que são as seguintes: ações de informação, conscientização e sensibilização; ações de identificação; ações que incidem nas relações interpessoais; ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima; ações relacionadas à resolução de conflitos; ações de promoção de valores; ações relacionadas às regras; ações que envolvem mudança de estrutura funcional da escola; ações de denúncia; ações de encaminhamento a outras instituições; ações de registros de casos e de ações tomadas pela escola; ações de capacitação profissional. Essa separação é meramente didática, visto que

algumas das categorias se relacionam. No Apêndice I apresentamos um quadro com as normativas e as ações divididas nestas categorias.

a) Ações de informação, conscientização e sensibilização

As normativas indicam o desenvolvimento de ações de informação que promovem a conscientização e a sensibilização da comunidade educativa para o enfrentamento do *bullying*. Para tanto, usam termos próximos, como: debater, discutir, realizar atividades de sensibilização (ANDALUCÍA, 2007a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2011; 2013; VALENCIA, 2006).

Para atingir esse objetivo, algumas normativas indicam ações específicas, como: realizar campanhas de sensibilização com os espectadores (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; MURCIA, 2006b; VALENCIA, 2006) e para que estes saibam como agir, reprovem tais condutas, isolem o autor e denunciem (MURCIA, 2006b; GALICIA, 2013); promovam campanhas de informação com toda a comunidade educativa (GALICIA, 2011; 2013); difundam à comunidade educativa o Plano de Convivência e as normas de organização e funcionamento da escola, bem como, os direitos e deveres da comunidade educativa (GALICIA, 2013); informam pais, professores e outros membros da comunidade educativa sobre um determinado caso até que o mesmo seja apurado (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006).

b) Ações de identificação

De modo geral, os protocolos de atuação mencionam a necessidade de identificação das situações de *bullying*, seja previamente, ou em caso de suspeita de um caso específico (LA RIOJA, 2009a; NAVARRA, 2010b). Para tanto, algumas normativas indicam o uso de instrumentos, como: observações (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006), entrevistas com os envolvidos, com as famílias destes e com demais membros da comunidade educativa (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b), questionários para coleta de informações (VALENCIA, 2006), questionários sociométricos para acompanhar o clima relacional em sala de aula (GALICIA, 2013).

c) Ações que incidem nas relações interpessoais

Algumas normativas indicam a promoção de ações *antibullying* que acarretem melhorias nas relações interpessoais no ambiente escolar. A maioria destas aponta para a inclusão de medidas de apoio e proteção aos alvos, no caso de uma situação de *bullying* instaurada ou para a prevenção (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b; PAÍS VASCO, 2008; VALENCIA, 2006). Também apontam para o fortalecimento das relações de amizade dos alvos (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; MURCIA, 2006b) e para a integração do autor de *bullying* ao grupo respeitando os interesses e direitos dos demais (MURCIA, 2006b).

O protocolo de Galícia aponta, também, para a promoção da participação democrática na elaboração e revisão dos documentos relativos à convivência, de trabalhos cooperativos e para a organização do centro escolar de modo a respeitar a diversidade e fomentar a inclusão (GALICIA, 2013).

d) Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima

Poucas normativas apontam para a educação emocional e o trabalho com a autoestima em alvos de *bullying* (ANDALUCÍA, 2011a; GALICIA, 2013), especificando o desenvolvimento da empatia (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013). Uma destas indica também o desenvolvimento de programas específicos de mudança de comportamento e ajuda pessoal para os autores de *bullying* (ANDALUCÍA, 2011).

e) Ações relacionadas à resolução de conflitos

Como forma de prevenir situações de *bullying*, algumas normativas apontam para estratégias específicas relacionadas à resolução de conflitos, como: o desenvolvimento de habilidades de comunicação (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013) e da assertividade (ANDALUCÍA, 2011a; GALICIA, 2013), estabelecimento de programas de resolução de conflitos, como a mediação entre pares (ANDALUCÍA, 2007c; 2011; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; CASTILLA Y LEÓN, 2007a; GALICIA, 2013).

Como tentativa de resolução de uma situação de *bullying*, algumas normativas apontam para a possibilidade de promover a conciliação (ARAGÓN, 2011; GALICIA, 2013; PAÍS VASCO, 2008) e em casos menos graves de *bullying*, favorecer a mediação entre pares por alunos previamente formados (GALICIA, 2011).

Como apresentado no segundo capítulo deste trabalho, o *bullying* não pode ser considerado um conflito e, portanto, a literatura indica que tentativas de resolvê-lo via mediação ou conciliação são insuficientes. Tais estratégias de resolução de conflitos são fortemente indicadas pela literatura como forma de prevenção ao fenômeno, pois contribuem para aprendizagem de habilidades de comunicação e para o desenvolvimento da assertividade e da empatia.

f) Ações de promoção de valores sociomoraís

Apenas uma normativa indica a criação de programas de educação em valores na escola (CASTILLA-LA MANCHA, 2006) e outra indica que o ensino de valores deve ser fomentado pelas famílias (GALICIA, 2013). Outras duas mencionam o ensino de habilidades sociais específicas (ANDALUCÍA, 2011a; GALICIA, 2013) e a promoção de comportamentos prosociais (GALICIA, 2013).

g) Ações relacionadas às regras

Duas normativas mencionam a discussão e elaboração de regras específicas para situações de *bullying* e a inclusão das mesmas no regimento interno da escola (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013).

Na maioria das normativas analisadas, o *bullying* é considerado uma conduta gravemente prejudicial à convivência. Para esse tipo de conduta é indicada a abertura de um procedimento extraordinário sancionador (CASTILLA Y LEÓN, 2007b; GALICIA, 2013; PAÍS VASCO, 2008), com aplicação de medidas cautelares para os autores de *bullying*, como medida de urgência (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; MADRID, 2007) e a aplicação de medidas disciplinares aos mesmos, quando confirmada a situação de *bullying* (ANDALUCÍA, 2007c; 2010a; 2010b; 2011a; ARAGÓN, 2011; BALEARS, 2010; CANARIAS, 2011; CANTABRIA, 2009; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; 2008; CASTILLA Y LEÓN, 2007b; GALICIA, 2011; 2013; LA RIOJA, 2009b; MADRID, 2007; MURCIA, 2005; 2006b; NAVARRA, 2010a; PAÍS VASCO, 2008; VALENCIA, 2006; 2008).

Apenas uma normativa indica que antes de aplicar uma medida disciplinar a equipe diretiva pode possibilitar ao autor de *bullying* que este proponha e adote um compromisso para por fim à situação de maltrato e para que repare moralmente o dano causado (MURCIA, 2006b).

Relatamos, a título de exemplificação, o exposto no Decreto nº 201, de 2 de dezembro (PAÍS VASCO, 2008), com relação às medidas disciplinares indicadas para correção de condutas gravemente prejudiciais à convivência escolar, como o *bullying*, as quais devem ser aplicadas pela direção da escola em autores de tais agressões - evidenciamos que essas medidas são comuns nas demais normativas: realização de atividades fora do horário letivo, as quais contribuam para a melhora e desenvolvimento das atividades da escola, durante um período máximo de seis meses; suspensão do direito de assistir determinadas aulas, sem prejuízo ao seu desenvolvimento escolar, por um período entre três e vinte dias letivos; suspensão do direito de frequentar a escola, sem prejuízo ao seu desenvolvimento escolar, por um período entre três a vinte dias letivos; suspensão do direito de participar de atividades extraescolares ou complementares, ou de utilizar o serviço de transporte ou o refeitório, durante um período que pode chegar até a finalização do ano acadêmico; troca de escola.

Em todo caso de *bullying*, conforme o Decreto nº 201, deverá ser aberto *procedimento extraordinário* a fim de que sejam aplicadas as medidas corretoras. Este procedimento, que deve ser iniciado em no máximo três dias do conhecimento do ato, consiste em: descrever a conduta; nomeação de um instrutor entre os professores; há a possibilidade de suspender o procedimento caso se utilizem medidas alternativas de reconciliação; notificação dos alunos responsáveis pela conduta e de seus responsáveis legais quanto ao início do procedimento e quanto as possíveis medidas provisórias. A função do instrutor é dar a conhecer e comprovar os fatos constitutivos do ato, considerando as alegações do aluno acusado, juntar provas e outros documentos antes do trâmite de audiência. Se o instrutor considerar que o ato cometido possa ser enquadrado como delito ou falta penal, deve comunicar o diretor que encaminhará a denúncia ao *Ministerio Fiscal* e ao *Servicio de Inspección Educativa*. Este Decreto apresenta o trâmite para a audiência, que deve ser agendada e realizada na presença do aluno e dos seus representantes legais. Nesta audiência, apresentam-se os fatos, as medidas corretoras, órgão competente para aplicação das medidas e a possibilidade do autor da agressão provar o contrário. Ao final da audiência, o instrutor avaliará as provas e os fatos e relatará por escrito uma proposta de resolução, a qual será informada ao acusado e seus responsáveis legais. Todo esse trâmite do procedimento extraordinário deve ser concluído no prazo de 15 dias (PAÍS VASCO, 2008).

Sempre que houver um caso de conduta gravemente prejudicial à convivência a equipe diretiva deverá tentar corrigi-las com medidas de conciliação aceitas voluntariamente pelo aluno, ou por seus pais ou representantes legais. Neste caso, se determinará que não se inicie

procedimento ou que se interrompa este, caso tenha iniciado. O mesmo pode ocorrer se houver conciliação ou reparação do dano (PAÍS VASCO, 2008).

h) Ações que envolvem mudança de estrutura funcional da escola

Algumas normativas sugerem ações que incidem na organização e funcionamento dos espaços e tempos escolares, como: o incremento da vigilância para dar segurança e o apoio aos alvos de *bullying* (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b); a revisão da utilização dos espaços e tempos da escola, organizando grupos de jogos (GALICIA, 2013; VALENCIA, 2006); a reorganização dos horários dos professores para melhor atenção ao aluno envolvido em *bullying* (GALICIA, 2013); a destinação de tutorias individuais e grupais para o trabalho *antibullying* (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013); o estabelecimento de encontros periódicos com os envolvidos para acompanhar a situação (GALICIA, 2013).

Outras sugestões de mudança de estrutura funcional referem-se à criação de mecanismos de colaboração e atuação conjunta com outras entidades que atuem contra o *bullying* (VALENCIA, 2006) e de comissões de investigação sobre os problemas relacionados à violência escolar, mantendo reuniões periódicas entre os tutores dos alunos (GALICIA, 2013).

i) Ações de denúncia

A maioria dos protocolos de ação indica que qualquer pessoa que tiver conhecimento ou suspeita de um caso de *bullying* deverá comunicar a mesma a um professor ou outro responsável que encaminhará o caso para a direção (ANDALUCÍA, 2007c; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b; NAVARRA, 2010b; VALENCIA, 2006). Para facilitar esse processo, inclusive por parte dos alunos, duas normativas indicam o estabelecimento de canais de comunicação para os atos (GALICIA, 2011; 2013; MURCIA, 2006b). A Ordem de 11 de abril (CANARIAS, 2013) cria um questionário específico para coleta de dados referentes às situações de *bullying*, destinado aos alvos, professores e representantes legais. Os dados são coletados via serviço de atenção telefônico ou da *web* ou em sessões de intervenção psicológica.

j) Ações de encaminhamento a outras instituições

Dentre as ações *antibullying* identificadas nas normativas analisadas está o encaminhamento ou a comunicação das situações de *bullying* às instâncias externas a escola, como as sociais, de saúde ou jurídica, se necessário (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALÍCIA, 2011; 2013; MADRID, 2007; MURCIA, 2006b; PAÍS VASCO, 2008, VALENCIA, 2006). Algumas destas normativas mencionam que é preciso informar às famílias de alvos e autores de *bullying* sobre as instâncias de apoio externas a escola (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; VALENCIA, 2006).

k) Ações de registros de casos e de ações tomadas pela escola

Além de indicar ações para a prevenção e contenção ao *bullying*, algumas normativas indicam a necessidade de criar registros dos casos e das providências tomadas, além de informar às instâncias superiores, como o *Servicio de Inspección Educativa* (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALÍCIA, 2011; 2013; MADRID, 2007; NAVARRA, 2010b; VALENCIA, 2006), ou ao Conselho Escolar (MURCIA, 2006a). Esse registro pode servir para acompanhamento e avaliação das medidas adotadas (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013).

l) Ações de capacitação profissional

Para o desenvolvimento de ações *antibullying*, algumas normativas indicam a necessidade de capacitação dos professores (ANDALUCÍA, 2007c; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013; VALENCIA, 2006), embora não especifique de quem seria essa atribuição, com a elaboração de materiais, documentos e protocolos específicos para a escola (GALICIA, 2013). Esta função, estendida para pais, diretores e tutores é indicada como responsabilidade dos departamentos de formação docente em duas normativas (CASTILLA-LA MANCHA, 2008; MURCIA, 2006a).

Pelo exposto como estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* nas normativas em vigência nas Comunidades Autônomas da Espanha, até outubro de 2013, percebemos algumas tendências. Primeiramente, observamos que as normativas que contemplam a maioria das categorias são as que se destinam a publicar protocolos de atuação perante o *bullying* (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; CASTILLA Y LEÓN, 2007a; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006b; VALENCIA, 2006). Tais normativas, apesar de indicarem,

minimamente, ações em conformidade com o indicado pela literatura, descrevem protocolos para serem aplicados quando há uma suspeita ou confirmação de um caso de *bullying* (ANDALUCÍA, 2007c; 2011a; CASTILLA Y LEÓN, 2007a; MURCIA, 2006b; VALENCIA, 2006). Apenas dois protocolos dão sugestões de prevenção ao *bullying* (CASTILLA-LA MANCHA, 2006; GALICIA, 2013). Isso pode se dar porque, como discorremos anteriormente, a maioria das normativas - 25 das 37 - analisadas abordam a convivência escolar, tratando de aspectos que as escolas devem desenvolver, via Planos de Convivência, para tornar a mesma mais harmônica e diminuir os índices de violência, como a implantação da mediação entre pares, dos sistemas de alunos ajudantes para dar apoio aos pares, o ensino de habilidades sociais, a elaboração de regras e o estabelecimento de medidas educativas ou corretivas para condutas contrárias à convivência, dentre outros aspectos. Tais indicações podem ser consideradas como medidas de prevenção ao *bullying*.

Também observamos que a categoria mais citada pelas normativas analisadas foi a de ações que incidem nas regras. Há forte indicação de criação de regras contra o *bullying* e da aplicação de sanções para os autores de *bullying*, estabelecendo trâmites e prazos e centrando a responsabilidade na equipe diretiva. Depreendemos disso que as instâncias administrativas que normatizam ações a serem realizadas pelas escolas na Espanha, apesar de compreenderem que é preciso trabalhar a convivência escolar, com ações amplas que incidem em vários aspectos, são propensas a resolver situações graves de violência com medidas punitivas que não tem relação com o ato cometido. Lembramos que, conforme a literatura tem indicado, a criação de regras *antibullying* é importante para evidenciar que é uma conduta que não deve ser tolerada, mas o processo de construção das mesmas e o tipo de sanção aplicada são mais importantes (SMITH; ANANIADOU, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007). O processo de construção de regras com a participação coletiva dos membros da comunidade educativa, se promover a discussão, reflexão e conscientização sobre os princípios das mesmas passa a ter caráter formativo e, assim, pode contribuir para mudança de condutas dos sujeitos envolvidos.

Em contrapartida, o tratamento aos alvos de *bullying* é diferenciado. As normativas indicam que as escolas devem promover a segurança, fornecer apoio e ajuda para alvos, além de promover atividades de desenvolvimento de habilidades de comunicação, que contribuam para o aumento da autoestima e que contribuam para a educação emocional. Lembramos que a literatura tem indicado que essas ações também precisam incidir sobre os autores de *bullying* e demais alunos, os chamados espectadores.

Ademais, observamos outros três aspectos recorrentes nas normativas analisadas: a indicação de adoção de sistemas de mediação e de apoio entre pares, apostando no

protagonismo dos alunos; a menção à realização de atividades que promovam a sensibilização dos demais alunos, considerados espectadores, e demais membros da comunidade educativa, para a prevenção e atuação em situações de *bullying*; a indicação de busca de apoio ou encaminhamento para outras instâncias externas a escola, que prestam assistência social, psicológica ou jurídica - parceria importante, embora a escola não possa se eximir do seu papel em desenvolver ações de prevenção e contenção ao *bullying*.

Assim como no Brasil, na Espanha também há uma preocupação com as possíveis implicações legais deste tipo de violência e das consequentes penalizações que os envolvidos e os familiares e responsáveis na escola podem sofrer. Por isso, muitas normativas mencionam o registro dos casos e das medidas tomadas e o repasse dessas informações para as Inspeções Educativas. Tais informações, além de resguardar as escolas, são fonte de informação para as administrações educativas pensarem ações para ajudar as escolas na prevenção e contenção do *bullying*.

Por fim, consideramos que, apesar de pouco citar a formação profissional para trabalhar as questões indicadas, os próprios protocolos criados já funcionam como fontes de informação sobre como agir perante o problema. A seguir, apresentaremos e analisaremos as ações das administrações educativas - *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* e *Consejerías de Educación* - da Espanha, esperando evidenciar além de indicações de enfrentamento, ações que subsidiem as mesmas.

4.2 Iniciativas do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* e das *Consejerías de Educación*

A fim de identificar as ações de prevenção e contenção ao *bullying* propostas e/ou desenvolvidas pelas instâncias educacionais administrativas espanholas, em nível federal e das Comunidades Autônomas, e analisar as principais características das mesmas, procedemos à consulta, via *Internet*, nos *sites* oficiais de tais instâncias. Observamos se eram estratégias específicas ou se estavam ligadas a projeto maiores de prevenção à violência ou de promoção da convivência escolar. Nesse processo, buscamos por ações *antibullying* realizadas ou propostas, fazendo uma varredura em todos os *links* relacionados, como nos ícones dos

Programas de Convivência, e/ou usando os descritores *acoso escolar*, *bullying* ou *assetjament escolar*⁵⁶, nos campos de busca. Essa coleta de dados foi realizada em outubro de 2013.

Começamos apresentando e analisando, com base na literatura, as iniciativas com relação à prevenção e contenção ao *bullying* identificadas no *site* do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha e, posteriormente, abordamos as ações *antibullying* das *Consejerías de Educación*.

4.2.1 Iniciativas do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte*

Com relação ao *bullying*, identificamos que as primeiras ações do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* foram relacionadas a apoiar o desenvolvimento de programas e de pesquisas.

Os primeiros projetos de prevenção à violência escolar que contaram com o apoio do *Ministerio de Educación y Cultura* espanhol foram o *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, coordenado por Diaz-Aguado e equipe da *Universidad Complutense de Madrid* e *Ministerio de Trabajo y Seguridad Social*. Outro foi o programa *Convivir es vivir*, mas que restringiu-se à Comunidade de *Madrid*⁵⁷ (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2000).

O *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* objetivava sensibilizar contra o racismo e a violência, além de introduzir uma educação intercultural e de valores de tolerância nas escolas de educação secundária (*DÍAZ-AGUADO*, 1997).

O programa *Convivir es vivir*, restrito à Comunidade de *Madrid*, tinha por objetivos: a melhora dos níveis de convivência nas escolas; o fomento às atitudes de conhecimento, respeito e tolerância para prevenir a violência dentro e fora da escola; proporcionar aos professores conhecimentos e habilidades para enfrentar conflitos que prejudiquem a convivência escolar, como, por exemplo, metodologias de aprendizagem cooperativa, técnicas de resolução de conflitos, gestão do clima da sala de aula. Ao se inscreverem no programa, as escolas deveriam elaborar um Plano Interno de Atuação, desenvolvendo as ações propostas no mesmo. Cada escola recebia uma ajuda de custo em dinheiro para cobrir os gastos com o desenvolvimento do

⁵⁶ Em catalão, língua oficial da Comunidade Autônoma de *Cataluña*, *bullying* é traduzido como *assetjament escolar*.

⁵⁷ Na época do projeto, a *Dirección Provincial de Madrid* era dependente do *Ministerio de Educación y Cultura* (*DEFENSOR DEL PUEBLO*, 2000).

projeto. Os centros de formação de professores eram responsáveis por ministrar diferentes atividades formativas a fim de subsidiar os profissionais da educação. Como materiais formativos, as escolas participantes também recebiam as publicações elaboradas pelo programa, além de contar com assessoramento técnico para as atividades formativas e de execução das ações (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE MADRID*, 1999).

Com relação às investigações sobre a realidade do *bullying* nas escolas, apoiadas pelo *Ministério de Educación, Cultura y Deporte*, encontramos referência ao estudo realizado por Ortega, entre os anos 1990 e 1992, e sua equipe de investigadores da *Universidad de Sevilla*, em parceria com Peter Smith, pesquisador do Reino Unido. O objetivo do estudo foi investigar a incidência do *bullying* em cinco escolas da cidade de *Sevilla*, por meio de uma adaptação do questionário de Olweus (1989). Esse projeto foi cofinanciado pelo *Ministério de Educación, Cultura y Deporte* da Espanha e pelo *British Council*, instituto cultural público do Reino Unido, através do programa *Acciones Integradas* (ORTEGA, 1998).

No site do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte*, na época da coleta dos dados - outubro de 2013 - identificamos a realização do *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* e o desenvolvimento de um instrumento para diagnóstico da convivência, utilizado nesta pesquisa e posteriormente disponibilizado para todas as escolas do país. O estudo e o instrumento foram desenvolvidos pelo *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* (2010). A equipe técnica que estava à frente do observatório, para realização destas ações, eram professores da *Unidad de Psicología Preventiva* da *Universidad Complutense de Madrid*, a saber: María José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arias, Jarvier Martín.

O *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* (OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVÊNCIA ESCOLAR, 2010) teve por objetivo obter um diagnóstico global sobre a convivência escolar, incluindo dados sobre o *bullying*, o qual pudesse servir para acompanhamento (comparações de avanços e necessidades). Para tanto, investigaram 23.100 estudantes de 1º ao 4º ano de *educación secundaria*, em 302 escolas distribuídas em todas as Comunidades Autônomas, com idades entre 12 e 18 anos. Os dados foram coletados em 2008, por meio de um questionário *online*, elaborado pela equipe técnica de investigadores (DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTÍN, 2013).

Com relação ao *bullying*, os resultados do referido estudo indicam que o número de alunos que diz sofrer situações de *bullying* muitas vezes e com frequência é de 3,8% da amostra. Enquanto que 2,4% dos participantes dizem ter agredido muitas vezes e com frequência outros

colegas nos últimos dois meses da pesquisa. O tipo de agressão mais relatada pelos alvos, se somada às categorias muitas vezes e com frequência são "falar mal", com 6,5%; "insultar", com 4,9%; "não deixar participar", com 3,5%; e com 3,4% as ações de "ignorar" e "quebrar ou roubar as coisas". As formas mais citadas pelos autores de *bullying* foram "falar mal", com 4,3%; "ignorar", com 3,8% e "insultar, ofender e ridicularizar", com 2,7% e "excluir", com 2,3% (DIAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTIN, 2013).

A partir dos resultados do estudo, a equipe de investigadores apontou algumas propostas para melhoria da convivência nas escolas espanholas. No tocante à prevenção e contenção ao *bullying*, elas estão relacionadas à promoção de estruturas cooperativas e relações interpessoais embasadas no respeito mútuo. Tais indicações estão fundamentadas nas respostas dos alunos participantes da pesquisa, que indicaram ações como: apoio dos colegas de sala aos alunos agredidos; educação para a igualdade e respeito mútuo; trabalho cooperativo. Os pesquisadores também indicam o desenvolvimento de programas de ajuda entre iguais (*OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVÊNCIA ESCOLAR*, 2010).

Para a prevenção às distintas formas de violência identificadas no estudo *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*, os pesquisadores indicam, desde uma perspectiva global de prevenção, três importantes pautas de atuação: o incremento da oportunidade de êxito e protagonismo dos alunos nas escolas; o desenvolvimento de programas de educação em valores que ensinem os alunos a serem empáticos ao outro e intolerantes a qualquer forma de violência, além de coordenarem direitos e deveres de forma a promover relações embasadas no respeito mútuo, na tolerância e na igualdade; fomentar a colaboração escola-família para a prevenção e contenção de distintas formas de violência (*OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVÊNCIA ESCOLAR*, 2010).

Este estudo, além de fazer um diagnóstico mais amplo, objetivou validar o instrumento⁵⁸ usado como uma ferramenta capaz de fazer um autodiagnóstico da convivência escolar, o qual se encontra à disposição das Comunidades Autônomas e seus respectivos centros escolares, no site do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (DIAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTIN, 2013). O Observatório disponibiliza auxílio para análise dos dados, caso as escolas solicitem (*OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVÊNCIA ESCOLAR*, 2010).

⁵⁸ Instrumento de *Autodiagnóstico de la convivencia escolar* para as escolas de *educación secundaria*, do *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* disponível em: http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index.php.

A outra ação do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* identificada na página *web Convivencia Escolar*, desta administração educativa estatal na época da coleta de dados - outubro de 2013 - com relação ao *bullying* foi a disponibilização de *links* para páginas temáticas e recursos - guias, orientações, protocolos - de outras instituições e de algumas *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas.

Embora não identificamos nenhum curso específico sobre o *bullying*, promovido pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* na época da coleta de dados, destacamos que esta instituição conta com *links* para cursos de formação e jornadas promovidos por universidades e outras instituições. Há, ainda, *link* de acesso para todos os Centros de Formação de Professores de cada *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN* - no total são 36 centros⁵⁹, distribuídos entre as 17 Comunidades Autônomas e as duas Cidades Autônomas da Espanha. Segundo o *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, estes centros têm por objetivo contribuir para a formação e atualização docente, prestando assessoria, formação, disponibilizando recursos ou dinamização socioeducativa, com formação presencial ou à distância.

4.2.2 Iniciativas das *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas

A fim de identificar os dados referentes às iniciativas das *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas da Espanha com relação à prevenção e contenção ao *bullying*, consultamos os *sites* das referidas instâncias, em outubro de 2013. Primeiramente, observamos se eram ações específicas sobre o *bullying* ou se estavam ligadas a projetos maiores de prevenção à violência ou de melhora da convivência - haja vista o histórico já apresentado que evidencia a atenção dada à convivência escolar no país.

As 17 Comunidades Autônomas investigadas apresentavam, na época da coleta de dados, ações de prevenção e contenção ao *bullying* dentro dos seus Planos de Convivência. Como mencionado anteriormente, a Lei Orgânica nº 2 (ESPAÑA, 2006) instituiu que todas as escolas do país elaborassem planos de convivência. Nesse sentido, as *Consejerías de Educación* passaram a orientar as escolas nesse processo. Essas orientações, com relação ao *bullying*, podem ser divididas em quatro categorias principais: ações de capacitação (subdividida em: materiais de apoio, encontros de formação, instituições de formação); ações de comunicação e/ou solicitação de apoio em situações de *bullying*; ações de apoio para o

⁵⁹ Essa informação se encontra disponível em: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/formacion/centros-formacion-profesorado.html>.

desenvolvimento de projetos nas escolas; ações de informação, sensibilização e conscientização. Elucidamos que essa divisão é meramente didática, pois as categorias se relacionam ou se complementam. O Apêndice J, neste trabalho, contém um quadro com a apresentação destas ações pela *Consejería de Educación*.

Desses dados, foi possível identificar as principais características das ações *antibullying* que são sugeridas para as escolas, descritas nos materiais (protocolos e guias) elaborados por essas instâncias. Tais ações também são apresentadas em categorias próximas das criadas para apresentação das proposições dos pesquisadores, no segundo capítulo deste trabalho. Começamos apresentando as ações gerais das *Consejerías de Educación*.

Todas as ações *antibullying* identificadas estão relacionadas aos projetos de melhora da convivência desenvolvida pelas *Consejerías de Educación*. Em algumas delas, encontramos projetos específicos em vigência na época da coleta de dados - outubro de 2013: *Proyecto Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA*); *Programa de Apoyo - Acoso Escolar* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS*, 2006); *Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS*, 2006); *Plan PREVI - Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia* (*CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA*). Os projetos nas demais *Consejerías de Educación* levavam o nome de *Plan de Convivencia*.

A seguir, apresentamos as principais ações destes programas divididas em categorias:

a) Ações de informação, sensibilização e conscientização

Um grupo de estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* realizadas pelas *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas, identificadas na coleta de dados realizada em outubro de 2013, refere-se à divulgação de informações sobre o fenômeno *bullying* com a intenção de esclarecer, fornecer subsídios de atuação e promover a sensibilização e a conscientização dos diferentes membros da comunidade educativa.

São ações relacionadas à: disponibilização de diferentes recursos - guias, vídeos, filmes, artigos, *links* para páginas temáticas sobre *bullying* ou revistas, sugestões de livros - para famílias e alunos (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA*; *DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS*; *CONSEJERÍA DE*

EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CATALUÑA; CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE GALICIA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA; CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA), sobre o que significa o fenômeno e dando pautas de atuação; divulgação de relatórios anuais sobre a convivência e o *bullying* nas escolas da comunidade autônoma (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO*); divulgação de campanhas, com vídeos e folders (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE EXTREMADURA*); realização de atividades de formação para as famílias, como as escolas de famílias, com temas sobre *bullying* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE NAVARRA*); realização de palestras nas escolas da Comunidade Autônoma (*CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA*).

Como exemplos dos recursos disponibilizados para pais e alunos, citamos: os guias constantes na página web *Bullying: Maltrato entre alumnos* - de Jordi Collell e Carme Escudé, já mencionada; guias *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia* elaborado pela *Dirección General de Familia da Comunidad de Madrid*; guias publicados pelo *Defensor del Menor de Madrid: El maltrato entre escolares. Guía para jóvenes* (FERNÁNDEZ GARCÍA; HERNÁNDEZ SANDOICA, 2005) e *El maltrato entre escolares. Guía para padres* (FERNÁNDEZ GARCÍA; HERNÁNDEZ SANDOICA, 2005); guias publicados pela *Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud* (REA) e *Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades e Gerencia de Servicios Sociales da Junta de Castilla y León: Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales* (MONJAS; AVILÉS, 2003); *Colegas, amig@s y compañer@s* (MONJAS; AVILÉS, 2003); *La familia ante el maltrato entre iguales* (MONJAS; AVILÉS, 2003).

b) Ações de comunicação e/ou solicitação de apoio em situações de *bullying*

Seis *Consejerías de Educación* possuíam ou indicavam, até outubro de 2013 - época da coleta dos dados, um sistema de assessoramento em situações concretas ou de suspeita de casos de *bullying*. Esse sistema funcionava via disponibilização de um número de telefone

(*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DA CATALUÑA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE NAVARRA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO; CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA*), que pode ser utilizado por alunos, professores ou familiares. O *Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS*), por exemplo, atende alunos de todas as escolas públicas, privadas e filantrópicas não universitárias desta Comunidade Autônoma. Quem recebe a chamada é um psicólogo que faz uma entrevista semiestruturada, complementada com um questionário de detecção. Este profissional oferece as primeiras medidas de intervenção psicológica e encaminha o caso para a *Comisión Provincial de Acoso Escolar* que avalia a conveniência de uma intervenção psicológica diretamente no centro escolar para atendimento aos alvos e às famílias.

Outras três *Consejerías de Educación* prestavam assessoria em temas de convivência, dentre os quais o *bullying* poderia se enquadrar, com a disponibilização de distintos canais de comunicação, como telefone, correio eletrônico ou pessoalmente (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA*). Também identificamos a sugestão de busca por assessoria desde sistemas da justiça (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN*) ou pelo auxílio prestado por organizações não governamentais, que reúnem especialistas de diferentes áreas, como a linha de ajuda disponibilizada na página *web Anti-bullying*, organizada pela ONG PROTEGELES⁶⁰ (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y UNIVERSIDADES DE BALEARS; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN; CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE GALICIA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA*) e a *Asociación no al Acoso Escolar*⁶¹, de Barcelona (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y UNIVERSIDADES DE BALEARS*), as quais prestam informações para a comunidade em geral sobre o *bullying* e atendimento em casos específicos, orientando e sugerindo encaminhamentos.

⁶⁰ Disponível em: www.acosoescolar.info/index.html

⁶¹ Disponível em: <http://www.noalacoso.org/>

c) Ações de capacitação

Dentre as ações das *Consejerías de Educación* integrantes dos programas e planos de promoção à melhora da convivência, identificamos ações que visavam à capacitação docente para o trabalho indicado. Tais ações podem ser divididas em três tipos: elaboração de materiais de apoio, encontros de formação e/ou criação de instituições de formação.

Os materiais de apoio destinados a apresentar indicações de como agir em situações de *bullying* levam diferentes nomes, como: protocolos de atuação em situações de *bullying* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA*; *CONSEJERÍA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CASTILLA-LA MANCHA*; *CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE GALICIA*), guias (*DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE EXTREMADURA*; *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE MURCIA*; *DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE NAVARRA*; *DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO*) programa de apoio (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS*, 2006), orientações (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE MADRID*) ou plano de prevenção (*CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA*). As ações constantes nestes materiais serão analisadas adiante.

Além disso, as *consejerías* disponibilizavam uma série de materiais de distintas autorias, como cartilhas, livros, artigos, vídeos de entrevistas, questionários e *links* de acesso à páginas *web* especializadas no tema. Como exemplos de materiais recorrentemente citados e disponibilizados *online* para a comunidade educativa, elencamos: *link* para a *Revista Convives*⁶² - revista que reúne artigos de especialistas espanhóis em temas relacionados à convivência escolar, como o *bullying*, e aporta experiências positivas realizadas pelas escolas de diferentes Comunidades Autônomas em cada número; *link* para a página *Bullying: Maltrato entre alumnos*⁶³ - página *web* de Jordi Collell e Carme Escudé, anteriormente citada, que reúne

⁶² A Revista Convives é produzida por uma associação de profissionais da educação preocupados com a convivência e em contribuir com a formação docente para tal. O blog da *Asociación Convives* e a revista podem ser acessados em <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>.

⁶³ Disponível em: <http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm>.

inúmeros artigos, investigações, indicações de livros e outros materiais, para profissionais da educação, famílias e alunos; livro *Convivencia escolar: ¿que és y como abordarla?* (ORTEGA, 2000) - material formativo do programa ANDAVE - *Programa educativo de prevención de los malos tratos entre escolares* (ORTEGA et al., 1998); Relatório *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 1999) e *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 - Nuevo estudio y actualización del informe 2000* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2007); *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* (OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, 2010), com disponibilização do relatório do estudo e do *link* para acesso ao questionário criado pela equipe do Observatório Estatal, instrumento que as escolas de *educación secundaria* poderiam utilizar para fazer um autodiagnóstico da convivência.

Em algumas *Consejerías de Educación* também identificamos a promoção de encontros de formação, como a divulgação do *Plan Director para Mejora de la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos*⁶⁴, promovido pelo *Ministerio del Interior, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e pelo *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* do governo espanhol, pelo qual as escolas poderiam se inscrever para receber palestras de policiais especialistas, destinadas aos alunos ou à toda a comunidade educativa. Um dos temas das palestras mencionado no plano é o *bullying*. Este plano permitia, ainda, que a escola solicitasse a presença permanente de policiais na escola ou a melhora da vigilância no entorno escolar (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA; DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE MURCIA*). A *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE* de Madrid mencionou que deu cursos sobre o documento elaborado pela mesma que orienta as equipes diretivas sobre a correta aplicação das normativas sobre convivência, *bullying* e sobre a autoridade do professor. A *Consejería de Educación, Cultura y Deporte* de Valencia promoveu a *Jornada Jurídico-Educativa sobre Acoso Escolar*, em 2006, organizada em parceria com a Secretaria de Justiça e Administração Pública. A *Consejería de Educación* de Castilla y León mencionou que promoveu cursos sobre convivência, embora nada especificado sobre o *bullying*, sob responsabilidade dos Centros de Formação de Professores da comunidade. No ano de 2012, a *Consejería de Educación y*

⁶⁴ Disponível em: <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/planes-de-prevencion/plan-director-para-la-convivencia-y-mejora-escolar>.

Universidades de Murcia relatou a realização de 46 atividades distintas de formação, incluindo entre elas o tema de atuação perante o *bullying*, conforme o Plano Regional de Formação Permanente de Professores.

Embora apenas seis *Consejerías de Educación* - de *Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña* e *Murcia* - mencionassem a existência de Centros de Formação de Professores como promotores de cursos sobre *bullying* ou sobre convivência, nos documentos coletados, destacamos que todas elas possuem esses centros.

Além dos centros de formação docente, identificamos a criação de outras instituições de formação dos profissionais da educação com relação à prevenção ao *bullying*: os *Gabinetes Provinciales para la Convivencia*, antes chamados de *Gabinetes de Paz*, que trabalham em parceria com os centros de formação docente, para estimular e apoiar os planos de convivência nas escolas, criados dentro do projeto *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA*); o *Convivèxit: Instituto para la convivencia y éxito escolar*, órgão consultivo e organizativo de atividades que auxiliem na prevenção de conflitos, na busca do êxito escolar, na socialização e formação complementar dos alunos, e análise e avaliação da convivência nas escolas, criado pelo Decreto 10/2008 (*BALEARS, 2005*); o *Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS*); a *Unidad de Convivencia Escolar* que presta assessoria aos alunos, famílias e professores em matéria de convivência (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA*); a *Asesoría para la convivencia* que tem por objetivo dar atenção direta aos casos de *bullying* via telefone e e-mail e também atuar de forma preventiva incentivando e promovendo formação em todos os centros educativos que solicitem para a elaboração de planos de convivência e prevenção à violência (*DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE NAVARRA*).

Identificamos, ainda, a participação dos Observatórios de Convivência Escolar em ações de prevenção e contenção ao *bullying* de quatro Comunidades Autônomas (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE MURCIA*). Os observatórios são órgãos consultivos, constituídos por representantes de diversos setores da comunidade educativa, com a função de contribuir para a melhora da convivência. Das 17 Comunidades Autônomas, 11 possuem observatórios para a convivência escolar: *Andalucía, Balears, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia, País Vasco* e *Valencia*.

d) Ações de apoio para o desenvolvimento de projetos nas escolas

Em três comunidades identificamos chamadas para as escolas inscreverem projetos que realizam a cada ano escolar a fim de concorrerem a prêmios de boas práticas em convivência com relação ao *bullying* (*CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA; CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE MURCIA; CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA*). Em *Andalucía*, por exemplo, as escolas são chamadas a inscrever projetos para receber o reconhecimento de espaços promotores de convivência positiva (*Convivencia+*). Os projetos concorrem a recursos financeiros e podem ser submetidos em cinco áreas: melhoria da gestão e organização escolar; incentivo à participação; fomento à convivência: desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e hábitos; prevenção de situações de risco para a convivência; intervenções paliativas frente a condutas consideradas como gravemente prejudiciais à convivência (*ANDALUCÍA, 2011b*). Anteriormente a este projeto, desde 2002, as escolas de *Andalucía* eram incentivadas a se ingressarem à *Red Escuela Espacio de Paz* e a desenvolverem projetos de promoção à paz nas escolas (*Proyectos de Escuela Espacio de Paz*).

O *Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura do País Vasco* informou que incentivou a criação de um Observatório de Convivência em cada escola, com a participação e representação de toda a comunidade educativa, além de incentivar a elaboração do Plano de Convivência, Plano de Ação Tutorial e do Regulamento Interno, em cada escola (*DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO*).

Identificadas as principais ações realizadas pelas *Consejerías de Educación*, passamos a analisar o teor dos materiais elaborados pelas mesmas - protocolos, guias, programas, orientações - com sugestões de ações *antibullying* para as escolas, descritas nos materiais (protocolos e guias) elaborados por essas instâncias. Apresentamos estas estratégias em categorias, para melhor compreensão e análise a partir da literatura: ações de informação, conscientização e sensibilização; ações de identificação; ações que incidem nas relações interpessoais; ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos; ações relacionadas à resolução de conflitos; ações que enfatizam o uso do diálogo; ações de promoção de valores sociomoraes; ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências; ações que incidem sobre as regras; ações que envolvem mudança de

estrutura funcional ou física da escola; ações de capacitação profissional; ações de encaminhamento para outras instituições; ações de denúncia. O Apêndice K deste trabalho contém um quadro com a distribuição das ações indicadas por cada *Consejería de Educación*, nos materiais consultados, nas categorias indicadas. Lembramos que nos referimos aos materiais disponibilizados nos *sites* das referidas administrações educativas no período da coleta de dados - outubro de 2013.

a) Ações de informação, conscientização e sensibilização

Nos materiais analisados - guias, protocolos, programas, orientações - encontramos referência quanto à importância de desenvolver medidas de conscientização e sensibilização sobre o fenômeno, com divulgação de informações (*CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *MADRID*, 2013; *MURCIA*, 2010; *NAVARRA*, s/db; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO et al.*, 2006; *VALENCIA*, s/d), nas escolas, sobre o fenômeno *bullying*. Também mencionam a difusão à comunidade educativa do Plano de Convivência e das normas de organização e funcionamento da escola e direitos e deveres da comunidade educativa (*GALICIA*, 2013b).

Para alcançar o objetivo de informar e, conseqüentemente, promover a conscientização e sensibilização dos diferentes membros da comunidade educativa, os autores dos materiais indicam ações específicas. Com os alunos, apontam para a organização de aulas específicas sobre o tema *bullying*, com trabalhos em grupo, debates, discussões através de textos, uso de documentos audiovisuais ou desenvolvimento de pesquisas (*SANCHO et al.*, 2006; *VALENCIA*, s/d).

Com as famílias, sugerem encontros de professores e famílias, para que estas sejam orientadas sobre: o que é o fenômeno e como podem orientar seus filhos; como podem contribuir para que as relações dos filhos na escola sejam mais saudáveis (*CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO et al.*, 2006); como agir com os filhos a fim de criar espaços de fala e escuta e de compartilhamento das atividades cotidianas; formas de ensinar os filhos a encarar os problemas, buscando soluções por meio do diálogo; como reforçar a autoestima, dar apoio e segurança sem superprotegê-los; (*CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *MURCIA*, 2010); sobre as conseqüências do fenômeno *bullying*, inclusive legais, e sobre as possibilidades de atendimento psicológico e social (*EXTREMADURA*, s/d). Estes encontros podem ser realizados sob o formato de Círculos de Pais (*PAÍS VASCO*, 2011).

Alguns autores mencionam a necessidade de, em casos confirmados de *bullying*, informar às famílias, o *Servicio de Inspección Educativa*, o tutor e a equipe de professores relacionada com os alunos implicados (GALICIA, 2013b; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006; VALENCIA, s/d).

b) Ações de identificação

Nos textos analisados, muitos autores evidenciaram a necessidade da escola usar diferentes instrumentos para identificar as situações de *bullying*, como: observações (MURCIA, 2010; NAVARRA, s/da; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006), entrevistas (CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006; VALENCIA, s/d), questionários ou testes sociométricos (ASTURIAS, 2006; CANTABRIA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; NAVARRA, s/da; PAÍS VASCO, 2011). Incoerentemente com o apresentado pela literatura, encontramos a sugestão de promover uma conversa com os alunos da turma onde estariam ocorrendo as agressões para que, ao relatar o caso, os alvos pudessem se identificar, os espectadores se implicariam mais e autores seriam "desmascarados" (SANCHO et al., 2006). Acreditamos que tal ação só faz expor os alvos, podendo fragilizá-los ainda mais.

Como muitos dos materiais analisados são protocolos de atuação ou orientações de como aplicar as orientações estabelecidas em normativas, foi recorrente a indicação de que quando houver abertura de um protocolo (suspeita ou denúncia de um caso), a direção da escola solicitará ao *jefe de estudios* que recolha todas as informações sobre a situação, guardando confidencialidade sobre as mesmas (ASTURIAS, 2006; CANARIAS, 2009; CANTABRIA, s/d; EXTREMADURA, s/d; MADRID, 2013; MURCIA, 2010; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006). Além disso, sugerem que a direção chame a família dos envolvidos para conhecer o alcance do problema; reúna-se com a equipe docente, o departamento de orientação e a comissão de convivência para consultá-los sobre as medidas a serem tomadas em cada caso ou sobre a necessidade de contatar equipe especializada psicológica e informe ao *Servicio de Inspección Educativa*, a *Fiscalia de Menores* e às famílias o que está ocorrendo (ASTURIAS, 2006; GALICIA, 2013b; MADRID, 2013).

c) Ações que incidem nas relações interpessoais

Nessa categoria, encontramos indicações muito próximas com referência às escolas se atentarem para a melhora da qualidade das relações interpessoais como forma de prevenir o *bullying*. Para tanto, usam expressões como: promover a cooperação; favorecer a integração entre os alunos; promover a convivência democrática; fortalecer as relações; melhorar o clima relacional; fomentar a participação, a inclusão, o respeito às diversidades e a amizade; promover uma cultura de paz; promover relações de confiança; trabalhar a coesão grupal e a disciplina democrática (ASTURIAS, 2006; CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALICIA, 2013b; MADRID, 2013; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006).

Alguns autores se referem a ações mais objetivas dentro dessa estratégia relacionada à melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. Dão indicações como: usar o espaço das tutorias para desenvolver essas ações, como trabalho com lideranças, coesão grupal, trabalho com estereótipos e com rótulos que alunos levam (MADRID, 2013; SANCHO et al., 2006); promover atividades lúdicas (GALICIA, 2013b; SANCHO et al., 2006); atentar-se para a organização e gestão da sala de aula e da escola como um todo, e para mudanças curriculares (inserindo conteúdos procedimentais e atitudinais) (ASTURIAS, 2006; GALICIA, 2013b; MADRID, 2013); o professor assumir uma postura empática e dialógica (ASTURIAS, 2006; MADRID, 2013); ter professores referência (EXTREMADURA, s/d); mudar alunos de grupo, mas nunca os alvos para que não percam seus vínculos de apoio (CASTILLA-LA MANCHA, s/d; PAÍS VASCO, 2011).

Outras ações mais objetivas referem-se ao fomento ao protagonismo e envolvimento dos alunos nas ações de prevenção ao *bullying*, como: Círculos de Amigos ou Círculos de Qualidade (CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; NAVARRA, s/db; SANCHO et al., 2006); tutorias entre iguais (CANTABRIA, s/d); aluno protagonista (ASTURIAS, 2006; MADRID, 2013); promover a implicação dos alunos numa rede de proteção, prevenção e correção de solidão, isolamento e vitimização (CANTABRIA, s/d; PAÍS VASCO, 2011); ter sistemas de ajuda entre iguais (CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006) ou como ajudantes de recreio ou alunos conselheiros (PAÍS VASCO, 2011).

Outras indicações referem-se à análise e reflexão do clima de convivência (ASTURIAS, 2006; CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d;) e à avaliação dos estilos educativos dos professores para ver se estes estilos não fomentam o *bullying* (SANCHO et al., 2006).

d) Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos

Em alguns materiais de apoio analisados, elaborados e disponibilizados pelas *Consejerías de Educación* até outubro de 2013, os autores indicam a promoção de ações que incidam no desenvolvimento emocional e da autoestima dos alunos, como forma de prevenção ou contenção ao *bullying*. Ao fazerem tal referência, usam expressões próximas, como: promover a expressão de emoções; controlar a agressividade; trabalhar a empatia; promover a tomada de consciência dos próprios sentimentos e dos outros; promover o desenvolvimento emocional (ASTURIAS, 2006; CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; NAVARRA, s/db SANCHO et al., 2006; PAÍS VASCO, 2011).

Como ações mais específicas para a promoção do desenvolvimento emocional e da autoestima, sugerem: trabalhar a autoestima com o alvo (CANTABRIA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006); trabalhar a empatia com o autor das agressões (NAVARRA, s/db; SANCHO et al., 2006); promover atividades de desenvolvimento pessoal para os autores de *bullying* (CANTABRIA, s/d; GALÍCIA, 2013b); promover atividades de autoproteção para os alvos, nas aulas de tutoria (CANTABRIA, s/d; PAÍS VASCO, 2011).

e) Ações relacionadas à resolução de conflitos

Nesta categoria encontram-se as indicações de ações relacionadas à aprendizagem de resolução de conflitos pelos alunos, de modo assertivo, e pela forma de mediação dos mesmos, pelos pares ou pelos professores. Desse modo, os autores dos materiais analisados indicam que as escolas promovam a aprendizagem da resolução construtiva dos conflitos (ASTURIAS, 2006; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALICIA, 2013b; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006).

Como ações mais objetivas para essa aprendizagem, sugerem: o trabalho com a assertividade (CANTABRIA, s/d; CASTILLA-LA MANCHA, s/d; EXTREMADURA, s/d; MADRID, 2013; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006); identificação

de distorções cognitivas (*EXTREMADURA*, s/d); o uso do método de "não culpabilização" - ou não inculpação (*CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d); o uso da mediação de conflitos (*ASTURIAS*, 2006; *CANTABRIA*, s/d; *CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *NAVARRA*, s/db; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO* et al., 2006; *VALENCIA*, s/d), em especial para resolver o problema do *bullying* (*CANARIAS*, 2009; *GALICIA*, 2013b; *MADRID*, 2013); o estabelecimento de procedimentos conciliadores de resolução de conflitos para resolver um caso de *bullying* (*GALICIA*, 2013b; *PAÍS VASCO*, 2011). Ressaltamos que o uso da mediação ou de encontros de conciliação não são indicados pela literatura para resolver situações de *bullying*, visto que o mesmo é um fenômeno complexo e não se trata de um conflito, para ser resolvido como tal.

f) Ações que enfatizam o uso do diálogo

Alguns autores dos materiais analisados apontam para a promoção do diálogo entre os diferentes membros da comunidade educativa como estratégia de prevenção ao *bullying* (*MADRID*, 2013; *SANCHO* et al., 2006; *VALENCIA*, s/d), estabelecendo um canal de comunicação e apoio com as famílias (*ASTURIAS*, 2006; *CANARIAS*, 2009; *EXTREMADURA*, s/d; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO* et al., 2006; *VALENCIA*, s/d). Como estratégia mais objetiva, que incide na comunicação, citam o *Método Pikas* (*ASTURIAS*, 2006; *CANTABRIA*, s/d; *CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *NAVARRA*, s/da; s/db; *SANCHO* et al., 2006).

g) Ações de promoção de valores sociomoraes

Em alguns materiais analisados, identificamos a sugestão de ações de prevenção ao *bullying* relacionadas à promoção de valores sociomoraes. Para tanto, os autores usam expressões próximas, como: ações nas aulas de tutorias que promovam o desenvolvimento de valores e atitudes; desenvolvimento de programas de educação em valores; programa de desenvolvimento pessoal, social e moral (*ASTURIAS*, 2006; *CANTABRIA*, s/d; *CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *MADRID*, 2013; *NAVARRA*, s/db; *PAÍS VASCO*, 2011).

Como ações mais objetivas, mencionam: a promoção do exercício de comportamentos prosociais (*CANTABRIA*, s/d; *GALICIA*, 2013b); fomento à prevenção de discriminações e estereótipos (*PAÍS VASCO*, 2011); desenvolvimento de habilidades sociais, como a assertividade e a empatia, com todos os alunos em sala de aula (*ASTURIAS*, 2006; *CANTABRIA*,

s/d; *CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *MADRID*, 2013; *NAVARRA*, s/db; *PAÍS VASCO*, 2011; SANCHO et al., 2006).

h) Ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências

Alguns autores sugerem ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências. Para tanto, indicam: técnicas de modificação de conduta com o agressor (*EXTREMADURA*, s/d; *MADRID*, 2013; *NAVARRA*, s/db; SANCHO et al., 2006), como: aplicar consequências negativas, reparação e restauração do dano, perda da possibilidade de realizar algumas atividades (*NAVARRA*, s/db). Sugerem-se também técnicas baseadas no Condicionamento Operante, como a "economia de fichas" que consiste na concessão ou retirada de um privilégio dependendo da conduta (desejada ou não desejada) (SANCHO et al., 2006).

i) Ações que incidem sobre as regras

Nessa categoria estão as ações que se relacionam às regras, seja quanto à sua criação ou às medidas a serem tomadas quando do seu não cumprimento, como medidas de prevenção ou contenção ao *bullying*. Alguns autores usam expressões próximas para dizer como deve ser o processo de criação das regras de convivência, e em especial as relacionadas ao *bullying*, indicando que seja democrático, consentido e deve promover a participação de todos (*ASTURIAS*, 2006; *CASTILLA-LA MANCHA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *EXTREMADURA*, s/d; *MADRID*, 2013; *PAÍS VASCO*, 2011; SANCHO et al., 2006).

Com relação às medidas a serem aplicadas quando da quebra de tais regras, ou seja, em casos de agressões de *bullying*, alguns autores dão indicações como: aplicar medidas disciplinares de acordo com o estabelecido no Regulamento de Regime Interno de cada escola, respeitando os decretos que estabelecem os direitos e deveres dos alunos (*CANTABRIA*, s/d; SANCHO et al., 2006); aplicar medidas corretivas nos agressores, como: pedidos de desculpas orais ou escritos, participação num processo de mediação, realização de trabalhos específicos em horário não letivo relacionados ao dano causado, tarefas relacionadas a convivência escolar ou socioeducativas, participação em cursos ou programas específicos de habilidades sociais, advertência do tutor ou da *Jefatura de Estudios*, registrando todas as ações por escrito (*ASTURIAS*, 2006; *EXTREMADURA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *MADRID*, 2013; *PAÍS VASCO*, 2011); aplicar medidas disciplinares para os autores (*GALÍCIA*, 2013b; *CANTABRIA*, s/d;

MADRID, 2013; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011) como aquelas que possam ressarcir o agredido, adoção de medidas que favoreçam a integração do agressor no grupo respeitando os direitos dos demais (CANTABRIA, s/d).

j) Ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola

Nessa categoria encontram-se as ações indicadas pelos autores dos materiais de apoio desenvolvidos e divulgados pelas *Consejerías de Educación*, até outubro de 2013, relacionadas às sugestões de ações de prevenção e contenção ao *bullying* que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola, em diferentes aspectos.

Primeiramente, encontram-se as ações relacionadas à organização das atividades na escola. Nesse sentido, alguns autores enfatizam que: as estratégias *antibullying* devem estar inseridas em Planos de Ação os quais devem delimitar as responsabilidades dos diferentes agentes educativos, os recursos, a avaliação e o acompanhamento das ações (CANARIAS, 2009; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006); as ações de melhoria do clima de convivência escolar devem estar concentradas no Plano de Convivência da escola e no Plano de Ação Tutorial (ASTURIAS, 2006; EXTREMADURA, s/d; MADRID, 2013); deve-se instituir medidas de apoio e segurança aos alvos (CANARIAS, 2009; CANTABRIA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; MURCIA, 2010; NAVARRA, s/db; SANCHO et al., 2006; VALENCIA, s/d), como dar pequenas tarefas de acompanhamento aos alunos ajudantes para que ofereçam tranquilidade, segurança e confiança aos alvos de *bullying* ou designar um professor de maior confiança do alvo para acompanhar diariamente a situação, oferecendo-lhe apoio (CANARIAS, 2009); criar medidas cautelares que impeçam o contato entre alvos e autores (GALICIA, 2013b); matricular os alunos em grupos heterogêneos (ASTURIAS, 2006); potencializar o funcionamento da comissão de convivência na escola (GALICIA, 2013b).

Também identificamos sugestões de ações que incidem na organização dos espaços e tempos, como: vigiar áreas comuns (CANARIAS, 2009; CANTABRIA, s/d; GALICIA, 2013b; MADRID, 2013; MURCIA, 2010; NAVARRA, s/db; SANCHO et al., 2006; PAÍS VASCO, 2011; VALENCIA, s/d); cuidar dos espaços comuns - como corredores, refeitório, pátio - tratando-os como espaços de convivência (ASTURIAS, 2006); melhorar espaços de descanso, organizar grupos de jogos GALICIA, 2013b; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011); reorganização dos horários dos professores para dar melhor atenção ao aluno envolvido em *bullying* (GALICIA, 2013b; MADRID, 2013; PAÍS VASCO, 2011); estabelecer tempos específicos - como encontros periódicos ou tutorias individualizadas - para acompanhamento e desenvolvimento das ações

com os alvos (*GALICIA*, 2013b; *PAÍS VASCO*, 2011); realizar reuniões periódicas por níveis entre os tutores para traçar as ações de melhora da convivência (*GALICIA*, 2013b).

Outras medidas funcionais referem-se à promoção da participação e colaboração das famílias e da comunidade externa à escola, sugerindo ações como: criação e participação em Escolas de Pais e Mães; participação ativa das famílias na elaboração das normas de convivência, colaboração nas aulas de tutoria e nos processos de resolução de conflitos; coordenação e cooperação com entidades e organizações não governamentais, associações, realização de campanhas informativas e/ou de divulgação e criação de comunidades de aprendizagem compartilhadas com a comunidade (*ASTURIAS*, 2006).

k) Ações de capacitação profissional

Os materiais analisados funcionam como recursos informativos que contribuem para a capacitação dos profissionais da educação. Ainda assim, alguns autores, ao tratarem das ações de prevenção e contenção ao *bullying* sugerem a necessidade de formação docente e dos demais membros da comunidade educativa (*CASTILLA-LA MANCHA*, s/d), sugerindo: formação dos professores para lidar com conflitos e para o ensino de habilidades de interação pessoal e social, formação dos alunos para a mediação em conflitos (*CANTABRIA*, s/d; *EXTREMADURA*, s/d; *MADRID*, 2013); formação para saber como detectar o *bullying* e intervir em sala de aula (*GALICIA*, 2013b); promover encontros, conferências, atividades com os distintos membros da comunidade educativa e que contribuam para a melhora da convivência; promover a formação docente e das famílias em matéria de prevenção da violência contra mulheres, proporcionar materiais e recursos que permitam identificar o *bullying* sexual; incentivar que os professores participem dos programas de formação promovidos pelos *Centros de Profesorado* ou pelas administrações educativas e em outros programas formativos (*PAÍS VASCO*, 2011).

l) Ações de encaminhamento para outras instituições

De modo geral, os materiais analisados indicam que as escolas podem contatar instituições externas, que prestam serviços de saúde, psicológicos, sociais ou da justiça - como a polícia ou o juizado de menores -, para informá-los ou solicitar sua intervenção, dependendo da situação (*ASTURIAS*, 2006; *CANTABRIA*, s/d; *GALICIA*, 2013b; *EXTREMADURA*, s/d; *MADRID*, 2013; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO* et al., 2006), ou solicitar a ajuda da *Inspección Educativa* (*NAVARRA*, s/db; *PAÍS VASCO*, 2011; *SANCHO* et al., 2006), ou, ainda, solicitar

palestras ao *Servicio de Atención Inmediata contra el Acoso Escolar*, para que falem aos alunos implicados em situação de *bullying* (CANARIAS, 2009).

m) Ações de denúncia

A maioria dos materiais analisados, que são ou contém protocolos de atuação, retomam a importância das ações de denúncia de situações ou suspeita de *bullying*. Evidenciam que qualquer pessoa que suspeite ou tenha ciência de um caso de *bullying* deve comunicar algum responsável (tutor de aluno, orientador da escola, professor ou direção) e esta pessoa deve repassar o caso para a equipe diretiva (ASTURIAS, 2006; CANTABRIA, s/d; GALÍCIA, 2013b; MADRID, 2013; NAVARRA, s/db; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006). Para isso, podem ser criados canais de comunicação, como caixas de comunicação, correio eletrônico e comissão de convivência (CANTABRIA, s/d; EXTREMADURA, s/d; GALICIA, 2013b; PAÍS VASCO, 2011; SANCHO et al., 2006).

Pela descrição das estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* adotadas pelas administrações educativas espanholas - *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e *Consejerías de Educación* -, divulgadas nos *sites* oficiais destas instâncias até outubro de 2013, é possível tecermos algumas análises.

De modo geral, percebemos uma preocupação das instâncias administrativas educacionais em apoiar e dar subsídios para a efetivação de ações *antibullying* nas escolas espanholas. Isso pode ser percebido pelo apoio dado pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* ao desenvolvimento de pesquisas e programas sobre a violência escolar, em especial ao *bullying*, e pela realização de uma investigação sobre a situação da convivência escolar em âmbito nacional. Esse estudo possibilitou, ainda, a validação de um instrumento que está disponível para as escolas poderem analisar e acompanhar sua realidade de convivência, incluindo situações de *bullying*.

Ademais, os profissionais da educação na Espanha têm à sua disposição centros específicos de formação docente, institucionalizados, responsáveis pela formação continuada, presencial e à distância, o que é considerado um avanço em termos de políticas educacionais. Como vimos até então, a maioria das estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* indicadas pela literatura científica exige capacitação. Sem isso, estão fadadas ao fracasso. Embora tenhamos identificado poucas referências a cursos sobre a temática do *bullying* nos *sites* das

Consejerías de Educación, não significa que os mesmos não sejam realizados. Para coletar essa informação, seria necessário verificar todos os cursos promovidos por cada Centro de Formação que têm página *web* específica, distinta do *site* das *consejerías*.

Outro aspecto observado é a consonância das ações realizadas e propostas com o disposto nas normativas já apresentadas. Em função da normativa estatal que decretou que todas as escolas desenvolvessem planos de convivência, as *Consejerías de Educación* também passaram a dar especial atenção à convivência escolar. Dessa forma, todas as ações *antibullying* identificadas na época da coleta dos dados estavam relacionadas aos planos de melhora da convivência destas administrações educativas. Destacamos, ainda, que alguns materiais elaborados pelas *consejerías* são uma resposta ao exigido nas normativas e outros são orientações de como aplicar o disposto nas mesmas.

Ademais, as administrações educativas - *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e *Consejerías de Educación* - forneciam subsídios financeiros, via financiamento de projetos ou convocatórias para prêmios de reconhecimento para os projetos com relação à convivência.

Observando os dados e os quadros de categorias construídos, concluímos que as principais ações das *Consejerías de Educación* estão ligadas a formação docente, com a criação ou disponibilização de recursos sobre estratégias *antibullying* para os professores e também para famílias e alunos. Ainda que pouco cite encontros de formação, acreditamos que isso seja porque cada *consejería* tem centros de formação responsáveis por isso.

Outro aspecto relevante das ações das administrações educativas espanholas é a criação de órgãos de assistência com relação ao *bullying* e as questões de convivência, para orientar e subsidiar diferentes membros da comunidade educativa - alunos, famílias e profissionais da educação.

De modo geral, as estratégias realizadas e indicadas pelas administrações educativas nos materiais por elas elaborados estão próximas do que a literatura tem apontado como ações *antibullying*.

Quanto ao teor dos materiais, identificamos significativa menção ao uso de diferentes instrumentos de identificação. Embora alguns autores das obras analisadas, cite o uso de questionários ou testes sociométricos, a maioria aponta para o uso de entrevistas com os envolvidos nas agressões para coleta de informações quando um protocolo é aberto, ou seja, quando há denúncia ou suspeita de *bullying*. Lembramos que os pesquisadores tecem críticas ao uso de instrumentos sociométricos para identificar situações de *bullying* e que indicam que diferentes instrumentos, principalmente questionários validados, sejam utilizados frequentemente para obter dados sobre as agressões e pautar as ações de prevenção.

Alguns dos materiais analisados também apontam o desenvolvimento de diferentes sistemas de apoio entre iguais nas escolas. A necessidade de atenção às formas de resolução de conflitos entre os alunos é fortemente indicada. Os autores mencionam a importância dos alunos aprenderem a resolver conflitos de modo pacífico, além do desenvolvimento de habilidades para tal, como a assertividade. A maioria indica o uso da mediação de conflitos. Tais fatores são consoantes com os apontamentos da literatura científica sobre ações *antibullying*.

Outro aspecto fortemente mencionado nos materiais, assim como indicado nas normativas analisadas, é a instituição de regras de convivência e com relação ao *bullying* e a aplicação de medidas corretivas aos agressores. Estas que, em sua maioria, podem ser consideradas expiatórias e punitivas.

Ademais, apontam para a melhoria dos espaços de convivência, estabelecendo ações de segurança para os alvos, além da promoção da participação das famílias e da comunidade externa nas ações desenvolvidas na escola. Sobre esse último aspecto, consideramos de extrema relevância, e isso também está de acordo com o indicado pela literatura, as sugestões de ações de formação para famílias e comunidade, como as *escolas de família* e as *comunidades de aprendizagem*.

Por fim, destacamos que na Espanha também há preocupação em encaminhar casos de *bullying* para outras instâncias - seja para que estas deem suporte psicológico ou social para os alvos ou para que tomem providências em casos graves que podem ser considerados de responsabilidade da justiça -, e em indicar o registro de casos em função de possíveis penalizações jurídicas. As administrações educativas parecem ser bem determinadas em criar protocolos de atuação, modelos de documentos para registro e encaminhamentos às *Inspecciones Educativas*, mencionando sempre medidas punitivas para os autores e de apoio para os alvos.

4.3 Aproximações das proposições com a prática: exemplos de ações

Durante o estágio de "Doutorado Sanduíche no Exterior", com bolsa CAPES (Processo 9020/13-6), no período de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, tivemos a oportunidade de conhecer três escolas de *Educación Secundaria* e duas de *Educación Primaria* onde são realizadas ações de prevenção e contenção ao *bullying* entre estudantes. Em três destas escolas ocorreram, e em uma ainda ocorrem, projetos orientados por pesquisadores especialistas na temática. As duas escolas de *Educación Primaria* e uma das escolas de *Educación Secundaria* pertencem à *Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía*, que tem o projeto *Red*

Andaluza "*Escuela: Espacio de Paz*". Das outras escolas de *Educación Secundaria*, uma pertence à *Consejería de Educación de Castilla y León*, e duas à *Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid*.

Durante as visitas, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores responsáveis nestas escolas. Os objetivos da pesquisa foram claros e previamente esclarecidos e os participantes consentiram em sua participação, bem como em que as informações fossem gravadas ou anotadas e posteriormente divulgadas.

Iniciaremos pelo relato das duas escolas de *Educación Infantil y Primaria* (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil) de uma cidade ao sul da Espanha, ambas pertencentes à *Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía*. A visita a estas duas escolas - aqui identificadas como A e B - foi acompanhada por uma professora do Departamento de Convivência da *consejería*, quem contactou os diretores, solicitando a visita.

Escolas de *Educación Infantil e Primaria*

As duas escolas visitadas são públicas. Na Escola A quem nos atendeu foi o diretor Juan⁶⁵ e na Escola B a diretora Bárbara e o *jefe de estudios* (chefe de estudos) Marcos. São escolas que atendem crianças com situações econômicas, sociais e culturais muito distintas. A Escola A é nova, criada em 2005, sob direção do professor Juan desde sua criação, atende crianças com nível socioeconômico médio.

Já a Escola B, está situada num bairro considerado uma zona de transferência social, econômica e cultural; um local de passagem, e a maioria dos alunos que frequenta esta escola está em situação de exclusão social. Aquelas famílias que conseguem algo melhor logo saem. Vão e voltam. Isto faz com que recebam alunos a todo o momento e que seja difícil detectar o absentismo escolar. Segundo a diretora Bárbara, a maioria das famílias vive em situação de ocupação, o que faz com que os alunos tenham medo de serem despejados e muitos pais estão desempregados. Muitas famílias sofrem com violência doméstica e de gênero, muitos pais já foram ou estão presos ou têm problemas com álcool. A crise econômica dos últimos anos tem agravado a situação.

Outra característica da Escola B é atender um número elevado de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Dos quase 250 alunos que frequentavam a escola na

⁶⁵ Os nomes dos entrevistados são fictícios.

época da visita, 23 foram diagnosticados com alguma necessidade especial - todos estes se encontram em desvantagem social - e outros 13 tinham dificuldade de aprendizagem diagnosticada. Como muitos alunos não têm acesso aos serviços mínimos de saúde, a maioria passa por diagnósticos depois que já está na escola primária. Isto faz com que o centro tenha um número maior de alunos com NEE do que o permitido por lei. Segundo a diretora, o centro conta com todos os recursos para atendê-los e ao invés de ter uma sala de recursos, os profissionais habilitados acompanham o professor em sala de aula; assim, as classes contam sempre com dois professores. A escola também conta com uma diversidade cultural muito grande - os alunos são de 12 nacionalidades distintas - sendo que metade dos alunos é estrangeiro.

Ambas as escolas pertencem ao projeto *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"*. No ano escolar (2011-2012) a Escola A ganhou prêmio de reconhecimento pelo projeto desenvolvido, denominado "Bosques".

A metodologia de ensino utilizada nas duas escolas é baseada em projetos. Todo o conteúdo curricular é organizado em função da unidade temática a ser trabalhada, que é escolhida no início do ano escolar.

Na Escola A, segundo o diretor Juan, nas duas primeiras semanas de aula trabalha-se o que chamam de "currículo zero". É um período destinado à convivência, para conhecer-se, conhecer aos colegas, a escola e as normas. Não se dão aulas de conteúdos específicos. São realizadas distintas atividades. Na Escola A os alunos trabalharam sobre o trânsito e identificaram as ruas do bairro onde não havia faixa de segurança para os pedestres, fazendo manifestações nestes locais usando ônibus de papelão confeccionados por eles. Nesta mesma escola os alunos construíram uma horta solidária, com a participação da AMPA (Associação de Pais). Os alimentos que crescem na horta são vendidos (trocados) por outros alimentos que depois são doados. Juan explicitou que o objetivo destas ações é promover a consciência social. Também fizeram campanhas de sensibilização sobre a falta de água na comunidade com as famílias e com os alunos, recolhendo assinaturas. Todos os projetos são registrados e as fotos são fixadas nos corredores da escola.

Na Escola B, a diretora Bárbara enfatizou que os alunos trabalham em grupos cooperativos e com a participação das Comunidades de Aprendizagem (pais, famílias ou estudantes da universidade entram nas classes para ensinar ou colaborar com algo). Segundo a diretora, esta metodologia ajuda a melhorar as relações entre alunos. Ressaltou que, em qualquer atividade, há um envolvimento de alunos maiores ajudando aos menores. Como exemplo citou uma pesquisa feita pelos alunos sobre as origens do nome *Andalucía*,

posteriormente foram a outras classes ensinar aos demais alunos o que aprenderam. Para a diretora, estas ações reforçam a aprendizagem, a convivência e a autoestima.

Na Escola A não há aulas de tutorias. Segundo o diretor, a aposta do centro é cuidar para prevenir e para isso trabalham enfatizando a ajuda, a ação cooperativa. A convivência é trabalhada de modo integrado aos projetos e todos os professores trabalham com resolução de conflitos assertiva e de modo cooperativo. Na Escola B os professores promovem assembleias diárias com os alunos de Educação Infantil e com os demais ocorrem aulas de tutoria semanais, onde são trabalhados temas mais concretos, como aprender a ser, a conviver, expressar sentimentos e resolver conflitos.

Em ambas as escolas há eleição para delegados de turma, uma forma de fomentar a participação dos alunos. O diretor Juan explicitou que as eleições já iniciam com alunos de quatro anos de idade. As eleições são formais, com candidaturas e campanhas nas quais os alunos defendem as atuações que realizarão para o bom desenvolvimento da classe. Cada delegado eleito ganha um diploma e sua foto fica exposta na porta da sala de aula. Na Escola A pudemos ver quadros com fotos de todos os delegados e delegadas de todos os anos desde a criação da escola. A diretora Bárbara enfatizou que na Escola B são realizadas assembleias oficiais - mensais ou conforme a necessidade -, convocadas formalmente por escrito pelo *jefe de estudios*, entre este e os delegados. Posteriormente a cada reunião, eles voltam para suas classes, debatem as propostas e retornam com um acordo ou nova proposta para o *jefe de estudios*.

Na Escola B são realizadas duas reuniões semanais de grupo de trabalho da equipe diretiva, *jefatura de estudios* e professores - uma reunião é mais geral e outra só para discutir a convivência. São momentos onde se diagnosticam os problemas - não só entre os alunos, mas uma autoavaliação também, e buscam alternativas de atuação. Para a diretora Bárbara, há muitos problemas com relação aos professores, os quais não querem mudar sua postura ou seu modo de perceber e de atuar em sala de aula. Segundo a diretora, o professor precisa ter postura e atitude pessoal, atentar-se para o modo como entra em sala de aula, como gesticula, se expressa e como transmite as coisas, os sentimentos e as esperanças. São realizadas duas reuniões semanais, com este grupo de discussões.

O diretor Juan relatou que ao baixar o número de conflitos e envolver os alunos, o nível educativo melhorou significativamente. Segundo este, a escola procura cultivar valores como a democracia, a amizade e o respeito mútuo, sendo contrária ao individualismo. Quando há crianças que não estão adaptadas, a equipe docente solicita que elas façam ou ensinem algo para a escola. O objetivo é que se sintam reconhecidas e que o processo mude, que queiram fazer

parte deste grupo e para isso tentem melhorar suas ações. Não se trata de fazer muitas coisas, mas de fazer diferente. O que almejam é que as pessoas reconheçam os valores da escola e se sintam pertencentes.

Exemplo interessante de atividade que promove o sentimento de pertencimento é um mural de pedras na Escola A. Cada aluno elegeu e escreveu seu nome em uma pedra, que foi fixada com cimento em um mural da escola. Já havia mural de duas turmas que se formaram na escola e o mesmo seria feito para as turmas seguintes. Para o diretor Juan, a ideia é que os alunos sintam isso com um vínculo positivo, como um local onde passaram anos de suas vidas e que, quando mais velhos, levem seus filhos para ver. Ambas as escolas têm página na Internet (*blog* e *Facebook*), além de correio eletrônico onde divulgam as ações das escolas.

Outro cuidado que as duas escolas tomam é em se tornarem mais bonitas e atrativas para os alunos, deixando-as limpas, coloridas e expondo os trabalhos realizados pelos alunos, a fim de fazer com que estes se sintam bem naquele ambiente.

Com relação ao *bullying*, os diretores relatam que é um problema que afeta mais aos alunos do último ano de *Educación Primaria*, 6º ano, e ambos afirmaram que a principal atuação realizada é conversar com os envolvidos, na tentativa de promover uma reflexão sobre a ação. Para isso, são realizadas aulas de tutoria individuais, espaços que funcionam para reflexão, escuta, ajuda e busca por soluções.

A diretora Bárbara citou o caso de um aluno que tinha complexo por sua baixa estatura e era muito agressivo com seus companheiros, na tentativa de ser reconhecido e de impor suas vontades. A diretora iniciou um trabalho com ele, tentando que ele se identificasse com pessoas importantes e que faziam coisas boas, mesmo não sendo altas. Para isso usou a figura do jogador de futebol argentino Lionel Messi e logo o colocou para trabalhar em conjunto com outros alunos, conseguindo uma boa mudança de comportamento. O trabalho foi pautado no aumento da autoestima via valorização de ações positivas. Com relação ao *cyberbullying*, na Escola B houve intervenção da polícia que deu uma palestra aos alunos dos quintos e sextos anos falando sobre os riscos de internet e de como fazer uso seguro e responsável. Tais ações são derivadas do *Plan Director*, da polícia civil nacional. Os policiais também fizeram uma atividade de formação com as famílias e professores.

As duas escolas têm planos de convivência. Na Escola A existe uma Constituição Escolar elaborada também pelos alunos e revisada com estes no início de cada ano letivo.

A participação das famílias parece ser maior na Escola A. Segundo o diretor Juan, ocorre uma integração sistemática. Todo projeto de centro e do *Programa Escuela de Paz* envolve a participação das famílias. São realizadas reuniões trimestrais com delegados e delegadas de

pais, tutores e equipe diretiva onde se apresentam as ideias de projetos e assim todos podem participar da elaboração deste. Muitas famílias ajudam por terem contato com pessoas da comunidade que podem contribuir com os projetos. Além desta reunião geral, são realizadas reuniões entre equipe diretiva, tutores e delegados de cada classe. Há um sistema de correio eletrônico entre estas instâncias que auxilia na comunicação: a direção informa o grupo de delegados e estes repassam as informações para os grupos de pais que representam.

Na Escola B são promovidos cursos de formação para as famílias. Ambas as escolas aderiram ao programa da *Consejería de Educación de Andalucía*, chamado *Escuelas de Familias*. Um dos temas foi resolução de conflitos. Na escola da diretora Bárbara, segundo ela, foi preciso um trabalho maior para aproximação da escola com as famílias, principalmente por muitas serem de etnia cigana (*gitana*) e terem uma cultura muito forte e conservadora. Como era muito difícil ouvirem e aceitarem o que ela propunha, a diretora Bárbara inventou uma pequena "mentira", falando aos mesmos que era "meio cigana", conseguindo, assim, respeito e reconhecimento destes.

Como dificuldades, os dois diretores ressaltaram a formação docente para um trabalho por projetos embasado na cooperação, e a rotatividade de professores. A diretora Bárbara usa os horários de grupo de trabalho para fazer formação em trabalho, pois muitos trabalham com metodologias tradicionais e são extremamente autoritários com os alunos. Ela enfatiza que há poucos professores efetivos na instituição e que a cada ano é preciso retomar esse trabalho formativo com os professores, o que dificulta a continuidade e o avanço do trabalho. Segundo a diretora, as mudanças ocorrem, em sua maioria, porque os professores não conseguem lidar com as emoções que surgem numa realidade tão complexa vivida pelos alunos e suas famílias. O diretor Juan também enfatizou que para que os professores trabalhem com resolução de conflitos assertiva, de modo cooperativo e promovendo o respeito mútuo é preciso romper, muitas vezes, com o pensamento contrário, o que exige formação dentro da escola e muitas vezes falta tempo.

Escolas de *Educación Secundaria*

As outras três escolas visitadas são *Institutos de Educación Secundaria e Bachillerato* (correspondentes ao Ensino Fundamental II e Médio, no Brasil). Uma é pertencente à *Consejería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid* - chamaremos de Escola C -, outra a *Consejería de Educación de Castilla y León* - Escola D -, outra à *Consejería de Educación de Andalucía* - Escola E. Nestas escolas, fomos recebidos, respectivamente, pela professora

Valquíria⁶⁶ do departamento de orientação, professor Rafael, também do departamento de orientação e investigador especialista em *bullying*, e a professora Gabriela, chefe do departamento de convivência da escola.

Nestas três escolas há departamentos de convivência. Na Escola C o departamento é composto por quatro professores (dois professores do departamento de orientação e dois professores da área de diversidade). Na Escola D, existe um departamento que não é institucionalizado, composto por um grupo de professores tutores, pela Coordenadora de Convivência, pelo *Jefe de Estudios* e pelo Chefe do Departamento de Orientação. Na Escola E o departamento de convivência é institucionalizado e é composto pela chefe do Departamento e por três tutores de aula PAC (*Privación de Asistencia a Clase*), uma mãe (formada em temas de convivência e resolução de conflitos) e dois professores do departamento de orientação da escola.

A escola E participa do *Projeto Red Escuela de Paz de Andalucía*. No ano anterior à entrevista a escola ganhou um prêmio de 5 mil euros de reconhecimento como *Centro de Convivencia +*. A escola já ganhou outros prêmios, como o da *Asociación de los Derechos Humanos*. As outras duas escolas têm Plano de Convivência e uma delas, a Escola D, tem um Projeto *Antibullying*.

Os três professores entrevistados relataram que há problemas de convivência nas escolas onde trabalham. Segundo a Professora Valquíria, esses problemas ocorrem em qualquer lugar onde haja convivência. Às vezes pode acontecer algum caso que consideram de maior importância, mas no geral, são conflitos entre iguais, como desencontros, insultos, pequenas brigas, problemas acentuados em função do uso do celular, entre outros, considerados comuns no ambiente escolar. As formas de enfrentamento dos diferentes conflitos são próximas nas três escolas. Nas três escolas há aulas de tutoria para todas as turmas de *Educación Secundária*.

Na Escola C, segundo a professora Valquíria, o *bullying* não está incluído como conteúdo concreto e explícito da ação tutorial das turmas. Segundo a orientadora, distintas instituições, como ONGs, trabalham temas como homofobia e violência de gênero nas aulas de tutoria. Um material sobre *bullying*, produzido por *Save the Children* foi entregue para os alunos. A Professora Valquíria, enquanto orientadora, diz que o que faz é entregar distintos materiais aos tutores e sugere a estes que trabalhem com dinâmicas de classe, com trabalho em grupo, que isto pode ser tornar algo preventivo, porque gera um bom clima de classe. O que

⁶⁶ Os nomes dos entrevistados são fictícios.

acontece é que são poucos os professores que promovem atividades em grupo, dado sua formação disciplinar que não abarca as ferramentas para esse trabalho. A Professora Valquíria explicitou que faz uma seleção de dinâmicas muito simples, que podem ser facilmente usadas pelos professores tutores. E que quando estes falam sobre o clima do grupo e mostram que estão preocupados com esse clima, o departamento de orientação os assessoria para que trabalhem nesta linha de gerar um bom clima de aula.

Na Escola D, os professores tutores têm reuniões semanais com o professor do Departamento de Orientação para planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas aulas de tutoria. Em algumas reuniões o diretor também está presente. Durante a visita a escola, participamos de uma destas reuniões, na qual os professores-tutores debateram sobre o sobrecarregamento de atividades realizadas por instituições externas à escola - como ONGs, prefeitura, Cruz-Vermelha - o que deixa os tutores com pouco tempo para trabalhos que lhes parecem mais interessantes ou, até mesmo, para trabalhar os problemas de cada turma. Também ressaltaram nesta reunião que os professores tutores que iniciam suas atividades precisam de um guia de como trabalhar. O Departamento de Orientação, além de organizar os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo nestas classes, fornece uma série de materiais, de distintos temas, aos quais os tutores podem recorrer para trabalhar nas classes de tutoria individual. São atividades que envolvem: empatia, autoconhecimento, assertividade, distensão (atividades para baixar a tensão), conhecimento do outro, autoestima, confiança e emoções.

Segundo o Chefe do Departamento de Orientação, professor Rafael, nas aulas de tutoria são trabalhados diferentes temas, organizados de uma forma lógica, para que os alunos passem gradualmente por eles ao longo de sua escolarização. Há atividades coordenadas pelos tutores como riscos de *Internet*, *bullying*, *cyberbullying*, e outras trabalhadas junto com o tutor por instituições externas. Estas firmam um projeto com o instituto, e se organizam para trabalhar temas que a escola aponta como necessários. Trabalham sistematicamente, todos os anos. Exemplos de instituições: Cruz-Vermelha trabalha anorexia e bulimia, educação afetivo sexual, hábitos e práticas para igualdade e para a paz, manifestações sociais de violência, dia mundial contra o HIV; Prefeitura desenvolve temas como autoproteção, educação afetivo-sexual, prevenção de acidentes de trânsito; Federação de Surdos faz atividades sobre sensibilização da comunidade surda; Movimento Contra a Intolerância trabalha a interculturalidade e a tolerância. Uma vez por mês os tutores têm uma hora aberta para trabalharem temas conforme a necessidade da turma.

Na Escola E, conforme a Chefe do Departamento de Convivência, professora Gabriela, nas aulas de tutoria em sala de aula, com todo o grupo, os professores tutores de grupo trabalham

temas indicados pelo departamento de orientação, como a coesão grupal, a organização do tempo de estudo, entre outros. O tutor de convivência (cargo diferente do tutor de grupo) também pode realizar algum trabalho pontual com o grupo em sala de aula, para resolver algum problema de convivência que envolve a todos, ou realiza tutorias individuais, onde se reflete com os alunos as causas dos problemas e se firma um acordo de mudança de comportamento.

Na Escola E, os professores tutores de aula, do departamento de convivência, trabalham uma aula PAC - *Aula de privación de asistencia a clase*, que é diferente das tutorias individuais. É uma hora de trabalho alternativo, na qual o aluno realiza uma atividade que o professor envia. Isso acontece quando um aluno está tão indisciplinado que não deixa a classe trabalhar. Então, o professor solicita ao departamento de convivência que o retire de uma aula e envia atividade. O aluno é retirado de uma determinada aula, na qual o aluno não esteja aproveitando, trabalhando. Procuram não tirar o aluno da mesma disciplina.

As escolas visitadas também têm sistemas de ajuda entre iguais. Na Escola C e E há alunos ajudantes. Segundo a professora Valquíria, na Escola C, os alunos ajudantes atuam no 1º e 2º anos de *Educación Secundária*. A função dos alunos ajudantes não é a de resolver conflitos pelos colegas, mas a de se aproximar daqueles alunos que estão mais isolados, sozinhos, como acompanhantes ou para relativizar situações que logo podem gerar um conflito mais grave e para ajudar. Se ocorrer um conflito também são eles, os alunos ajudantes, que podem propor a intervenção de mediação. Na Escola E, a professora Gabriela comentou que no início da criação do departamento, até tentaram criar a figura do aluno mediador, mas depois resolveram apostar apenas nos alunos ajudantes em todos os anos, por acreditarem que dessa forma aproveitariam melhor as potencialidades dos alunos para resolver os conflitos, criar vínculos e prestar diferentes formas de apoio: em assuntos acadêmicos, em escuta, em prestar ajuda para reflexão, em pontes (ajuda em relações), em situações de *cyberbullying*.

Na Escola D, há o sistema de Equipes de Ajuda. Durante a visita à escola, pudemos acompanhar a formação destes alunos para atuarem nas equipes. Participaram do curso alunos do 1º, 2º e 3º anos da *Educación Secundária*, eleitos pelos colegas. A formação foi realizada durante dois dias num espaço da prefeitura, e organizada pelos professores do departamento de convivência. Esta organização é algo que precisa ser ressaltado, pois para poder realizar a formação, sob esta configuração, é exigido que os professores sejam substituídos por outros docentes - já que a formação acontece em horário letivo - e por isso é necessário um respaldo da direção do centro e um esforço conjunto para que todos os alunos sejam atendidos. Nestes dias também há uma reorganização curricular para que os alunos que participam da formação não sejam prejudicados com a perda de conteúdos importantes das diferentes disciplinas. Outro

aspecto a ser ressaltado é a organização de dois cadernos formativos - um para os professores e outro para os alunos - com todas as atividades realizadas.

Durante a formação das equipes de ajuda, os professores do departamento realizaram inúmeras atividades, com o grupo todo e em pequenos grupos. Elas versaram sobre:

- as qualidades que cada um tem e que podem ser úteis para os demais;
- as funções das equipes de ajuda: ouvir e ajudar a encontrar o caminho, não aconselhar; estar disposto/sensibilizado a ouvir os problemas; liderar grupos; auxiliar colegas, ajudar em conteúdos que têm dificuldade; saber intervir em momentos de tensão, estar dispostos a ajudar;
- o que são conflitos e as diferentes formas de resolvê-los;
- o protocolo de ajuda: observação, abordagem de ajuda obtenção da informação (contame), busca de alternativas, prática (pôr em prática os acordos e acompanhar se o processo de ajuda teve resultados);
- o trabalho em equipe;
- as diferentes habilidades sociais, como escuta ativa, empatia, coordenação de diferentes perspectivas.

No final da formação, foi realizada uma avaliação sobre o processo e uma cerimônia de entrega de diplomas com a presença do diretor da escola e de um jogador de futebol importante no país, o qual foi aluno da escola. Essa atividade foi divulgada nos meios de comunicação da cidade a fim de mostrar para a comunidade o trabalho que é realizado na escola, a opinião dos alunos e dos professores, além de promover uma sensibilização da comunidade interna e externa para as questões de convivência.

Outra forma de apoio entre pares realizada nas escolas é a mediação. Na Escola D, o departamento de convivência estava, na época da visita, em processo de elaboração de um curso de formação para os alunos mediadores. Ao contrário dos alunos ajudantes, eleitos pelos colegas, os mediadores são escolhidos pelos professores do Departamento de Convivência, sob o critério, especialmente, de terem sido integrantes das equipes de ajuda e por terem as habilidades para mediação de conflitos mais desenvolvida.

Na Escola C, o departamento de convivência vinha trabalhando com a mediação entre iguais, há três anos. Os quatro professores do departamento coordenam toda uma equipe de alunos mediadores. Na época da visita, eram 26 alunos de 3º e 4º anos de *Educación Secundária* e 1º ano de *Bachillerato*, que se formaram mediadores. A Professora Valquíria explicou que não são todos os conflitos que chegam até o departamento de orientação, pois a escola é um centro muito grande e a comunicação às vezes se torna prejudicada. Mas os casos que chegam, sejam pelos alunos, tutores, *jefes de estudios*, são coordenados pela equipe que seleciona dois

mediadores para fazer a mediação. Segundo a orientadora, este não é um projeto ainda bem estruturado, mas tem demonstrado bons resultados, sendo considerado "*Muy beneficioso a la convivencia, para la aprendizaje de los mediadores y para los mediados, que sí que aprenden y que sí que resuelven estas situaciones*" (PROFESSORA VALQUÍRIA). Algumas vezes, são os próprios mediadores que detectam que determinados conflitos podem ser mais graves e se tratarem de situações de *bullying* e passam o caso para o departamento.

Na Escola D, também havia o sistema de alunos *cibermentores*, que formava alunos do 3º e 4º anos da ESO, igualmente escolhidos pelos professores do Departamento de Convivência, para auxiliarem os professores tutores nas classes de tutoria sobre o uso seguro da *Internet* e sobre o *cyberbullying*, com os alunos menores, de 1º e 2º anos da ESO.

Na Escola C, segundo a professora Valquíria, foi desenvolvido um projeto específico de prevenção ao *bullying*, chamado *EQUIPAR para educadores*, na versão espanhola (VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO, 2010, adaptado de DIBIASE; GIBBS; POTTER, 2005). A implantação deste programa ocorreu, segundo a Professora Valquíria, pelo contato de um dos professores do departamento de orientação com a *Universidad Autónoma de Madrid*.

O programa EQUIPAR foi desenvolvido em turmas específicas, aquelas do *Programa de Diversificación Curricular*, para os alunos que estão com dificuldades para obter o título (terminar o 3º ano). Para estes alunos é ofertada uma abordagem metodológica diferente. O Programa EQUIPAR, completo, foi aplicado durante três anos, pelos bolsistas da universidade, dirigido pelo professor que propôs o programa. O tutor ou tutora da turma estavam sempre presentes, no entanto, eram os alunos bolsistas da universidade os responsáveis pelo curso. Quando o projeto encerrou e os bolsistas deixaram de ir à escola, o projeto não foi mais reaberto.

A professora Valquíria comentou que o projeto EQUIPAR não teve seguimento na escola porque não houve mais alunos bolsistas da universidade para desenvolvê-lo. Para a orientadora, efetivar um projeto desses exige tempo e preparação do docente e ocupa as aulas de tutoria. Não houve, na escola, nenhum professor interessado em dar continuidade, embora considerassem o projeto valioso. Segundo a professora Valquíria, os professores não se sentem seguros para desenvolvê-lo, mas se há alguém que faça por eles, estão dispostos a aderir ao programa. No momento da visita, os professores estavam com muito trabalho e sentiam que aplicar esse programa seria como sobrecarregar suas atribuições.

Também questionamos os professores sobre as atuações das referidas escolas com relação ao *bullying*.

Segundo a Professora Valquíria, na Escola C os professores do departamento de convivência trabalham de modo preventivo, quando percebem que há alguma situação que

possa indicar um caso de *bullying*, e, assim, o alvo não chega a sofrer tanto. Sempre identificam onde está o alvo ou onde estão os companheiros e os autores das agressões, e se faz uma intervenção em sala de aula. Na maioria das vezes, os autores não estão nas mesmas classes que os alvos, então se trabalha com a turma onde estão os autores. É trabalhado em classe o significado de *bullying*, como as ações de maltrato chegam a ter essa conotação de *bullying*, as consequências para todos os envolvidos - alvos, autores e testemunhas, para gerar a ideia entre eles de que quem está vendo, também está participando. Também trabalham a questão do medo, pois, muitas vezes, os alunos não atuam em favor do alvo por temer sofrer agressões, e discutem que alternativas poderiam ter sido tomadas para que a situação não ocorresse. A tentativa é educar para a convivência e o bom trato, para se envolver e não ficar paralisado.

Os orientadores do departamento de convivência da Escola C têm um protocolo de atuação, que consiste em fazer mediação no conflito e, se detectam que no conflito pode ter algum indício de *bullying*, sempre aplicam o método Pikas (1989). Até a data da entrevista, a professora Valquíria diz que quase todos os anos ocorrem um ou dois casos de conflitos com indícios de *bullying* ou que realmente são *bullying*. Segundo ela,

Siempre se resuelve bien, la persona víctima deja de ser acosada, maltratada y las personas que estaban incidiendo en esta conducta, pues, al menos, limitan este comportamiento. En algunos casos sí que aprenden y sí que reconducen su comportamiento y "empijan" a tener una conducta diferente y hay otros que simplemente frenan e dejan de hacer el mal que estaban haciendo a esta persona. Pero, si en esa otra dimensión o carácter más educativo y de reconducir su comportamiento (PROFESSORA VALQUÍRIA).

Na Escola E o *bullying* é identificado por alunos, pais, professores ou qualquer outra pessoa da comunidade educativa, que observam uma situação suspeita, ou certa mudança de comportamento e denunciam ao departamento de convivência ou à *Jefatura de Estudios*. Imediatamente se abre um protocolo de *bullying*, que vem da *Consejería de Educación*. Nele há uma série de indicações sobre as entrevistas com diferentes pessoas, como relatar tudo e as medidas a serem tomadas. Se o *bullying* é confirmado, o caso é enviado para a *Delegación Regional* da *Consejería* para tomarem as medidas punitivas e de correção da conduta, como fazer o autor da agressão trabalhar com o aluno vitimizado alguma tarefa lúdica, para que o autor tenha mais simpatia com o alvo. Para que isso ocorra é preciso ter passado determinado tempo, haver uma carta de pedido de desculpas, uma série de aproximações, para a pessoa vitimizada sinta que essa aproximação é verdadeira, do contrário não se aplica. A intenção é que trabalhem algo junto. Segundo a professora, quando muitos alunos agressores percebem o dano causado choram porque não tinham dimensão do ato. Com o alvo é realizado um trabalho de desenvolvimento de habilidades sociais pelo departamento de orientação da escola. Os pais

são avisados desde o início. Com os espectadores fazem entrevistas individuais ou em pequenos grupos e também se trabalha a empatia. Quando há um caso de *bullying* o tutor de convivência também pode fazer uma intervenção na aula de tutoria.

Na Escola D as intervenções com relação ao *bullying* são descritas dentro de um Projeto *Antibullying* o qual está inserido no Plano de Convivência. Este projeto contempla uma série de instrumentos e ações que vão desde o âmbito organizativo da escola, até o âmbito individual.

Segundo o professor Rafael, a primeira ação da escola foi elaborar uma declaração *antibullying* acordada por toda a comunidade educativa após uma ampla reflexão. É um manifesto onde todos concordam com o desenvolvimento de ações para enfrentar o problema do *bullying*. No âmbito organizativo também foram desenvolvidas ações, como:

- a constituição de um grupo de trabalho estável, com professores, alunos, pais que participem de atividades de luta contra o *bullying*;

- a implicação da rede de tutores de aula e de tutores de convivência, os quais têm um papel importante, se reúnem, desenvolvem ações de prevenção, e quando há um caso de *bullying* eles analisam e aplicam os protocolos estabelecidos;

- a melhora dos sistemas de supervisão na escola. Há determinados momentos e lugares - entradas e saídas, refeitórios - onde há pessoas observando as relações;

- a criação de um sistema de comunicação. A escola adotou diferentes medidas facilitadoras desta informação, como os alunos ajudantes, professores tutores, correio eletrônico ou outros, e de forma confidencial;

- o estabelecimento de um protocolo de atuação;

- a instituição de um sistema de identificação e acompanhamento das situações de *bullying* e da opinião dos alunos sobre as mesmas. Nesta escola, os alunos vão, todos os anos, à sala de informática e preenchem um questionário no computador, o INSEBULL (AVILÉS, 2007) que grava os dados sobre a opinião dos alunos sobre o *bullying* e *cyberbullying*. Segundo o professor Rafael, isso permite ter uma radiografia da escola, se as agressões estão aumentando ou diminuindo, onde e de que forma ocorrem. Para isso, a escola tem que ter esse instrumento, ter um local com computadores com o instrumento instalado, permitir que os alunos saiam da aula para preencher o questionário. Assim, a escola passa a contar com dados fidedignos sobre o que está acontecendo. O professor Rafael explicitou que eles têm avaliado em médio prazo e os índices de *bullying* têm diminuído.

As ações do Projeto *Antibullying*, da Escola D, no âmbito curricular são relacionadas à instituição de momentos e espaços dentro das aulas de tutoria ou dentro das aulas das diferentes disciplinas onde os professores coloquem em prática discussões sobre o tema - debates, teatros,

relatos, desenhos, vídeos, filmes - com a finalidade de que os alunos se sensibilizem com o tema e que tomem decisões adequadas no seu cotidiano. Para isso, são realizadas atividades individuais, ou em grupo, sobre o tema do *bullying*. Como já descrevemos, nesta escola há uma organização de temas a serem trabalhados no plano de ação tutorial.

No âmbito grupal, as ações do Plano *Antibullying* são:

- o uso de avaliações sociométricas para saber como são as relações de poder dentro do grupo e como o exerce;

- a organização de atividades de rupturas culturais, como discussão sobre o preconceito com os *chivatos* (delatores). Muitos alunos não contam determinadas situações que percebem na escola por medo de serem tachados como delatores pelos amigos. E isso é um grande obstáculo para as ações *antibullying*;

- a realização de atividades de trabalho com as normas e sobre o acontece quando estas não são cumpridas ou quando há uma situação de *bullying*;

- a organização de estruturas de rede de apoio, como as equipes de ajuda e os *cybermentores*, para que saibam que quando precisam de ajuda os alunos têm a quem buscar.

Em âmbito individual, as ações *antibullying* do projeto na Escola D, segundo o professor Rafael, consistem num trabalho direto com os alunos envolvidos - autores e alvos - através de acordos, em que alunos, responsáveis da escola e famílias estabelecem medidas de como se pode mudar a situação e o departamento de convivência vai acompanhando.

Os três professores entrevistados relataram como positivas as ações que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e, pouco a pouco, elas têm demonstrado resultados positivos. No entanto, apontaram alguns fatores que dificultam o desenvolvimento das ações.

O primeiro obstáculo apontado pelos entrevistados diz respeito ao tempo para planejamento, execução e avaliação das ações. Para eles, as políticas vindas das distintas *consejerías* fornecem muitos materiais sobre o que fazer, mas pouco dão condições para que as escolas se organizem para desenvolvê-las. A fala da professora Valquíria expressa essa dificuldade sentida:

Las políticas son buenas. Lo que pasa es que, lo que estoy diciendo, a ver. Si, al final, tu les todo lo que hay de propuestas para la prevención o como medidas para mejorar la convivencia y todos estamos de acuerdo y sabemos lo que hay. Yo te digo a ti del Método Pikas y no te sorprendes y te hablo de mediación y tampoco, de la figura del alumno ayudante. Constantemente, desde hace tiempo, está digamos que todos esos conocimientos, estas propuestas de proyectos, hay muchísimo material y es un material bueno. La clave está en permitir que haya condiciones en los centros para poder desarrollar estas propuestas, o que cada centro pueda desarrollar la propuesta en función de lo que considere más necesario. Es decir, si yo veo, o el equipo directivo, o el departamento de orientación, o quien sea responsable de este tema, pues trabajar con los documentos son los que tu quiera elaborar, lo importante es tener claro cuál es el objetivo y qué condiciones requieres para que eso se pueda

poner en marcha. Ahora, se tu vas poniendo desde la política educativa trabas, por horarios, por el personal, difícilmente por muy buenos programas que hayan esto se va poder desarrollar, se va poner en práctica (PROFESSORA VALQUÍRIA).

Na Escola D, a Coordenadora de Convivência (cargo normatizado pela *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN* de *Castilla y León*) tem três horas da sua carga horária semanal para as atividades do departamento, os demais professores têm uma hora porque o diretor autorizou. Segundo o professor Rafael, da Escola D, apenas nesta escola da *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN* de *Castilla y León* o departamento funciona desta forma; nas demais o coordenador de convivência configura-se como uma pessoa que está para resolver inúmeros conflitos. Na Escola E, a chefe do departamento de convivência tem 7h do seu horário semanal e os professores tutores têm apenas 2h para as aulas PAC e nesse tempo têm que atender os alunos, pois não há outro horário em sua carga horária para o trabalho com a convivência. Assim, segundo a professora Gabriela, os professores tutores de convivência não têm horas para trabalhar com os alunos. Para tutores de convivência nunca houve horário extra ou redução de horário de outras atividades para desenvolverem ações de convivência.

A professora Valquíria, da Escola C, explicou que ocorreu uma série de cortes em função da crise econômica do país, ocasionando uma onda de protestos, chamada de *marea verde*. Antes os professores tinham no máximo 18 horas de docência em sala de aula, agora, com os cortes, eles têm 20 ou 21 horas. Esse aumento de duas ou três horas gerou uma onda de protestos contra a administração educativa da *Comunidad de Madrid*. Segundo a Professora Valquíria, após as manifestações, a administração educativa tachou os professores de preguiçosos por reclamarem. Ela diz que o discurso da administração educativa era que os professores não poderiam reclamar, pois outras áreas trabalham 30 ou 40 horas semanais. A indignação da Professora A é que ao se posicionar desta forma, a administração educativa parecia descartar as horas de trabalho fora de sala de aula que as horas efetivas em sala necessitam. Logo, mais aulas em classe demandariam mais horas de preparo.

Valquíria explicitou que esse aumento de horas fez com que os momentos de trabalho em equipe deixassem, praticamente, de existir. As horas de reuniões estavam dentro das 18 horas letivas do docente. Com a mudança implantada pela administração educativa da *Consejería de Madrid*, as horas de reuniões passaram para um horário extraclasse. Para a Professora Valquíria, duas ou três horas a mais de docência implicam mais horas de preparação, mais trabalho e menos disposição para outras tarefas na escola.

Há menos professores, mais alunos em classe e mais horas de docência. "*Entonces, hay menos disposiciones para escuchar otras cosas*" (PROFESSORA VALQUÍRIA). Ela contou

que, dois ou três anos antes da época da entrevista, a *CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN* propôs que a hora de tutoria fosse de matéria específica - línguas ou matemática. Alguns centros tiveram que aceitar esta situação. Contudo, esta Escola C fez uma reunião fechada e aprovou que as horas de tutoria não fossem mudadas, permanecendo os planos tutoriais (uma aula por semana), para trabalhar todo o acompanhamento dos alunos, tanto no que diz respeito ao grupo como individualmente. Segundo a orientadora, o problema dos índices baixos de línguas ou matemáticas não é o tempo, mas sim a qualidade, por isso não veem, na escola, como necessário retirar as aulas de tutoria que são tão fundamentais. Em *Castilla y León* não há mais aulas de tutoria nos anos de *bachillerato* - alunos de 17 e 18 anos -, segundo o professor Rafael.

Para Valquíria, há ideias estupendas, mas para desenvolvê-las é preciso trabalhar em grupo. E questiona como é possível fazer isso numa escola que conta com 141 professores, sendo apenas quatro professores de mediação que são os mesmos do departamento de orientação. Como reunir, cativar mais professores para que trabalhem com estes temas sem espaços e tempos instituídos? Mobilizá-los para o trabalho relacionado à convivência, é uma ação que o departamento de orientação poderia fazer aos poucos, nas horas de trabalho coletivo de tutorias, ação que agora se vê prejudicada.

A professora Valquíria deu o exemplo, ainda, sobre o trabalho realizado com a formação dos alunos mediadores, na Escola C. Segundo a professora, faz três anos que trabalham com a mediação e ainda não sentem que este procedimento está bem estável, firme. Sentem que precisam dar continuidade, de espaço e tempo. Os alunos mediadores, por exemplo, fazem mediação nos recreios. Ou seja, não há um espaço instituído para tal. Segundo ela, os alunos são muito generosos. Mediar é um ato de solidariedade, pois doam parte do seu tempo para algo que acreditam como válido para sua vida e sua aprendizagem. No entanto, esse trabalho de mediação requer horas de trabalho dos alunos e dos docentes que também precisam destinar horas de trabalho extra para isso. O apoio da equipe diretiva é uma hora letiva (hora aula) para os quatro professores mediadores se reunirem e discutirem, planejarem, acompanharem o processo. Mas, ressalta que isso é uma facilidade que a direção dá se não for pressionada pelas instâncias maiores:

Pero, la jefa de estudios nos va permitir esa hora, si no tiene la presión por la inspección, que tiene la presión de la área territorial que si se consideran, que aprueben que en nuestro horario tengamos esa hora de coordinación. ¿Me entiendes? La política educativa no es tanto que haya proyectos, programas, estudios, investigaciones que nos vallan, que estamos a pié de campo. Que nos faciliten recursos, genial! Para poder desarrollar esos recursos tenemos que tener las condiciones de tiempos y espacios que nos permitan llevarla (PROFESSORA VALQUÍRIA).

A professora Valquíria citou, como exemplo de necessidade de tempo, a preparação e execução da formação dos alunos mediadores na Escola C. Por um tempo, eles contaram com a ajuda de uma professora de uma universidade de *Madrid*. No entanto, ocorreram vezes que esta professora não pode comparecer, e a formação teve que ser assumida por eles e isso demanda tempo - dos alunos e dos professores, porque não é só formação, mas acompanhamento dos casos também. Isso tudo requer uma flexibilidade e uma dotação de recursos. Para a Professora Valquíria, todos os programas podem ser desenvolvidos, mas dependem da existência de recursos de tempos e espaços. A mesma necessidade de tempo foi explicitada pelo professor Rafael, que ressaltou que a formação das Equipes de Ajuda só é possível pela organização interna que a escola faz, contando com o apoio da direção e dos demais colegas professores que assumem as classes dos professores que estão na atividade formativa.

Outra dificuldade apontada pelo professor Rafael, que também é pesquisador em *bullying*, é que há poucos centros que têm programas *antibullying* específicos, consistentes e inseridos nos planos de convivência. Na percepção do professor Rafael, as escolas não investem em programas *antibullying* específicos por acreditarem que ter ações mais amplas de melhora das relações e de resoluções de conflitos seja suficiente para enfrentar o problema do *bullying*. A maioria das investigações tem demonstrado que se não se aborda intencionalmente o fenômeno do maltrato, ele pode seguir ocorrendo mesmo que haja medidas de melhora da convivência e de resolução pacífica de conflitos.

Por fim, os professores entrevistados abordaram a escassa formação docente para o tema da convivência e para o *bullying*. Conforme a professora Valquíria, esses temas não fazem parte da formação inicial docente e na Escola C não há uma forma organizada de trabalhar essas questões com os professores (a escola não prevê), como espaços de formação. Para chegar ao professor e orientá-lo, ele deveria sentir a necessidade disso - o que se dá quando o professor tem uma classe muito conflitiva, com problemas se desenvolvendo. Quando os professores fazem esse pedido ao departamento de orientação, esse é o momento em que se pode intervir no sentido de ir inserindo propostas distintas de trabalho nas classes de tutoria.

De modo geral os professores não se sensibilizam para essas questões, segundo a professora Valquíria. Mobilizá-los para o trabalho relacionado à convivência, é uma ação que o departamento de orientação poderia fazer aos poucos, nas horas de trabalho coletivo de tutorias, mas que está prejudicado porque, com o aumento de carga horária letiva dos professores, está muito difícil ter momentos de trabalho conjunto.

A professora Gabriela, da Escola E, também evidenciou a falta de formação inicial para estes temas e a escassa procura pela formação continuada. Para a professora, embora existam muitos centros de formação, os professores não os procuram por terem que fazer os cursos em contraturno; nesse momento já estariam cansados.

Segundo o professor Rafael, da Escola D, atualmente, poucas comunidades autônomas mantêm recursos e pessoas para atentar-se para a convivência, e muito menos ao *bullying*. Parecem ter se esquecido desses temas. Há pequenas iniciativas de formação inicial e das *consejerías*. O que há mais são iniciativas dos próprios professores ou de algumas escolas solicitando essa formação. Na época do ápice da preocupação com o tema houve muitos cursos de formação em inúmeros centros de formação de professores, porém, passado esse tempo as coisas mudaram e a formação para esse tema diminuiu significativamente. Ele observa que há demanda, mas não há suficiente oferta formativa.

O professor Rafael também fez outras ponderações interessantes. Para ele, ainda é preciso:

- destinar recursos para a formação docente e de famílias, pois se não ocorre, dificulta o desenvolvimento das ações *antibullying*;

- procurar incentivar um maior envolvimento dos docentes na escola, que ainda não é o ideal. Apesar de estarem sensibilizados para o tema, não têm tempo para atuar, de se formar, de se reunir e planejar ações. Isso é um problema das administrações educativas;

- promover maior atenção das administrações educativas quanto ao *bullying*, visto que a maior atenção dada é para a resolução de conflitos. No entanto, o *bullying* não é um conflito normal. Não basta apenas elaborar normativas e estabelecer protocolos que são em sua maioria de enfoque punitivo. É preciso investir em formação;

- investir no trabalho coletivo nas escolas. Na Espanha houve um ápice de sensibilização para o fenômeno, mas agora se nota que são sempre uma ou duas em cada escola que são mais sensíveis à temática e desenvolvem estratégias. Para o professor Rafael e o que falta é uma atuação coletiva, manifestada em projetos *antibullying* organizados pela comunidade educativa (professores, famílias e alunos), tanto com relação ao planejamento quanto à atuação e isso não acontece na maioria das comunidades autônomas;

- investir em capacitação para o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação. Para o professor Rafael, os adultos devem ser capazes de estar por dentro das redes sociais, superando o abismo que há entre as gerações em termos de compreensão de tecnologias. Considera um equívoco a resposta que muitas administrações educativas têm buscado para responder ao problema do *cyberbullying*, ao recorrer à guarda civil, à polícia para tratar do

tema. A preocupação é em como penalizar e castigar os agressores, não em educá-los do ponto de vista moral.

Pelo exposto no relato, percebemos que as escolas visitadas têm desenvolvido ações *antibullying* em consonância com o indicado pelas esferas governamentais superiores e pelos pesquisadores. De modo geral, as escolas como forma de prevenção ao *bullying* têm investido no protagonismo dos alunos, com os sistemas de ajuda, seja via alunos ajudantes ou alunos mediadores, para o trabalho de resolução de conflitos. Para contenção ao *bullying* são usadas medidas punitivas. Nas escolas de *Educación Primária* o trabalho com a melhora da convivência parece envolver maior número de professores e ser inserido no cotidiano das ações, já nas escolas de *Educación Secundária* esse trabalho parece ser atrelado às aulas de tutoria e aos professores tutores ou das equipes ou departamentos de convivência, juntamente com o *jefe de estudios* e os orientadores educacionais. O projeto que parece ser mais completo, com relação ao *bullying*, é o da Escola D, na qual os professores têm implantado um projeto *antibullying*, inserido no Plano de Convivência da escolas, e que vem sendo avaliado sistematicamente, via questionários validados cientificamente, demonstrando alcançar, pouco a pouco, os resultados esperados.

Os professores entrevistados avaliam positivamente as ações desenvolvidas nas escolas e os materiais disponibilizados pelas administrações educativas com relação ao *bullying*. Como desafios, os entrevistados apontaram a falta de profissionais efetivos nas escolas, a falta de formação inicial para os temas relacionados à convivência escolar (principalmente para os professores de *Educación Secundária*) e a escassez de tempos e espaços para o planejamento e desenvolvimento de ações *antibullying* e de profissionais destinados a desenvolverem essas ações.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as estratégias oficiais de prevenção e contenção do *bullying* na Espanha, de acordo com a literatura já elucidada no segundo capítulo. Também relatamos as ações desenvolvidas por algumas escolas do país e que estão relacionadas às normativas e às propostas das administrações educativas. No capítulo seguinte, discorreremos sobre as considerações finais, traçando relações entre as propostas em cada país e destacando aspectos para o delineamento de políticas públicas educacionais e para a formação de professores no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores apresentamos e analisamos as estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* propostas por pesquisadores e pelas políticas governamentais no Brasil e na Espanha. Neste capítulo, tecemos as considerações finais desta pesquisa, abordando as relações entre as propostas identificadas em cada país, nas esferas investigadas, buscando destacar as proximidades e distanciamentos entre as mesmas. Considerando os caminhos traçados em cada país, a partir de suas distintas realidades, nos debruçamos sobre os aspectos que consideramos positivos, ou negativos e que podem servir como base para pensarmos as políticas públicas educacionais e a formação de professores no Brasil. Dessa forma, alcançamos os objetivos propostos no estudo. Para discorrermos sobre tais considerações, também retomamos os questionamentos iniciais do estudo: Que estratégias *antibullying* têm sido propostas no Brasil? Que estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* têm sido propostas na Espanha? Haveria diferenças entre as soluções apontadas pelos governos e pelos pesquisadores no Brasil e na Espanha, respectivamente? As propostas governamentais são condizentes com o que os especialistas têm proposto?

Iniciamos pelas propostas *antibullying* brasileiras.

A literatura brasileira analisada aponta para o desenvolvimento de estratégias *antibullying* de vários tipos e em consonância com a literatura internacional. No entanto, identificamos certa ênfase nas sugestões relacionada aos seguintes aspectos: a promoção de ações de informação, sensibilização e conscientização; ao desenvolvimento de ações que incidem nas relações interpessoais de modo mais amplo - como fomentar a vida democrática, a cooperação, as relações de amizade e o apoio no ambiente escolar; a criação de regras contra o *bullying*; a necessidade de capacitação profissional para o trabalho com a prevenção e a contenção.

Por sua vez, a esfera legislativa brasileira passou, nos últimos anos, a exigir que as escolas promovam ações *antibullying*, indicando, fortemente, o desenvolvimento de ações de informação, conscientização e sensibilização; de identificação; que incidam no desenvolvimento emocional dos alunos e na autoestima destes; que incluam o envolvimento de famílias e outras organizações externas - como a jurídica, a assistência social e a psicológica ou outras instâncias não governamentais; que promovam a capacitação docente. São poucas as indicações de melhoria das relações interpessoais e as que o fazem apontam para o uso de ações mais coercitivas. Evidenciamos, ainda, a menção ao *combate* ao *bullying* na maioria das legislações analisadas. Lembramos que, até o momento da coleta dos dados, não havia

legislação nacional relacionada à prevenção e contenção ao *bullying* aprovada, o que só ocorreu em novembro de 2015.

Tendo em vista esse movimento da esfera legislativa que passou a obrigar as escolas a promoverem ações de prevenção e combate ao *bullying*, esperávamos encontrar maiores subsídios para essas ações, vindos das administrações educativas tanto em nível federal quanto estaduais, no Brasil. No entanto, considerando a dimensão do país, o que evidenciamos foi um movimento tímido. Até o momento da coleta dos dados, em julho de 2013, não havia nenhuma ação do Ministério da Educação relacionada a dar indicações ou fornecer suporte para a prevenção ao *bullying*. Das 27 Secretarias Estaduais, incluindo a do Distrito Federal, duas tinham projeto *antibullying* e outras quatro possuíam projetos de prevenção à violência que abarcariam o fenômeno. As demais ações realizadas pelas secretarias estaduais referem-se a ações de capacitação - sendo a maioria seminários, palestras e oficinas, promovidas por 10 secretarias - e ações de informação para alunos ou outros membros da comunidade educativa - com a distribuição de materiais informativos, realização de palestras, concurso de redação ou dias temáticos na escola, promovidas também por 10 secretarias.

Quanto aos projetos desenvolvidos pelas secretarias, evidenciamos que pouco se aproximam do indicado pela literatura em termos de estratégias de prevenção e contenção ao *bullying*. Apenas um projeto continha material rico em informações e em consonância com os pesquisadores na área. Outro projeto sobre violência, apesar de não indicar sugestões de ações *antibullying*, especificamente, mencionava que as ações de prevenção à violência deveriam ser relacionadas à promoção da cooperação, do respeito mútuo, da resolução pacífica de conflitos e do protagonismo dos alunos - indicações também dadas pela literatura internacional como forma de prevenir o *bullying*. Nos demais, evidenciamos escassez de indicações de ações *antibullying* e certa ênfase na criação de núcleos ou comitês com o envolvimento de instituições externas à escola, como as do âmbito jurídico ou da saúde. Tais organismos são importantes para aproximar as administrações educativas das escolas e para dar subsídios para o trabalho a ser realizado por cada instituição. No entanto, percebemos que a abrangência destes organismos ainda está longe do ideal.

Vimos que a literatura sobre estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* indica ações que são complexas e que exigem formação docente para tanto. Por isso, consideramos que as iniciativas das secretarias de educação brasileiras relacionadas à formação docente são, ainda, insuficientes. As palestras realizadas funcionam como momentos disparadores de uma formação que precisa ser sistematizada. São muito importantes, pois visam mobilizar, conscientizar e sensibilizar para a importância do fenômeno e para as ações de prevenção. No

entanto, sabemos que não atingem a totalidade dos professores. Por isso, é fundamental que as políticas públicas educacionais possibilitem tempos e espaços institucionalizados para a formação docente continuada e para o planejamento das ações nas escolas. Aspectos que não foram evidenciados nos programas e ações das secretarias de educação, nem nas legislações analisadas. Estas últimas, em sua maioria, responsabilizam as escolas pela realização das ações e pela formação docente. Duas leis indicam a criação de equipes multidisciplinares e uma aponta para a participação da secretaria de educação no desenvolvimento das ações e na capacitação - e nesse estado não há ação nesse sentido.

A literatura espanhola também indica o desenvolvimento de ações de vários tipos, de forma condizente com a literatura internacional sobre o fenômeno. A maior parte das sugestões de intervenções *antibullying*, identificadas nos artigos analisados, são relacionadas: ao fomento de ações que incidem nas relações interpessoais, enfatizando o uso de estratégias de apoio sistemático entre os alunos; ao trabalho com o desenvolvimento emocional e a autoestima; ao ensino de valores sociomoraes, via desenvolvimento de habilidades sociais e desenvolvimento moral; à necessidade de capacitação profissional docente e das famílias.

Na Espanha, as normativas são mais relacionadas à convivência escolar - vão desde a indicação da necessidade de criação de planos de convivência em cada escola, à criação de órgãos específicos para dar atenção às escolas com relação ao tema e a estabelecer direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. São poucas as normativas específicas sobre o *bullying*. Evidenciamos que a prevenção ao fenômeno é tratada dentro destas indicações sobre a melhora da convivência no ambiente escolar.

Destacamos que a atenção à melhora da convivência escolar é preocupação de âmbito nacional na Espanha. As normativas das Comunidades Autônomas são decorrentes dos decretos estaduais. A maioria das normativas das Comunidades Autônomas indica a inclusão de medidas *antibullying* nos planos de convivência que cada escola deve elaborar e a publicação de protocolos de intervenção. Com relação ao teor das indicações das normativas, percebemos ênfase para: o estabelecimento de regras - a serem inseridas nos regimentos internos de cada escola - e de medidas punitivas para os autores de *bullying*; a criação de medidas de segurança e apoio para os alvos; o desenvolvimento de sistemas de mediação e apoio entre pares; busca por apoio externo - nas Inspeções Educativas, nas esferas jurídicas ou de assistência social e psicológica; fomento às atividades de sensibilização para a temática. As normativas pouco citam a formação docente.

Quanto às ações das administrações educativas espanholas - *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* e das *Consejerías de Educación* - evidenciamos que são desenhadas, em sua

maioria, na intenção de apoiar e dar subsídios para o desenvolvimento das ações das escolas. De modo geral, estão em consonância com as ações indicadas nas normativas analisadas - muitas são uma resposta ao disposto nas normativas, como a criação dos protocolos - e com a literatura científica.

As principais ações do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* foram apoiar o desenvolvimento de pesquisa sobre a convivência e disponibilizar um instrumento que avalia a mesma para toda a comunidade educativa. Já as *Consejerías de Educación* desenvolveram ou disponibilizaram diferentes materiais formativos para os professores, além de recursos e assessoria para as famílias e alunos. Destacamos que, embora nem todas as *Consejerías de Educación* tenham criado materiais formativos sobre o *bullying* e sua prevenção, todas elas tinham, na época da coleta dos dados, algum tipo de ação com relação ao fenômeno.

O teor das sugestões de ações a serem desenvolvidas, identificadas nos materiais criados pelas *Consejerías de Educación* está, em boa parte, próximo dos apontamentos feitos nas normativas, principalmente com relação à atenção aos alvos e autores de *bullying*: instituir medidas de apoio e segurança para os alvos e de punição para os autores. O destaque ao desenvolvimento de estratégias que promovam o envolvimento e protagonismo dos alunos, como a mediação de conflitos entre pares e os sistemas de ajuda entre iguais, é, também, indicado nas normativas e pelos pesquisadores do país. Depreendemos do exposto, que para a prevenção ao *bullying* atentam-se fortemente à melhora da convivência e para a contenção para o desenvolvimento de medidas punitivas para os agressores e de apoio aos alvos.

Destacamos as atividades formativas destinadas às famílias e aos alunos, seja pelos materiais de informação disponibilizados ou pelos programas de Escolas de Famílias citados em algumas Comunidades Autônomas.

Embora as normativas e as ações identificadas nos sites das *Consejerías de Educación* não enfatizem atividades formativas sistematizadas - como palestras ou cursos - sobre o *bullying* e sua prevenção, para os professores, todas as Comunidades Autônomas da Espanha têm *Centros de Formación de Profesores* institucionalizados. Cada um destes centros é responsável por disponibilizar formação continuada presencial e à distância para as escolas e recorre a especialistas de diferentes áreas para atender as demandas formativas docentes. Consideramos que esse é um grande avanço em termos de políticas públicas.

Outra conquista das escolas espanholas foi a institucionalização no currículo escolar de uma hora aula de tutoria para todos os anos escolares. Nessa aula, ministrada por um professor-tutor - como se fosse o professor coordenador da turma, o qual tem mais afinidade com temas transversais e relacionados à convivência escolar - os alunos debatem sobre as regras de

convivência e/ou outros temas, realizam atividades e exercícios sobre temas relacionados à convivência, saúde, sexualidade, entre outros, não trabalhados nas demais disciplinas curriculares, mas indispensáveis para sua formação integral, além de discutir problemas vivenciados semanalmente na turma. Tais atividades são elaboradas pelos professores tutores, anualmente, e descritas no Plano de Ação Tutorial que também deve estar de acordo com o estipulado no Plano de Convivência de cada escola.

Percebemos, tanto nas normativas quanto nos diferentes materiais das *Consejerías de Educación*, forte indicação para o desenvolvimento das diferentes ações de prevenção e contenção ao *bullying* nestas aulas de tutoria e pelos professores-tutores. Mesmo que indiquem o envolvimento de outros membros da comunidade educativa, como os alunos nos sistemas de mediação e de apoio entre pares, parece recaírem sobre os professores-tutores, orientador educacional e equipe diretiva o trabalho de prevenção. Consideramos que, desta forma, mudar o clima de relações interpessoais como um todo dentro da escola, realizar um trabalho de educação em valores, de desenvolvimento emocional, embasado na cooperação - como fortemente indicado na literatura espanhola analisada, pode se tornar um trabalho mais demorado, visto que a preocupação com a convivência passa a restringir-se a uma parte da dinâmica escolar.

Essa falta de envolvimento de maior número de docentes nas ações relacionadas à convivência e prevenção às diferentes formas de violência é evidenciada tanto no Brasil quanto na Espanha e, possivelmente, esse fator ganhe propulsão em função da fraca ou nula formação inicial docente para estes temas. Ademais, a cultura de valorizar conteúdos curriculares (como os da matemática, línguas, história, geografia, ciências etc.) parece não ser privilégio de alguns países. Embora a Espanha já tenha trilhado um caminho de desenvolvimento de projetos de educação para a paz e de melhora da convivência, os professores do país também são, fortemente, cobrados pelas administrações educativas superiores a demonstrarem resultados mais elevados nos índices de avaliação internacionais destas disciplinas. Talvez por isso o trabalho com temas transversais e relacionados à convivência fique mais direcionado, na maioria das escolas espanholas, nas aulas de tutoria e sob responsabilidade dos coordenadores de convivência ou orientadores educacionais.

Depreendemos do exposto, que em termos de atenção pelas políticas educacionais ao fenômeno *bullying*, a Espanha tem percorrido um caminho maior que o Brasil, nos últimos anos. Claro que não estamos fazendo uma comparação simplista entre países que têm histórias culturais, sociais e políticas tão distintas. Mesmo assim, é possível percebermos um avanço, principalmente pela indicação via política educacional de criação de Planos de Convivência em

cada instituição, além dos espaços de tutoria no currículo escolar e dos Centros de Formação de Professores.

O desenvolvimento de ações relacionadas à prevenção e contenção ao *bullying* e outras formas de violência, dentro de uma perspectiva de melhora da convivência, por meio de planos de atuação institucionalizados evidencia a possibilidade de sistematização e continuidade das ações, além de facilitar a participação de diferentes membros da comunidade educativa e momentos de investigação da realidade, planejamento e avaliação das ações de modo contínuo. Fatores tão importantes para que não se tornem ações febris e pontuais que pouco contribuem para atingir seu objetivo maior.

Essa atenção às ações contínuas e paulatinamente construídas a partir da realidade de cada escola foi percebida em apenas uma secretaria de educação brasileira, que instituiu uma política pública educacional com relação à prevenção à violência escolar, embora essa política ainda centralize as ações nos núcleos (NEPRE - Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola) e não nas escolas como um todo. Mesmo assim, construir uma política educacional de prevenção e atenção à violência escolar é um grande avanço, pois é uma tentativa de superar a superficialidade dos programas educacionais que são desenvolvidos pelos governos de cada estado ou secretarias durante seu mandato. Ter uma política educacional significa que as ações planejadas e paulatinamente implementadas terão caráter duradouro - embora sempre sejam carregadas das concepções de educação de quem está no poder -, diferentemente de programas que podem ter caráter provisório e sua continuidade depender de quem assumir o governo.

Ainda sobre a questão da temporalidade das ações, percebemos que, principalmente no Brasil - embora na Espanha isso também seja um pouco percebido - parece ter havido uma diminuição na preocupação com o fenômeno *bullying*, sentida pela ascensão de ações de prevenção realizadas entre os anos de 2010 e 2012 e um decréscimo (ou certa estabilidade) após esse período.

Cabe salientarmos que, nos dois países, houve pelo menos um caso de comoção nacional que parece ter motivado a criação de investigações e intervenções sobre o *bullying*, por parte das políticas educacionais, que passaram a ser cobradas significativamente pela sociedade em geral. Como identificamos nas normativas estatais espanholas, a preocupação com a promoção da paz e a diminuição da violência nas escolas já era evidente nos acordos europeus assinados. No entanto, a atenção ao *bullying*, na Espanha, cresceu significativamente após o suicídio (*bullycídio*) de um menino, no ano de 2004, filho de um jornalista de um periódico importante no país, que sofria *bullying* na escola. O caso ganhou visibilidade e alarme nacional,

fomentando o debate sobre o problema. No Brasil, como já relatamos no ano de 2011, um jovem entrou atirando contra crianças e professores na escola em que havia estudado, matando 12 crianças e ferindo outras treze, suicidando-se posteriormente. Na época, as suspeitas eram que o crime teria sido motivado pelo *bullying* que o jovem havia sofrido em sua época escolar.

Também salientamos que é preciso ter cuidado para não esvaziarmos as ações a serem desenvolvidas pelas escolas, repassando a responsabilidade de resolução de problemas que afetam a convivência e o desenvolvimento individual, afetivo, cognitivo e social dos alunos, para outras instâncias que não as educativas, como as de assistência jurídica, social ou psicológica. Identificamos, tanto na Espanha quanto no Brasil, ações *antibullying* desenvolvidas pela polícia, dentro das escolas, sejam por meio de palestras sobre o tema ou pelo incremento da presença dos policiais dentro das instituições educacionais, com a intenção de inibir tais ações e outras formas de violência.

Como ressaltado em diferentes momentos deste trabalho, até mesmo a literatura científica aponta para a importância do desenvolvimento de um trabalho conjunto com instituições externas, que podem contribuir de diferentes formas para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas. No entanto, não podemos acreditar que, sozinhas, essas instituições resolverão os problemas que são comuns na rotina escolar e internos, portanto, à escola. Além do mais, assim como aponta a Instrução Normativa nº 10 (ESPANHA, 2005), a escola é o lugar natural para resolver os problemas que ali ocorrem, salvo as situações de maior gravidade.

Considerando os dados encontrados em cada país, retomamos as hipóteses iniciais da pesquisa. Supúnhamos, inicialmente, que haveria certo distanciamento entre os tipos de estratégias *antibullying* propostos no Brasil e na Espanha, pelas políticas governamentais. Pensávamos que, no Brasil, as intervenções seriam mais próximas do senso comum, baseando-se em ações punitivas, culpabilizantes e legalistas; que na direção de programas que trabalhem com as relações sociais das crianças ou com os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento. Também considerávamos que essas estratégias seriam mais direcionadas aos autores de *bullying* e às indicações de transferência de responsabilidade para o tratamento das situações para outras instituições, como Conselhos Tutelares, Varas da Infância e da Juventude ou especialistas da saúde, como psicólogos, assistentes sociais, por exemplo.

Outra hipótese adotada inicialmente foi que os estudos desenvolvidos na Espanha, em termos de estratégias *antibullying*, encontrariam resistência no Brasil em função de uma mentalidade geral (comum), neste país, que tende a pensar que o trabalho de prevenção às distintas formas de violência e a educação moral não é responsabilidade da escola e que espera

soluções para tal vindas de instituições exteriores à escola, ou de medidas pontuais, de curto prazo, vistas como "receitas prontas".

Tendo em vista os dados encontrados e analisados, percebemos que essas hipóteses se confirmam parcialmente. Percebemos nas legislações *antibullying* brasileiras, forte indicação para o envolvimento de outras instâncias externas - como a jurídica, a assistência social e psicológica - na prevenção e contenção ao *bullying* no ambiente escolar. Algumas Secretarias Estaduais de Educação brasileiras que tinham projetos também apostaram na criação de comitês ou núcleos envolvendo representantes de diferentes organismos externos à escola.

A diferenciação no trato com autores e alvos de *bullying*, indicando punições para os autores e proteção e cuidado psicológico para os alvos foi mais fortemente evidenciada nas normativas espanholas do que nas brasileiras. Percebemos que, mesmo a Espanha tendo uma atenção maior à convivência escolar - o que denota um "cuidado" com as pessoas, ou seja, que a convivência é um valor -, indicando ações amplas que incidam na melhoria das relações interpessoais em geral e apostando no protagonismo dos alunos, ainda há no país a percepção de que transgressões, como o *bullying*, precisam ser punidas. Os protocolos de atuação espanhóis criados são um bom exemplo disso.

Também identificamos que são poucas administrações educativas brasileiras - secretarias de educação - que têm projetos e que se baseiam na literatura científica para dar sugestões de ações para as escolas.

Perante o exposto, concluímos que as políticas governamentais brasileiras necessitam perceber que a prevenção e a contenção ao *bullying* precisam ser trabalhadas dentro de projetos *antibullying* intencionais e contínuos, inseridos nas ações de melhora da convivência escolar e, para isso, os profissionais da educação necessitam receber formação específica, principalmente sobre educação em valores. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais brasileiras precisam apostar na formação inicial e continuada dos agentes educacionais.

Consideramos, ainda, que é imprescindível que as condições de trabalho nas escolas brasileiras sejam aprimoradas, para que os profissionais tenham tempos e espaços para pensar sobre a sua realidade, estudar, planejar, avaliar e desenvolver as ações necessárias. Uma sugestão seria institucionalizar horários semanais, como as aulas de tutoria ou as assembleias escolares, no currículo escolar dos diferentes níveis de ensino. Ademais, são necessários mais profissionais e espaços institucionalizados em sua carga horária para a coordenação das ações com o restante dos membros da comunidade educativa.

As visitas que realizamos em algumas escolas espanholas evidenciaram que projetos mais significativos que têm colhido frutos positivos, ao menos nestas instituições, ocorrem, em

parte, porque há profissionais que disponibilizam seu tempo extra e se movem para realizar estas ações, mesmo com a sobrecarga de atividades que enfrentam.

O sucesso dos projetos estaria, então, na motivação de alguns profissionais que são mais sensíveis aos problemas de convivência da sua realidade e se movem para mudar e fazer algo melhor? Como sensibilizar mais pessoas para esse trabalho? Acreditamos que a resposta seja via formação docente e pela disponibilização de recursos para as mudanças (espaços e tempos para formação e organização de ações). As escolas precisam pensar sobre sua realidade e projetar ações condizentes de serem realizadas, avaliá-las, modificá-las e aperfeiçoá-las e isso demanda tempo. Para se moverem nesse trabalho, os profissionais da educação precisam primeiro, considerar que os problemas de convivência, como a resolução de conflitos, o *bullying* escolar e outras formas de violência, são problemas que precisam ser enfrentados. Palestras informativas podem ser ações relevantes, pois trazem informações chave e promovem uma sensibilização para diferentes temas. No entanto, constituem uma formação superficial. Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, as ações de prevenção e contenção ao *bullying* não podem ser pontuais. Pelo contrário, exigem uma significativa bagagem teórica, com base na literatura científica, para compreendê-las e desenvolvê-las. Ademais, acreditamos que essa formação dever ser no sentido de ajudar o professor não só quanto à instrumentalização (do que fazer), mas do por que fazer. Isto é, a formação precisa ser no sentido que faça o professor evoluir cognitivamente, afetiva e moralmente para entender valores que muitas vezes ele mesmos não tem.

Por fim, nos questionamos sobre os avanços que as legislações *antibullying* trouxeram para as escolas brasileiras. Alguns diriam que a existência de leis obriga as escolas a "combaterem" essa forma de violência e isso pode ser considerado positivo, visto que as escolas que não o fizerem podem ser punidas! Ora, considerar que a simples existência de uma lei, sem garantias de efetivação, seja suficiente para resolver o problema nos parece uma resposta muito simplista das esferas governamentais. No entanto, a existência de uma lei *antibullying* regulamenta a realização de ações sistematizadas de prevenção e contenção ao *bullying* nas escolas. Ademais, nos perguntamos: é necessário legislar sobre questões que se sabe que são inaceitáveis, como o desrespeito ao outro quando há a agressão numa situação de *bullying*? O quanto legislações, relacionadas ao âmbito educacional, como o caso do *bullying*, são elaboradas e analisadas por especialistas no tema? A Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015), por exemplo, que hoje obriga as escolas e clubes de recreação do país a desenvolverem ações de prevenção, conscientização e combate ao *bullying*, foi tratada, inicialmente, no Congresso Nacional pela Comissão de Combate ao Crime Organizado. Por outro lado, esta lei pode

garantir que finalmente seja dado o valor que de fato tem a convivência entre as pessoas na escola.

Encerramos este trabalho com a certeza de que o *bullying* é um fato nas relações entre alunos e sua prevenção é parte intrínseca da educação escolar. Assim, são necessárias tanto a formação de professores nesse tema, como a estruturação e organização da escola para enfrentá-lo dentro de um projeto maior de uma convivência respeitosa entre todos os membros escolares.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Lei nº 7.269**, de 26 de abril de 2011. Institui o dia 7 de abril como o dia de combate ao *bullying* nas escolas públicas estaduais de Alagoas. Assembleia Legislativa de Alagoas. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/leis/leis-ordinarias/2011/lei-ordinaria-7.269>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- ALMEIDA, A. A vitimização entre pares em contexto escolar. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (Coord.). **Violência e vítimas de crimes: crianças**. v. 2, 3. ed. Coimbra: Quarteto, 2008.
- ALMEIDA, A.; CAURCEL, M. J. *Scan-bullying*. Universidade do Minho: Braga, 2005.
- ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. **Journal of School Violence**, v. 9, n. 1, 23-36, 201. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15388220903185639>
- ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C. A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Um novo método narrativo para estudo das representações dos maus-tratos entre pares na pré-adolescência: o *Scan Bullying*. In: MACHADO, C.; GONÇALVES, R. A. (Coord.). **Violência e vítimas de crime**. v. 2, 3. ed. Coimbra: Quarteto, 2002.
- ALONSO, P. La visión del fenómeno bullying en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias. **Estudios sobre Educación**, n. 17, p. 125-144, 2009.
- AMAPÁ. **Lei nº 1.527**, de 29 de dezembro de 2010. Institui o Programa de Combate ao "*bullying*" nas escolas públicas e privadas do Estado do Amapá. Assembleia Legislativa do Amapá. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=27806>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- AMAZONAS. **Lei nº 110**, de 14 de dezembro de 2011. Institui no Calendário Oficial do Estado do Amazonas o dia 07 de abril, "Dia de Combate ao *Bullying* nas escolas públicas e privadas". Diário Oficial do Amazonas. Disponível em: <<http://www.aleam.gov.br/DOL/Diarios/Edicao07514122011.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- AMORIM, C. A. A. **Estudos sobre bullying em dissertações e teses brasileiras no período de 2000 a 2009**. 120f, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.
- ANDALUCÍA. **Ordem de 18 de julho de 2007**. Por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 156, p. 25-30, 2007a. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/Legislacion/OrdenPlanConvivencia&seccion=legislacion>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ANDALUCÍA. **Decreto nº 19**, de 23 de janeiro de 2007. Por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos

sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 25, p. 10-23, 2007b. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/d2.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANDALUCÍA. **Resolução de 26 de setembro de 2007**. De la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 224, p. 180-187, 2007c. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/224/5>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANDALUCÍA. **Decreto nº 327**, de 23 de julho de 2010. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 139, p. 8-34, 2010a. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANDALUCÍA. **Decreto nº 328**, de 13 de julho de 2010. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 139, p. 34-57, 2010b. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/3>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANDALUCÍA. **Ordem de 11 de abril de 2011**. Por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 85, p. 8-24, 2011a. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/1>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANDALUCÍA. **Ordem de 20 de junho de 2011**. Por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla, n. 132, p. 6-27, 2011a. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/132/1>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ARAGÓN. **Decreto nº 73**, de 22 de março de 2011. Del Gobierno de Aragón, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. Boletín Oficial de Aragón, Zaragoza, n. 68, p. 7341-7364, 2011. Disponible em: <<http://convivencia.educa.aragon.es/ini.php?iditem=1&iz=17&sub=101>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ARAÚJO, U. F. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARMERO, P.; BERNARDINO, B.; BONET, C. Acoso escolar. **Revista Pediatría Atención Primaria**. v. 13, n. 52, p. 661-670, 2011.

ASTÚRIAS. **Decreto nº 249**, de 26 de setembro de 2007. Por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de

Astúrias, Oviedo, n. 246, 2007. Disponible em:
<http://www6.uniovi.es/bopa/2007/10/19656_02.htm>. Acceso em: 10 out. 2013.

ASTURIAS. DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA. **Maltrato cero.** Orientaciones sobre el acoso escolar. Asturias: Consejería De Educación y Ciencia, 2006.
Disponible em:
<http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=922&Itemid=54>.
Acceso em: 10 out. 2013.

AVILÉS, J. M. M. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.** Valladolid: Grafolid, 1999.

AVILÉS, J. M. M. **Investigaciones internacionales sobre bullying.** Maltrato escolar entre iguales. Estudio comparativo de prevalencia. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

AVILÉS, J. M. M. **El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso.** *Bullying* en la escuela. Modelos de intervención. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2004.

AVILÉS, J. M. M. **Bullying:** el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

AVILÉS, J. M. M. Victimización percibida y *bullying*: factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, mar. 2009a.

AVILÉS, J. M. M. *Cyberbullying*: diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, p. 79-96, jul. 2009b.

AVILÉS, J. M. M. **Bullying:** guía para educadores. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

AVILÉS, J. M. M. Análisis psicosocial del *cyberbullying*: claves para una educación moral. **Papeles del Psicólogo**, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013b.

AVILÉS, J. M. M.; ALONSO, N. **El bullying:** la intimidación y el maltrato entre iguales. Morena: JMAM Ediciones, 2002.

AVILÉS, J. M.; IRÚRTIA, M. J.; GARCÍA-LOPEZ, L. J.; CABALLO, V. E. El maltrato entre iguales: "bullying". **Behavioral Psychology / Psicología Conductual**, v. 19, n. 1, p. 57-90, 2011.

BALEARNS. **Decreto nº 10**, de 25 de janeiro de 2008. Pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. Boletín Oficial de les Illes Balears, Palma, n. 15, p. 6-7, 2008. Disponible em: <<http://boib.caib.es/pdf/2009159/p6.pdf>>. Acceso em: 15 out. 2013.

BALEARNS. **Decreto nº 121**, de 10 de dezembro de 2010. Pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. Boletín Oficial de les Illes Balears, Palma, n. 187, p. 5-17, 2008. Disponible em:

<<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI132055&id=132055>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONI, M. C. S. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. 2011, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2011.

BAUMAN, S.; TOOMEY, R.; WALKER, J. L. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. **Journal of Adolescence**, v. 36, p. 341-350, 2013.

BENÍTEZ, J. L.; ALMEIDA, A. M. T.; JUSTICIA, F. La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. **Anales de Psicología**, v. 23, n. 2, p. 185-192, 2007.

BENÍTEZ MUÑOZ, J. L.; GARCÍA BERBÉN, A.; FERNÁNDEZ CABEZAS, M. Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 7, n. 17, p. 191-207, 2009.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, vol. 10, n. 2, p. 141-163, 1981. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/004912418101000205>.

BRAGA, L. L.; LISBOA, C. Estratégias de *Coping* para Lidar com o Processo de *Bullying*: Um Estudo Qualitativo. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 321-331, 2010.

BRIGHI; A.; GENTA, M. L. *Bullying*: un fenómeno inmoral. In.: ORTEGA, R. R. (Coord.) **Agressividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 236**, de 2012. Reforma do Código Penal Brasileiro. Senado Federal, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106404>>. Acesso em: out 2015.

CABALLO, V. E.; CALDERERO, M.; CARRILLO, G. B.; SALAZAR, I.C.; IRURTIA, M. J. Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. **Behavioral Psychology / Psicología Conductual**, v. 19, n. 3, p. 611-626, 2011.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANARIAS. **Decreto nº 114**, de 11 de maio de 2011. Por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria, n. 108, p. 14385-14406, 2011. Disponível em: <<http://www.gobiernodeCanarias.org/boc/2011/108/001.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CANARIAS. DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. **Guía para la el profesorado sobre acoso escolar: detección, identificación, intervención y prevención**. Gráficas Guinguada SL, 2009. Disponível em:

<https://www.gobiernodeCanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/guia_acoso.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

CANARIAS. **Ordem de 11 de abril de 2013**. Por la que se crea y regula el fichero de datos de carácter personal denominado "Atención e intervención psicológica en acoso escolar". Boletín Oficial de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria, n. 105, p. 14612-14615, 2013. Disponível em: <<http://www.gobiernodeCanarias.org/boc/2013/105/001.html>> Acesso em: 15 out. 2013.

CANTABRIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Protocolo de actuación para los centros educativos en casos de acoso entre compañeros**. s/d Disponível em: <<http://www.eduCantabria.es/planes/convivenciaescolar/85-planes/convivenciaescolar/39700219-protocolo-para-el-acoso-entre-companeros.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CANTABRIA. **Decreto nº 53**, de 25 de junho de 2009. Regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de *Cantabria*, Santander, n. 127, p. 8959-8971, 2009. Disponível em: <<https://boc.Cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?** 2005, 130f. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

CASTILLA-LA MANCHA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Documentos de apoyo en caso de maltrato entre iguales**. S/d. Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/en/sistema-educativo/convivencia-valores/construir-convivencia/maltrato-iguales/documentos-apoyo-caso-maltrato-iguales>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CASTILLA-LA MANCHA. **Resolução de 20 de janeiro de 2006**. De la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. Diario Oficial Castilla-La Mancha, Toledo, n. 22, p. 1694-1700, 2006. Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/en/sistema-educativo/convivencia-valores/construir-convivencia/maltrato-iguales/protocolo-maltrato-iguales>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CASTILLA-LA MANCHA. **Decreto nº 3**, de 8 de janeiro de 2008. De la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. Diario Oficial Castilla-La Mancha, Toledo, n. 09, f. I, p. 621-630, 2008. Disponível em: <<http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-3-2008-08-01-2008-convivencia-escolar-castilla-manc>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CASTILLA Y LEÓN. **Decreto nº 51**, de 17 de maio de 2007. Por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, Valladolid, n. 99, p. 10917-10925, 2007a. Disponível em: <<http://www.educa.jcyl.es/es/decretoderechos>>. Acesso em: 14 out. 2013.

CASTILLA Y LEÓN. **Ordem EDU nº 1921**, de 27 de novembro de 2007. Por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, Valladolid, n. 234, p. 22699-22703, 2007b. Disponível em: <<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1921-2007-27-noviembre-establecen-medidas-actuaci>>. Acesso em: 14 out. 2013.

CASTRO, E. C. V. M. **Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. 80f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CATALUÑA. **Lei nº 12**, de 10 de julho de 2009. D'educació. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, n. 5422, p. 56589-56682, 2009. Disponível em: <http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=480169&language=ca_ES&action=fitxa>. Acesso em: 15 out. 2013.

CEARÁ. **Lei nº 14.754**, de 30 de julho de 2010. Autoriza o poder executivo a instituir programa de prevenção e combate ao preconceito, intimidação, ameaça, violência física e/ou psicológica originária do ambiente escolar “*bullying*” de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas do Estado do Ceará. Assembleia Legislativa do Ceará. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2010/14754.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CEARÁ. **Lei nº 14.943**, de 22 de junho de 2011. Institui o serviço disque denúncia de combate ao *bullying* no Estado do Ceará e dá outras providências. Diário Oficial do Ceará. Disponível em: <<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20110705/do20110705p01.pdf#page=3>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CEREZO, F. **BULL**. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Bilbao: Albor-Cohs, 2000.

CEREZO, F.; MÉNDEZ, I. Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 5, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156001>.

CÉZAR, N. **Bullying: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz**. 220f., 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

COLLEL, J.; ESCUDÉ, C. **El maltrato entre alumnos/as**. Guía para las familias. 2004. Disponível em: <<http://www.xtec.net/~jcollell>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE. **Elaboración de la documentación necesaria para la correcta aplicación por parte de los equipos directivos del Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, y la Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor**. Viceconsejería de Organización Educativa: Madrid, 2013. Disponível em: <http://www.Madrid.org/dat_este/documentos/documentacion_convivencia.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS. **Programa de apoyo - Acoso escolar**. Disponible em:

<http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category§ionid=30&id=146&Itemid=73>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA. **Plan de Convivencia**. Disponible em: <<http://www.eduCantabria.es/>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CASTILLA-LA MANCHA. **Convivencia**. Disponible em: <<http://www.educa.jccm.es/en/sistema-educativo/orientacion-convivencia-atencion-diversidad/convivencia>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y UNIVERSIDADES DE BALEARS.

Convivèxit: Instituto para la convivencia y el éxitito escolar. Disponible em:

<<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.es.jsp?coduo=7>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. **Convivencia Escolar**. Disponible em: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. **Guía para la elaboración del Plan de Convivencia**, 2011. Disponible em:

<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/convivenciaeigualdad/guia/>>. Acceso em: 30 abr. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN. **Convivencia**. Disponible em: <http://www.educa.jcyl.es/es/webs-tematicas/convivencia>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DA CATALUÑA. **Projecte de convivència i èxit educatiu**, 2012. Disponible em:

<www20.gencat.cat/portal/site/Joventut/menuitem.69bf6484ff17e83a665c7273b0c0e1a0/?vgnextoid=be699f8439ab210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgn...>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE MADRID. **Programa Convivir es vivir**, 1999. Disponible em:

<http://www.Madrid.org/dat_este/upe/convivir.htm>. Acceso em: 30 abr. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE MADRID. **Convivencia Escolar**. Disponible em:

<http://www.Madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Agrupador_FP&cid=1109266187254&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagenome=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS. **Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar**. Disponible em:

<<http://www.gobiernodeCanarias.org/educacion/>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE EXTREMADURA. **Plan Reginal de la Convivencia Escolar**. Disponible em:

<<http://www.gobex.es/cons004/view/main/index/index.php>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES DE MURCIA. **Convivencia Escolar**. Disponible em:

<[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4001&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m)>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE GALICIA. **Convivencia**. Disponible em: <<http://www.edu.xunta.es/web/>>. Acceso em: 25 out. 2013.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA. **PLAN PREVI**. Modelo de actuación en situaciones de posible acoso e intimidación entre alumnos. s/d Disponible em: <<http://www.ceice.gva.es/eva/es/previ.htm>>. Acceso em: 15 out. 2013.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA. **Plan PREVI** - Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunitat Valenciana, 2004. Disponible em: <<http://www.cece.gva.es/es/default.asp>>. Acceso em: 25 out. 2013.

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 9, p. 291-310, 2006.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer Support in Action**. Londres: Sage Publications, 2000.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **Informe sobre violencia escolar**: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. UNICEF, Madrid: Defensor del Pueblo, 2000. Disponible em: <<http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.htm>>. Acceso em: 20 mai. 2013.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **Informe sobre violencia escolar**: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. UNICEF, Madrid: Defensor del Pueblo, 2007.

DEL BARRIO, C. Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. **CONVIVES**, n. 3, p. 25-33, 2013.

DEL BARRIO C.; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A.; BARRIOS, A. Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 9-24, 2003.

DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VAN DER MEULEN, K.; BARRIOS, A.; GUTIÉRREZ, H. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN- Bullying*. **Infancia y Aprendizaje**, 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERO, I.; GUTIÉRREZ, H.; FERNÁNDEZ, I. La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 25-57, 2003.

DEL BARRIO, C.; GUTIÉRREZ, H.; BARRIOS, A.; VAN DER MEULEN, K.; GRANIZO, L. Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando? **Revista Pediatría de Atención Primaria**, v. VII, n. 25, p. 75-100, jan/mar, 2005.

DEL BARRIO, C. BARRIOS, A.; GRANIZO, L.; VAN DER MEULEN, K.; ANDRÉS, S.; GUTIÉRREZ, H. Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. **European Journal of Education and Psychology**, v. 4, n.1, p. 5-17, 2011.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA, R. R. El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. **Comunicar**, v. XX, n. 39, p. 129-138, 2012.

DEL REY, R.; ELIPE, P.; ORTEGA, R. R. *Bullying and cyberbullying*: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. **Psicothema**, v. 24, n. 4, p. 608-613, 2012.

DEL REY, R. et al. **Protocolo de actuación ante el cyberbullying**. Departamento de Educación, Gobierno Vasco, 2011. Disponible em: <<http://www.emici.net/prot/Protocolo%20Ciberbullying.html>>. Acceso em: 30 abr. 2013.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, n. 41, p. 133-145, 2001a.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. R. La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Antiviolenencia escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, n. 41, p. 59-71, 2001b.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. R. Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. **Escuela Abierta**, n. 10, p. 77-89, 2007.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**, v. 66 (22,3), p. 159-180, 2009.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA. **Convivencia Escolar**. Disponible em: <<http://educarioja.org/educarioja/home.jsp>>. Acceso em: 25 out. 2013.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE NAVARRA. **Convivencia y Igualdad**. Disponible em: <<http://www.educacion.Navarra.es/web/dpto/convivencia-e-igualdad>>. Acceso em: 25 out. 2013.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO. **Convivencia Positiva**. Disponible em: <<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2591/es/>>. Acceso em: 25 out. 2013.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN. **Portal de Convivencia en Aragón**. Disponível em: <<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/EducacionUniversidadCulturaDeporte>>. Acesso em: 25 out. 2013.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v.17, n. 4, p. 549-558, 2005a.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37, p. 17-47, 2005b.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Convivencia escolar y Prevención de la violencia**. Madrid: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R. Peer bullying and disruption-coercion escalations in student teacher relationship. **Psicothema**, v. 25, n. 2, p. 206-213, 2013.

DÍAZ-AGUADO; MARTÍNEZ, R.; MARTIN, J. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. **Revista de Educación**, n. 362, 201. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.

GIBBS, J. C.; POTTER, G. B.; GOLDSTEIN, A. P. **The EQUIP program**: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach. Champaign, IL, Research Press, 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.837**, de 22 de maio de 2012. Dispõe sobre a instituição da política de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* nos estabelecimentos da rede pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/?page_id=5544>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ELIPE, P.; MORA-MERCHÁN, J. A.; DEL REY, R. **El fenómeno bullying en las escuelas españolas**: informe nacional. Universidad de Sevilla, Proyecto I am not scared, s/d. Disponível em: <http://iamnotscared.pixel-online.org/strategy_national_08.php>. Acesso em: 20 out. 2012.

ESCARAVACO, A. **Bullying**: noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da 17ª GERED - Itajaí (SC). 99f., 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

ESPAÑA. **Constituição Espanhola**, 1978. Disponível em: <<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ESPAÑA. **Instrução Normativa 10/2005**. Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil. Madrid, 2005. Disponível em: <https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebAp_SGNTJ_NFIS/descarga/MN_Instruccion10_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee>. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPAÑA. **Lei Orgânica nº 2**, de 3 de maio. De Educación. Boletín Oficial del Estado, *Madrid*, n. 106, p. 17158-17207, 2006. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPAÑA. **Lei Orgânica nº 8**, de 9 de dezembro de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, *Madrid*, n. 295, p. 97858-97921, 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPAÑA. **Real Decreto nº 275**, de 23 de fevereiro de 2007, pelo qual se cria o Observatório Estatal da Violência Escolar. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/15/pdfs/A11007-11010.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 9.653**, de 28 de abril de 2011. Institui o Dia da Conscientização contra o “*Bullying*” e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/concurso/leis_decretos/LEI%209.652%20-%20does.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

EXTREMADURA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Síntesis guía maltrato entre iguales**. s/d. Disponível em: <<http://www.educarex.es/convivencia/normativa-documentos.html>>. Acesso em: 16 out. 2013.

EXTREMADURA. **Lei nº 4**, de 07 de março de 2011. De educación de Extremadura. Boletín Oficial de Extremadura, n. 70, p. 1-59, 2011. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz)**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FARRINGTON, D. P. Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. In.: SANMARTÍN, J. (Coord.) **Violencia y escuela**. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005.

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E.; FUNES, S. **Conflicto en el centro escolar**. Madrid: Catarata, 2002.

FERNÁNDEZ MARTÍN, F. D.; PICHARDO MARTÍNEZ, M. D. C.; ARCO TIRADO, J. L. Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 22, n. 2, p. 375-384, 2005.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil. Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FRANCISCO, M. V. **Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao bullying**. 114f, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *Bullying*. **Psicol. Esc. Educ.** v. 16, n. 1, p. 55-60, 2012.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o *bullying* entre escolares. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p.92 - 112, 2013.

G1. **Famílias de vítimas da chacina de Realengo mantêm luta contra bullying**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/04/familias-de-vitimas-da-chacina-de-realengo-mantem-luta-contr-bullying.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

GALÁN, J. I. P. et al. **Diversidad sexual y convivencia**: una oportunidad educativa. Universidad Complutense de Madrid: Departamento de Antropología Social, 2013. Disponível em: <<http://www.felgtb.org/rs/3660/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/234/filename/informe-final-diversidad-y-convivencia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GALICIA. CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA. **Protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso**. 2013b. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/content_type/learningobject/2013/06/17/a328aad5ade2c46a911c5a59a0bbabd.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

GALICIA. **Lei nº 4**, de 30 de junho de 2011. De convivencia e participación da comunidade educativa. Diario Oficial de Galicia, Santiago de Compostela, n. 136, p. 19676-19707, 2011. Disponível em: <http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110715/AnuncioC3B0-050711-4046_gl.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

GALICIA. **Instrução de 17 de junho de 2013**. Polas que se traslada o protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, p. 1-4, 2013. Disponível em: <<http://www.edu.xunta.es/centros/iesmonteneme/system/files/INSTRUCC+PROTOC+CIBERACOSO.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

GERONASSO, J. E. S. **Representações sociais de professores da escola básica sobre o bullying no espaço escolar**. 109f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

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

GOÊS, V. M. S. S. **Reflexão sobre agressividade, violência e bullying na escola:** perspectivas de contribuição das práticas corporais cooperativas. 142 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GOIÁS. **Lei nº 17.151**, de 16 de setembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “*bullying*” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Goiás. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9789>. Acesso em: 20 jan. 2013.

GOIÁS. **Lei nº 17.581**, de 08 de março de 2012. Altera a Lei nº 17.151, de 16 de setembro de 2010, que dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao “*bullying*” escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Estado de Goiás, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Goiás. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=9789>. Acesso em: 20 jan. 2013.

GOIÁS. **Lei nº 17.696**, de 04 de julho de 2012. Institui a semana de combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* nas escolas da rede pública e privada da Educação Básica do Estado de Goiás. Assembleia Legislativa de Goiás. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10429. Acesso em: 20 jan. 2013.

GÓMEZ, A. et al. El “*bullying*” y otras formas de violencia adolescente. **Cuadernos Medicina Forense**, v. 13, p. 165-177, 2005.

GONÇALVES, C. G. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GORDON, T. **PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables**. México, Diana, 1985.

GUERIN, S.; HENNESSY, E. Pupils' definitions of bullying. **European Journal of Psychology of Education**, v. XVII, n. 3, p. 249-261, 2002.

GUTIÉRREZ, H. et al. The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 8, n. 2, p. 247-257, 2008.

GUTSTEIN, T. C. **Levantamento, categorização e avaliação de um programa de intervenção em situações de bullying**. 104f., 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

HAWKINS, L.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. **Social Development**, v. 10, p. 512–527, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00178>.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. **Deviant Behavior**, v. 29, n. 2, p. 129-156, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01639620701457816>.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide. **Archives of Suicide Research**, v. 14, p. 206–221, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. **J Youth Adolescence**, v. 42, p. 711-722, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, p. 30-41, 2001.

HORNBLAS, D. S. **Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos**. 2009, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JARES, X. R. **Educación para la paz**. Su teoría y su práctica. 3. ed. Madrid: Editorial Popular, 2012.

JIMÉNEZ BARBERO, J. A. et al. Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. **Children and Youth Services Review**, v. 34, p. 1646-1658, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.025>

JIMÉNEZ BARBERO, J. A. et al. Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. **Children and Youth Services Review**. v. 35, p. 1313-1318, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.010>.

JORGE, S. D. C. **O bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN**. 2009, 124f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

KOWALSKY, R. M.; LIMBER, S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. **Journal of Adolescent Health**, v. 53, p. 213-520, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>.

LA RIOJA. **Decreto nº 4**, de 23 de janeiro de 2009. Por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros. Boletín Oficial de *La Rioja*, n. 13, p. 1003-10034, 2009. Disponível em: <https://ias1.larioja.org/cex/sistemas/GenericoServlet?servlet=cex.sistemas.dyn.portal.ImgServletSis&code=oumCvWlgBUF6lChv9ZDgP%2FhXhSM%2FFmcHaBajSc1bLljApHyqPVxRsoD%2BHW0E2YV6LEXZYSr1AOFO%0AAg7sGWChfIOJvXm9QFP%2Bf%2F5wfx5pENs%3D&&&>. Acesso em: 12 out. 2013.

LA RIOJA. **Ordem nº 26**, de 8 de setembro de 2009. De la Consejería De Educación, Cultura Y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La

Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, n. 118, p. 12042-12057, 2009. Disponível em: <<https://ias1.larioja.org//cex/sistemas/GenericoServlet?servlet=cex.sistemas.dyn.portal.ImgServletSis&code=oumCvWlIgBUF6lChv9ZDgP%2FhXhSM%2FFmcHIGxh1BuhrcDApHyqPVxRsoD%2BHW0E2YV6LEXZYSr1AOGGr%0ANfjXGzt%2B%2BUJIPOcTfapF&&&>>. Acesso em: 13 out. 2013.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, M. I. da S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

LEÓN, B.; GOZALO, M.; POLO, M. I. Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. **Infancia y Aprendizaje**, n. 35, v. 1, p. 23-35, 2012.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. 146f., 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOBATO, V. da S.; PLACCO, V. M. N. de. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 24, p. 73-90, 2007.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** (Rio de Janeiro), v. 81, n. 5, p. S164-S172, 2005.

MADRID. **Decreto nº 15**, de 19 de abril de 2007. Por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, Madrid, n. 97, p. 5-10, 2007. Disponível em: <http://www.Madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/marco_convivencia.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

MARANHÃO. **Lei nº 9.297**, de 17 de novembro de 2010. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas instituições de ensino públicas e particulares no Estado do Maranhão, e dá outras providências. Diário Oficial do Maranhão. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/23269487/doema-executivo-18-11-2010-pg-2/pdfView>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MARTÍN, E. et al. La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, p. 79-95, 2003.

MARTINEZ, L. R. M. **Da violência velada à violência física: o habitus de alunos do Ensino Fundamental e a relação com a atividade física**. 2009. 132f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

MARTINS, M. J. D. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. **Revista da Educação**, v. XV, n. 2, p. 51-78, 2007.

MARTINS, P. S. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 13-32, jan/jun, 2014.

MASCARENHAS, S. *Bullying* e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL: CRISE DE VALORES OU VALORES EM CRISE?, I., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2009. CD-ROM.

MATO GROSSO. **Lei nº 9.724**, de 19 de abril de 2012. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas em todo o território mato-grossense, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/36297393/doemt-19-04-2012-pg-1>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 3.887**, de 06 de maio de 2010. Dispõe sobre o Programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas Instituições de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7700_07_05_2010.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MATTJE, G. **Tosco**. Campo Grande: Alvorada, 2009.

MATTJE, G. **Compreendendo Tosco**: orientações didáticas. Campo Grande: Alvorada, 2011.

MENESINI, E. et al. Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. **Aggressive Behavior**, v. 29, p. 515-530, 2003.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Violência na escola**: pesquisa vai balizar políticas de prevenção e combate. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18104:pesquisa-vai-balizar-politicas-de-prevencao-e-combate&catid=222&Itemid=86>. Acesso em: 05 out. 2012.

MONJAS, M.I.; AVILÉS, J. M. M. **Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales**. Junta de Castilla y León. REA, 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriperu.com/libros%202010/diciembre/Sensibilizacion%20contra%20el%20maltrato.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

MORENO, A.; SOLER, M. P. (Coords.). **La convivencia en las aulas, problemas y soluciones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

MUNARIN, J. C. **A escola como espaço de vivência**: A prevenção e a redução do bulismo escolar. 2007, 179f. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

MURCIA. **Decreto nº 115**, de 21 de outubro de 2005. Por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Murcia, n. 252, p. 230407-23419, 2005. Disponível em:

<[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&DTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&DTIPO=100)>. Acesso em: 12 out. 2013.

MURCIA. **Ordem de 20 de fevereiro de 2006**. De la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Murcia, n. 51, p. 6559-6562, 2006a. Disponível em: <[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&DTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&DTIPO=100)>. Acesso em: 12 out. 2013.

MURCIA. **Resolução de 4 de abril de 2006**. De la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Murcia, n. 92, p. 12223-12232, 2006b. Disponível em:

<[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&DTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&DTIPO=100)>. Acesso em: 12 out. 2013.

MURCIA. **Resolução de 28 de setembro de 2009**. De la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar. Boletín Oficial de la Región de Murcia, Murcia, n. 241, p. 54375-54382, 2009. Disponível em:

<[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&DTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&DTIPO=100)>. Acesso em: 12 out. 2013.

NASCIMENTO, T. Os discursos midiáticos sobre o *bullying*: uma perspectiva foucaultiana para pensar a educação. In: SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 5º, SIECE - Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 2º. Canoas. **Anais eletrônicos...** Canoas: Universidade Luterana do Brasil. 2013.

NAVARRA. **Bullying**. Acoso escolar. Información para profesorado. s/da. Disponível em: <<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57747/acosoprofesores.pdf/b933d7df-298c-47e3-b278-035be22300dc>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NAVARRA. **Decreto Foral nº 47**, de 23 de agosto de 2010. De derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, Pamplona, n.24, 2011a. Disponível em: <<http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=8957>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NAVARRA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. **Guía para la intervención en casos de intimidación y acoso entre compañeros.** s/db. Disponível em: <<http://www.educacion.Navarra.es/web/dpto/educacion-en-valores/asesoria-para-la-convivencia/profesorado/guia-para-la-intervencion>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NAVARRA. **Ordem Foral nº 204**, de 16 de diciembre de 2010. Del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, Pamplona, n.13, 2011b. Disponível em: <<http://www.lexNavarra.Navarra.es/detalle.asp?r=9755>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NAYLOR, P. Anti-bullying peer support systems in school: What are they and do they work? Comunicação oral no: **II Congreso Internacional de Convivencia en la Escuela**. Almería: Universidad de Almería, 2010.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, v. 22, p. 467-479, 1999.

NUNES, T. S. **O professor e o bullying escolar**: significados e estratégias de ação. 145f, 2011, Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OBERMANN, M. L. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of School Violence**, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA. **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2010.

OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. **Perspectivas**: revista trimestral de educação comparada. França: UNESCO, v. XXV, n. 1, p. 139-145, mar. 1995.

_____. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997.

_____. Sweden. In.: Smith, P. K. et al. (Eds.) **The Nature of School Bullying**. A cross-national perspective. Londres: Routledge, 1999. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/reader?id=6UVpAwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&output=reader&source=gbs_atb_hover&pg=GBS.PR5>. Acesso em: dez. 2013.

_____. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

_____. School Bullying: Development and Some Important Challenges. **Annu. Rev. Clin. Psychol.** v. 9, p. 751-780, 2013.

ORTEGA, R. R. et al. **La convivência escolar**: que és y como abordala. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1998.

ORTEGA, R. R. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In: MORENO, A.; SOLER, M. P. (Coords.). **La convivencia en las aulas, problemas y soluciones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

_____. (Coord.) **Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

ORTEGA, R. R.; CALMAESTRA, J.; MORA-MERCHÁN, J. Cyberbullying. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 8, n. 2, p. 183-192, 2008.

ORTEGA, R. R.; ELIPE, P.; CALMAESTRA, J. Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. **Ansiedad y Estrés**, v. 15, n. 2-3, p. 151-165, 2009.

ORTEGA, R. R.; LERA, M. J. The Seville Anti-Bullying in School Project. **Aggressive Behavior**, v. 26, p. 113-123, 2000.

ORTEGA, R. R.; MORA-MERCHÁN, A. J. Violência escolar: el problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 270, p. 46-50, 1998.

ORTEGA, R. R.; MORA-MERCHÁN, A. J.; MORA, J. **Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales** (secundaria). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1995. Disponível em: <[http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato\(Ortega_Mora-Merchan_Mora\)8p.pdf](http://www.laecovi.es/documents/Alum_secundaria_maltrato(Ortega_Mora-Merchan_Mora)8p.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

ORTEGA, R. R.; NÚÑEZ, J. C. Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. **Psicothema**, v. 24, n. 4, p. 603-607, 2012.

ORTEGA, R. R.; SÁNCHEZ, V.; MENESINI, E. Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. **Psicothema**, v. 14, supl, p. 37-49, 2002.

PAÍS VASCO. **Decreto nº 201**, de 16 de dezembro de 2008. Sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, n. 240, p. 30936-30978, 2008. Disponível em: <<http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/12/0806986a.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PAÍS VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. **Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales**. País Vasco, 2011. Disponível em: <<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>>. Acesso em: 15 out. 2013.

PARAÍBA. **Lei nº 9.858**, de 13 de julho de 2012. Dispõe sobre penalidades às escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba quando verificada a prática do *bullying*, e dá outras providências. Diário Oficial da Paraíba. Disponível em:

<<http://static.paraiba.pb.gov.br/2012/07/diariooficial17072012.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PARANÁ. **Lei nº 17.335**, de 10 de outubro de 2012. Institui o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas Escolas Públicas e Privadas do Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Paraná. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77838&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.995**, de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a inclusão de medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico elaborado pelas escolas públicas e privadas de educação básica do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_inferior_norma.aspx?cod=LE13995>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PERREN, S. et al. Tackling Cyberbullying: Review of Empirical Evidence Regarding Successful Responses by Students, Parents, and Schools. **International Journal of Conflict and Violence**, v. 6, n. 2, p. 283-293, 2012.

PIAUI. **Lei nº 6.076**, de 31 de maio de 2011. Dispõe sobre o enfrentamento da prática de *bullying* por instituições de ensino fundamental e médio, públicas ou privadas no Estado do Piauí. Diário Oficial do Piauí. Disponível em: <<http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20110531>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. In.: ROLAND, R.; MUNTHER, E. (Eds.) **Bullying**: An international perspective. Londres: David Fulton, 1989.

PINGOELLO, I. **Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying**. 323 f., 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

PINHEIRO, F. M. F.; STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. *Bullying* escolar: caracterização dos alunos envolvidos, responsabilidade dos educadores e possibilidades de redução do problema. In.: PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Enfrentamento à Violência na Escola**. Curitiba: SEED, 2010.

POSTIGO, S. et al. Theoretical proposals in bullying research: a review. **Anales de Psicologia**, v. 29, n. 2, p. 413-425, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>

PLAN INTERNACIONAL; CARTOON NETWORK. **Chega de bullying**: não fique calado. Apostila 6: Para diretores, diretoras e demais gestores e gestoras de instituições educativas. Informações e atividades. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/pais-e-alunos/chega-de-bullying-nao-fique-calado>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

PROJETO REDE DIGITAL PELA PAZ. s/d. Disponível em:

<www.rededigitalpelapaz.mt.gov.br/index.php/projeto-rede-digital-pela-paz>. Acesso em: 10 jun.2013.

RADUENZ, E. **Formação dos professores de Educação Física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de Educação Básica.** 126f., 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

RAMOS JÚNIOR, R. **Mediação escolar:** uma solução para os conflitos? AMAE Educando, n. 385, p. 8-12, 2012.

REGIÓN DE MURCIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y EMPLEO. **No al acoso escolar.** Apuntes para mejorar las relaciones en los centros. Murcia: Secretaria General de Servicio de Publicaciones y Estadística, 2010. Disponível em: <[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6998&IDTIPO=246&RASTRO=c943\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6998&IDTIPO=246&RASTRO=c943$m4331,4330)>. Acesso em: 17 out. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 5.824**, de 20 de setembro de 2010. Autoriza o Poder Executivo a criar a obrigação de notificação compulsória, nos casos de violência contra criança e adolescente, quando atendidos nos serviços de saúde e educação públicos e privados do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.imprensaoficial.rj.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 6.401**, de 05 de março de 2013. Intitui a "Semana de combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*" nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, altera a Lei Estadual nº 5.645, de 6 de janeiro de 2010, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.474**, de 8 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de "*bullying*" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=54438&hTexto=&Hid_IDNorma=54438>. Acesso em: 20 jan. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.030**, de 26 de junho de 2012. Dispõe sobre as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar – CIPAVE – no âmbito da rede de ensino público estadual do Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/14.030.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ROCHA, J. S. (Coord.) **Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Diretoria de Educação Básica e Profissional, 2011.

RODRIGUEZ, C. F. **Falando de morte na escola:** o que os educadores têm a dizer? 2010, 341f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/2001.

ROLAND, E. Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar. In.: ORTEGA, R. R. (Coord.) **Agressividade injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

RONDÔNIA. **Lei nº 2590**, de 28 de outubro de 2011. Dispõe sobre a criação do Dia de Combate ao *Bullying* no âmbito do Estado de Rondônia Assembleia Legislativa de Rondônia. Disponível em:
<http://200.140.171.30:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5509_texto_integral>.
Acesso em: 20 jan. 2013.

RONDÔNIA. **Lei nº 2621**, de 04 de novembro de 2011. Assembleia Legislativa de Rondônia. Autoriza o Poder Executivo a instituir o programa de combate ao *bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas da rede de ensino público e particular do Estado de Rondônia. Disponível em:
<http://200.140.171.30:8080/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/5536_texto_integral>.
Acesso em: 20 jan. 2013.

SAGONE, E.; LICATA, L. Relazione tra adattamento interpersonale, disimpegno morale, bullismo e comportamento prosociale: Una ricerca nella scuola media. **Giornale de Psicologia**, n. 3, v. 3, p. 247-254, 2009.

SALGADO, F. S. **Crenças de gestores escolares em relação ao bullying**. 158f., 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SALMIVALLI, C. Participant role approach to school bullying: Implications for intervention, **Journal of Adolescence**, v. 22, n. 4, p. 453-459, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0239>

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: A review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, p. 112-120, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

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

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

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y de víctimas de bullying. **Anales de Psicologia**. v. 28, n. 1 (jan.), p. 71-82, 2012.

SANCHO, T. G. et al. **La convivencia en los centros educativos**. Modulo I. La convivencia entre iguales. Zaragoza: GORFISA, 2006.

SANTA CATARINA. **Lei nº 14.651**, de 12 de janeiro de 2009. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de

participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Disponível em: <<http://200.192.66.20/ALESC/PesquisaDocumentos.asp>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHUCHARDT, E. **Bullying e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática**. 83f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Chega de *Bullying*: não fique calado!** s/d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/pais-e-alunos/chega-de-bullying-nao-fique-calado>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes**. s/d. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS DE RORAIMA. **BULLIYNG: Educadores vão participar de Seminário contra a homofobia**. 18 de setembro de 2012. Disponível em: <www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2096&Itemid=29>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS DE RORAIMA. **PROERD: Mais 2 mil estudantes serão formados pelo programa de resistência às drogas**. 26 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2452&Itemid=29>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS DE RORAIMA. **Paz na Escola: SECD promove reunião com orientadores para discutir tema**. 03 de junho de 2011. Disponível em: <www.educacao.rr.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1808&Itemid=29>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Programa Geração da Paz**. s/d. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/143-programa-geracao-da-paz/3504-leia-mais-programa-geracao-da-paz>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Bullying é tema de campanha promovida pelo MPE e o Escola Legal**. 25 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=176>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Secretário de Educação abre o 1º Meeting Nacional de Educação e Tecnologia**. 02 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=599>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **SE realiza seminário em homenagem à Semana da Diversidade.** 11 de setembro de 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=754#!prettyPhoto\[artigo754\]/0/](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=754#!prettyPhoto[artigo754]/0/)>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Divulgados vencedores do II Prêmio Educação Cidadã: Direito de Todos.** 14 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=914>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DE ALAGOAS. **Governo institui Dia de Combate ao *Bullying* nas escolas estaduais.** 10 de julho de 2011. Disponível em: <www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/janeiro/julho/governo-institui-dia-de-combate-ao-bullying-nas-escolas-estaduais/?searcht...>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Combate ao *bullying*: Seduc inicia formação de professores.** 11 de abril de 2013. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=4032>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Secretaria da Educação promove curso para enfrentamento ao *bullying*.** 14 de fevereiro de 2012. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3277>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Primeira etapa do curso de prevenção e enfrentamento ao *bullying* será concluída em 31 de agosto.** 23 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2926>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Seminário sobre *bullying*.** 19 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2444>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Programa de enfrentamento ao *bullying* já é realidade na rede estadual.** 07 abril de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2628>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Contra o *bullying*.** 27 de setembro de 2010. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2424>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Espaço de Cidadania.** s/d. Disponível em: <www.educacao.go.gov.br/programas/espacodecidadania/>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Seminário reúne instituições para combater o *bullying* nas escolas.** 25 de novembro de 2010. Disponível em: <www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=3438>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Escolas recebem palestras sobre uso seguro da internet.** 21 de março de 2013. Disponível em: <www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=4622>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Educação pela Paz promoverá ações de combate ao *bullying* nas escolas.** 02 de setembro de 2010. Disponível em: <www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=3260>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. **Aluno está aprendendo a combater o *bullying*, afirma a secretária de Educação.** 17 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=154281&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Região Oeste recebe seminário de Prevenção ao Uso de Drogas.** 04 de junho de 2012. <Disponível em: www.rneducacao.com/search?q=bullying>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Seduc e Smed discutem prevenção à violência nas escolas da capital.** 09 de janeiro de 2012a. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=2&ID=8174>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **COPREVE encerra formação para educadores.** 09 de novembro de 2012b. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=10387>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Seduc lança Comitê de Prevenção à Violência Escolar na Capital.** 12 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.rs.gov.br/geral_email_print.php?modo=print&tipo=capa>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Programas e projetos abrigados na política.** 25 de julho de 2012. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola/3677-programas-e-projetos-abrigados-na-...>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Secretaria da Educação se engaja na campanha contra o *Bullying*.** 12 de maio de 2010. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/2358-secretaria-da-educacao-reforca-engajamento-com-o-ministerio-publico-contr-o-bullying->. Acesso em: 26 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Cidadania e Paz nas Escolas.** s/d. Disponível em: <http://www.cidadaniaepaz.se.gov.br/?page_id=111>. Acesso em 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Programa de resistência às drogas e à violência oferecerá oficinas educativas a mais de 20 mil alunos.** 24 de abril de 2013. Disponível em: <www.educacao.am.gov.br/2013/04/programa-de-resistencia-as->

drogas-e-a-violencia-oferecera-oficinas-educativas-a-mais-de-20-mil-alunos/>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Programa de resistência às drogas e à violência oferecerá oficinas educativas a mais de 20 mil alunos.** 24 de abril de 2013. Disponível em: <www.educacao.am.gov.br/2013/04/programa-de-resistencia-as-drogas-e-a-violencia-oferecera-oficinas-educativas-a-mais-de-20-mil-alunos/>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Polícia Militar reforça ação educacional contra as drogas.** 30 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1695049>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Aprovada lei que institui semana de combate ao *bullying* e *ciberbullying* nas escolas.** 07 de março de 2013. Disponível em: <www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1471584>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Pesquisa aponta satisfação de 67% dos alunos com ensino da rede estadual.** 13 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=777204>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Proeis - Nota de esclarecimento da Secretaria sobre PMs nas escolas.** 04 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=909519>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Polícia Militar reforça ação educacional contra as drogas.** 30 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1695049>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Seminário *Bullying na Escola*: desafio para educadores será realizado segunda-feira.** 11 de março de 2011. Disponível em: <<http://www.seeduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=10788&parent=20>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Combate ao *bullying* integra projetos educativos.** 18 de abril de 2012. Disponível em: <www.seeduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=12228&parent=20>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Secretaria da Educação promove evento para discutir enfrentamento à violência nas escolas.** 28 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.paraiba.pb.gov.br/60251/secretaria-da-educacao-promove-evento-para-discutir-enfrentamento-a-violencia-nas-escolas.html>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Começa nesta segunda-feira (5) campanha de Mobilização da Saúde Escolar.** 05 de março de 2012. Disponível em: <www.se.df.gov.br/?p=4069>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Sinpro-DF lança concurso de redação sobre *Bullying*.** 23 de agosto de 2011. Disponível em: <www.se.df.gov.br/?p=117>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. **Rede estadual de ensino se prepara para grande mobilização de combate do *bullying*.** 08 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=153370&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Escolas do Guamá e de São Brás discutem o *Bullying*.** 03 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=1216&idareai nteresse=1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Seduc promove debate.** 03 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Agenda.show&idagenda=458&idareai nteresse=1>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Escolas do Guamá e de São Brás discutem o *Bullying*.** 03 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Noticia.show&idnoticia=1216&idareai nteresse=1>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **O que é o Rede Escola Cidadã?** 06 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://redecidada.blogspot.com.es/2009/11/o-que-e-rede-escola-cidada.html>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Promoção da cultura da paz no ambiente escolar será tema de encontro esta semana.** 08 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4452-promocao-da-cultura-da-paz-no-ambiente-escolar-sera-tema-de-encontro-durante-esta-semana>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Educadores da rede estadual participam do 'I Fórum de Educação'.** 31 de agosto de 2012. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3464-educadores-da-rede-estadual-participam-do-i-forum-de-educacao>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SERGIPE. **Lei nº 7.055**, de 16 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de "*bullying*" por instituições de ensino e de educação, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa de Sergipe. Disponível em: <http://www.al.se.gov.br/Detailhe_Lei.asp?Numerolei=7605>. Acesso em: 20 jan. 2013.

SLONJE, R.; SMITH, P. K.; FRISÉN, A. The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. **Computers in Human Behavior**, v. 29, p. 26-32, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>.

SMITH, P. K. "England and Wales". In.: Smith, P. K. et al. (Eds.) **The Nature of School Bullying**. A cross-national perspective. Londres: Routledge, 1999. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/reader?id=6UVpAwAAQBAJ&hl=pt-BR&printsec=frontcover&output=reader&source=gbs_atb_hover&pg=GBS.PR5>. Acesso em: dez. 2013.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In.: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

SMITH, P. K.; ANANIADOU, K. The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. **Journal of Applied Psychoanalytic Studies**, v. 5, n. 2, p. 189-209, 2003.

SMITH, P. K. et al. Definitions of Bullying: a Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. **Child Development**, v. 73, n. 4, p. 1119-1133, 2002.

SMITH, P. K. et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 49, n. 4, p. 376-385, 2008. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.

SMITH, P.K. et al. An Investigation into Cyberbullying, its Forms, Awareness and Impact, and the Relationship between Age and Gender in Cyberbullying. **Research Brief RBX03-06**. London: DfES, 2006. Disponível em: <www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

SMITH, P. K.; DEL BARRIO, C.; TOKUNAGA, R. S. Definitions of *bullying* and *cyberbullying*: How useful are the terms? In.: Bauman, S.; Cross, D.; Walker, J. (Eds.) **Principles of Cyberbullying Research**. Definitions, measures and methodology. NYork/Londres: Routledge, 2013.

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying**. Insights and perspectives. Londres: Routledge, 1994.

SOUZA, M. I. **Sociedade da diversidade e a demanda por subjetividades inclusivas**: a necessidade de resistir. 2011, 211f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. 1. ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVA, E. N.; ROSA, E. C. Professores sabem o que é *bullying*?: um tema para a formação docente. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 17, n. 2, p. 329-338, 2013.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>, acesso em: 8 de maio de 2011.

SILVA, J. L. et al. *Bullying* na sala de aula: percepção e intervenção de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 1, p. 121-137, 2013.

STELKO-PEREIRA, A. C. **Avaliação de um programa preventivo de violência escolar**: planejamento, implantação e eficácia. 194 f., 2012. Tese (Doutorado em Psicologia), Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SULLIVAN, K. **The antibullying Handbook**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____.; CLEARY, M.; SULLIVAN, G. **Bullying en la esneñanza secundaria**. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona: Ceac, 2005.

SUTTON, J.; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? **British Journal of Developmental Psychology**, v. 17, p. 435-450, 1999.

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

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

_____. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **A história da menina e do medo da menina**. 1. ed. Americana: Adonis, 2010.

_____. *Bullying*: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 24, p. 106-137, 2013.

_____. **Caixa Falando de Sentimentos**. 1ª ed. Americana: Adonis, 2014.

_____. **Caixa Bullying**: quem tem medo? 1. ed. Americana: Adonis, 2015a.

_____. **Bullying**: quem tem medo? : uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. 1. ed. Americana: Adonis, 2015b.

_____. **Caixa Os medos que a gente tem**. 1. ed. Americana: Adonis, 2015c.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M. M.; ROSÁRIO, P. *Bullying* e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **Infad**, v. 7, n. 1, p. 289-296, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. *Cyberbullying*: Um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 23, n. 24, p. 164-180, set/dez, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. et al. **Um panorama geral da violência...** e o que se faz para combatê-la. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. **Educação. Revista do Centro de Educação**. v. 35, p. 449-463, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. ; AVILÉS, J. M. M. *Bullying* e a negação da convivência ética: quando a violência é valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 07, p. 315-322, 2014.

TORREGO, J. C. (Coord.) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea, 2000.

TRIANES, M. V. **La violencia en el contexto escolar**. Málaga: Aljibe, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Respostas do Setor da Educação ao Bullying Homofóbico**. Boas Políticas e Práticas em Educação e HIV, Caderno 8. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>. Acesso em: 20 mai 2014.

VALENCIA. **Ordem de 31, de março de 2006**. De la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. Diari Oficial de la Generalitat de Valencia, Valencia, n. 5255, p. 16342-16349, 2006. Disponível em: http://www.docv.gva.es/datos/2006/05/10/pdf/2006_X5282.pdf. Acesso em: 13 out. 2013.

VALENCIA. **Decreto nº 39**, de 04 de abril de 2008. Del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. Diari Oficial de la Generalitat de Valencia, Valencia, n.5738, p. 55906-55931, 2008. Disponível em: http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=26&sig=004091/2008&L=1&url_lista=>. Acesso em: 13 out. 2013.

VAN DER MEULEN K.; GRANIZO, L. Y DEL BARRIO, C. Using EQUIP for Educators to prevent peer victimization in secondary school. **Journal of Research in Character Education**, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2010a.

VAN DER MEULEN K.; GRANIZO, L. Y DEL BARRIO, C. **EQUIPAR para Educadores**: Adolescentes en situación de conflicto. Adaptación española de A-M DiBiase, J. Gibbs y B. Potter (2005): EQUIP for Educators: Teaching youth (grades5-8) to think and act responsibly. *Madrid*: La Catarata, 2010b.

VIGUER, P.; AVIÀ, S. Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario. **Cultura y Educación**, v. 21, n. 3, p. 345-359, 2009.

WEISS, R. S. **Learning from stranger**: the art and method of qualitative interview studies. New York, The Free Press, 1994.

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

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FCT/UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 03 de fevereiro de 2012.

Ilmo.(a) Sr.(a)

Loriane Trombini Frick.

Ref. Projeto intitulado: "Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas – as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha", sob orientação do (a) Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin.

Protocolo nº 106/2011

Recebemos o projeto, o qual foi examinado pelo relator, tendo recebido o parecer anexo.

Decorrente do exposto, este Comitê, em concordância com o parecerista, considera o projeto **APROVADO**.

Diante do cronograma do desenvolvimento da pesquisa, fica estabelecido o seguinte prazo: até a última terça-feira útil do mês de **Março de 2014** para entrega de **relatório parcial** e **Março de 2016** para entrega de **relatório final sucinto** ao CEP (vide modelo na página da FCT), sendo que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados, deverão permanecer em poder do pesquisador responsável pelo período mínimo de 5 anos após o encerramento do estudo, para eventual fiscalização da CONEP.

Informamos que eventuais emendas (proposta de modificação no projeto inicial) e extensões (proposta de prorrogação ou continuidade da pesquisa) devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta em duas vias impressas, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas. Entretanto, se houver modificações importantes de objetivos e métodos deve ser apresentado outro protocolo de pesquisa.

Atenciosamente,

Dra. EDNA MARIA DO CARMO
COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Roberto Simonsen, 305 - CEP 19060-900 - Presidente Prudente - SP
Tel (18) 3229-5315 - fax (018) 3229-5488 ou (018) 3229-5303 - cep@fct.unesp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DE ARTIGOS DE PESQUISADORES BRASILEIROS

SELEÇÃO DE ARTIGOS BRASIL								
TÍTULO	AUTORES	DESCRITOR	ANO	PERIÓDICO	BASE DE DADOS			
					SCIELO	ISI	PSYCINFO	SCOPUS
<i>Bullying</i> — comportamento agressivo entre estudantes	LOPES NETO	<i>bullying</i> and prevenção or intervenção SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i>	2005	Jornal de Pediatria	x			x
Um estudo sobre <i>bullying</i> entre escolares do ensino fundamental	FRANCISCO; LIBÓRIO	<i>bullying</i> and prevenção or intervenção school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> , or peer victimization or <i>cyberbullying</i>	2009	Psicologia Reflexão e Crítica	X			
Coping strategies with peer <i>bullying</i> : A qualitative approach [Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de <i>Bullying</i> : Um Estudo Qualitativo]	BRAGA; LISBOA	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i>	2010	Interamerican Journal of Psychology				x
A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do <i>Bullying</i>	FREIRE; AIRES	<i>bullying</i> and prevenção or intervenção school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> , or peer victimization or <i>cyberbullying</i> SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i>	2012	Psicologia Escolar e Educacional	X			x
Professores sabem o que é <i>bullying</i> ?: um tema para a formação docente	SILVA; ROSA	<i>bullying</i> and prevenção or intervenção school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> , or peer victimization or <i>cyberbullying</i>	2013	Psicologia Escolar Educacional	x			
<i>Bullying</i> in the classroom: Teachers' perception and intervention [Bullying na sala de aula: Percepção e intervenção de professores]	SILVA et al.	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i>	2013	Arquivos Brasileiros de Psicologia				x

APÊNDICE B - QUADRO DE ARTIGOS DE PESQUISADORES ESPANHÓIS

SELEÇÃO DE ARTIGOS ESPANHA								
TÍTULO	AUTORES	DESCRITOR	ANO	PERIÓDICO	BASE DE DADOS			
					SCIELO	ISI	PSYCINFO	SCOPUS
The Seville <i>Antibullying</i> in School Project	ORTEGA; LERA	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2000	Aggressive Behavior		x	x	x
La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles.	DEL BARRIO; MARTÍN; MONTERO; GUTIÉRREZ; FERNÁNDEZ	PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2003	Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development			x	
The violence between adolescents and its prevention from school [La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela]	DIAZ-AGUADO	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2005	Psicothema		x		x
Design, implementation and evaluation of a <i>bullying</i> prevention pilot program [Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros]	FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2005	Revista Mexicana de Psicología		x		x

El “ <i>bullying</i> ” y otras formas de violencia adolescente	GÓMEZ et al.	SCIELO: (school <i>bullying</i>) AND (intervention) OR (prevention) OR (<i>antibullying</i>) SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2005	Cuadernos de Medicina Forense	x			x
The Students' League of Friends: Students' social skills development for providing social and emotional suport	BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA	ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2007	Anales de Psicología		x		
The impact of a course on <i>bullying</i> within the pre-service teacher training curriculum [Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado]	BENÍTEZ; GARCÍA; FERNÁNDEZ	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2009	Electronic Journal of Research in Educational Psychology				x
A local model to promote coexistence and prevent violence between peers based on community work [Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario]	VIGUER; AVIÁ	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2009	Cultura y Educacion				x
The vision of <i>bullying</i> in students of the teacher training course (curso de aptitud pedagógica) in the years 2005/06 and 2006/07: Similarity and differences [La visión del fenómeno <i>bullying</i> en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: Semejanzas y diferencias]	ALONSO	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2009	Estudios Sobre Educacion		x		
Using EQUIP for educators to prevent peer victimization in secondary school.	VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO	PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or	2010	Journal of Research in Character Education			x	

		intervention or <i>antibullying</i> PsycINFO: school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> and prevent or combated						
Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: Evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño	DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ	PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2011	European Journal of Education and Psychology			x	
Acoso escolar/ <i>Bullying</i>	ARMERO; BERNARDINO; BONET	(school <i>bullying</i>) OR (peer <i>bullying</i>) AND (prevention) SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2011	Rev Pediatr Aten Primaria	X			x
Abuse among equals: " <i>Bullying</i> " [El maltrato entre iguales: " <i>Bullying</i> "]	AVILÉS et al.	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2011	Behavioral Psychology/ Psicología Conductual		x		x
School <i>bullying</i> and social anxiety in children (II): A proposal for intervention in play format [Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): Una propuesta de intervención en formato lúdico]	CABALLO et al.	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated) ISI: peer <i>bullying</i> , peer victimization, school <i>bullying</i> and intervention	2011	Behavioral Psychology/ Psicología Conductual		X x	x	x

		or prevention or <i>antibullying</i> PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>						
Cooperative learning and <i>bullying</i>	LEÓN; GOZALO; POLO	ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated) ISI: peer <i>bullying</i> , peer victimization, school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i> SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2012	Infancia y Aprendizaje		X x	x	x
Emotional competence and <i>bullying</i>	SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI	ISI: "peer <i>bullying</i> " or "peer victimization" or "school <i>bullying</i> " and intervention or prevention or <i>antibullying</i>	2012	Anales de Psicología		x		
Effectiveness of <i>antibullying</i> school programmes: A systematic review by evidence levels	JIMÉNEZ BARBERO et al.	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i>	2012	Children and Youth Services Review				x
Social and health risk behaviours in adolescents. context intervention proposal for a <i>bullying</i> case [Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. propuesta de intervención contextualizada para un caso de <i>bullying</i>]	CEREZO; MÉNDEZ	SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i> ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)	2012	Anales de Psicología		x		x

<p>Theoretical proposals in <i>bullying</i> research: a review / Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión</p>	<p>POSTIGO et al.</p>	<p>(school <i>bullying</i>) OR (peer <i>bullying</i>) AND (intervention)</p> <p>ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)</p> <p>ISI: peer <i>bullying</i>, peer victimization, school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i></p> <p>SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i></p>	<p>2013</p>	<p>Anales de Psicología</p>	<p>X</p>	<p>X x</p>		<p>x</p>
<p>Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial.</p>	<p>JIMÉNEZ BARBERO et al.</p>	<p>PsycINFO: su.exact("peer victimization") or peer <i>bullying</i> or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i></p> <p>ISI: (school <i>bullying</i> or peer <i>bullying</i> or peer victimization) and (intervention, or prevent* or <i>antibullying</i> or combated)</p> <p>ISI: peer <i>bullying</i>, peer victimization, school <i>bullying</i> and intervention or prevention or <i>antibullying</i></p> <p>SCOPUS: peer <i>bullying</i> or peer victimization or school <i>bullying</i> and prevention or intervention or <i>antibullying</i></p>	<p>2013</p>	<p>Children and Youth Services Review</p>		<p>X x</p>	<p>x</p>	<p>x</p>

APÊNDICE C - LISTA DE TESES SELECIONADAS

-2005:

LISBOA, CAROLINA SARAIVA DE MACEDO. Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção.

1v. 146p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - PSICOLOGIA

Orientador(es): SILVIA HELENA KOLLER

- 2007:

- 2008:

- 2009:

- 2010:

- 2011:

Ana Carina Stelko Pereira. AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PREVENTIVO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: PLANEJAMENTO, IMPLANTAÇÃO E EFICÁCIA. 01/08/2012

1v. 194p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – PSICOLOGIA

Orientador(es): Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

-2012:

IVONE PINGOELLO. Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental para a redução do *bullying*.

1v. 323p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DE LOURDES MORALES HORIGUELA

Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências

APÊNDICE D - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

2005:

CARREIRA, DÉBORA BIANCA. Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?

1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): CÉLIA DE FREITAS CAPANEMA

2007:

MUNARIN, José Carlos. A escola como espaço de vivência: A prevenção e a redução do bulismo escolar.

1v. 179p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – EDUCAÇÃO

Orientador(es): JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO

2009:

DAVID SERGIO HORNBLAS. Bullying na escola: como crianças lidam e reagem diante de apelidos pejorativos.

1v. 150p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

Orientador(es): ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

Biblioteca Depositária: PUC/SP

Samia Dayana Cardoso Jorge. O Bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.

1v. 124p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - PSICOLOGIA

Orientador(es): Herculano Ricardo Campos

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede

2010:

Marcos Vinicius Francisco. PERCEPÇÕES E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DE ADOLESCENTES FRENTE AO BULLYING.

1v. 114p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR. PRUDENT - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Renata Maria Coimbra Libório

Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP

Neura César. Bullying: preconceito, estigmas e desafios da educação para a paz.

1v. 220p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Luiz Augusto Passos; Suely Dulce de Castilho

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT

2011:

ANELISE ESCARAVACO. BULLYING: NOÇÕES E AÇÕES DOS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA 17ª GERED ? ITAJAÍ (SC).

1v. 99p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI Itajaí.

Catarina Carneiro Gonçalves. Concepção de professores sobre Bullying na escola: estudo de caso.

1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Fernando César Bezerra de Andrade

Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFPB/Biblioteca Setorial do CE/UFPB

Edson Raduenz. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA OCORRÊNCIA DO BULLYING EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

2v. 126p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Maria Lourdes Gisi

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR

Taiana da Silva Nunes. O professor e o *bullying* escolar: significados e estratégias de ação.

1v. 145p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - PSICOLOGIA

Orientador(es): Marilena Ristum

Biblioteca Depositária: BC

2012:

Cloves Antonio de Amissis Amorim. ESTUDOS SOBRE *BULLYING* EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.

2v. 96p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Ana Maria Eyng

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR

ELANI CRISTINA VIEIRA MAGALHÃES DE CASTRO. Concepções e práticas de professores frente a situações de *bullying* contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório.

1v. 81p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Sandra Francesca Conte de Almeida

Biblioteca Depositária: UCB

Eleonor Schuchardt. *Bullying* e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática.

1v. 83p. Mestrado. CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Renata Sieiro Fernandes

Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Ame

Fellipe Soares Salgado. CRENÇAS DE GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AO *BULLYING*.

1v. 158p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - PSICOLOGIA

Orientador(es): Lélío Moura Lourenço

Biblioteca Depositária: UFJF

Jociane Emídia Silva Geronasso. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA SOBRE O *BULLYING* NO ESPAÇO ESCOLAR.

2v. 109p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Romilda Teodora Ens

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR

Thais Crisitna Guttstein. Levantamento, categorização e avaliação de um processo de intervenção em situações de *Bullying*.

1v. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - PSICOLOGIA

Orientador(es): Yara Kuperstein Ingberman

Biblioteca Depositária: Sidney Rangel

VALERIA MARIA SOARES SILVA DE GOÉS. REFLEXÃO SOBRE AGRESSIVIDADE, VIOLÊNCIA E *BULLYING* NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS COOPERATIVAS.

1v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): JOSÉ PEREIRA DE MELO Biblioteca: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE

**APÊNDICE E - QUADRO COM AS AÇÕES GERAIS DE ENFRENTAMENTOS
INDICADAS NOS TEXTOS DE PESQUISADORES BRASILEIROS E ESPANHÓIS**

AÇÕES GERAIS DE ENFRENTAMENTO															
PAÍS DOS PESQUISADORES	TIPO DE FONTE	AUTORES	Ações de informação, conscientização e sensibilização	Ações de identificação	Ações que incidem nas relações interpessoais	Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos	Ações relacionadas à resolução de conflitos	Ações que enfatizam o uso do diálogo	Ações de promoção de valores sociomoraes	Ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências	Ações que incidem sobre as regras	Ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola	Ações de capacitação profissional	Ações de denúncia	
															TESES
BRASIL	TESES	LISBOA (2005)		✓	✓							✓	✓		
		STELKO-PEREIRA (2012)		✓		✓				✓		✓	✓		
		PINGOELLO (2012)	✓	✓	✓			✓	✓		✓		✓		
	DISSERTAÇÕES	CARREIRA (2005)	✓	✓				✓	✓			✓			
		MUNARIN (2007)	✓	✓	✓		✓			✓		✓		✓	
		HORNBLAS (2009)	✓	✓					✓			✓	✓	✓	
		JORGE (2009)	✓		✓									✓	
		FRANCISCO (2010)	✓		✓				✓	✓				✓	
		CÉZAR (2010)			✓		✓		✓	✓			✓	✓	
		ESCARAVACO (2011)	✓		✓							✓			
		GONÇALVES (2011)	✓	✓	✓		✓		✓	✓				✓	
		RADUENZ (2011)	✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	
		NUNES (2011)	✓		✓		✓			✓				✓	
		AMORIM (2012)	✓		✓		✓			✓					
		CASTRO (2012)	✓		✓		✓					✓		✓	
		SCHUCHARDT (2012)	✓		✓		✓		✓		✓			✓	✓
		SALGADO (2012)	✓							✓				✓	
	GERONASSO (2012)													✓	
	GUTSTEIN (2012)	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓		✓		
	GÓES (2012)			✓							✓	✓			
	ARTIGOS	LOPES NETO (2005)	✓						✓	✓	✓		✓		
		FRANCISCO; LIBÓRIO (2009)	✓						✓	✓				✓	
		BRAGA; LISBOA (2010)			✓		✓							✓	
		FREIRE; AIRES (2012)			✓			✓	✓	✓		✓		✓	
		SILVA; ROSA (2013)							✓	✓				✓	
		SILVA et al. (2013)			✓			✓				✓	✓	✓	

PAÍS DOS PESQUISADORES	TIPO DE FONTE	AUTORES	Ações de informação, conscientização e sensibilização	Ações de identificação	Ações que incidem nas relações interpessoais	Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos	Ações relacionadas à resolução de conflitos	Ações que enfatizam o uso do diálogo	Ações de promoção de valores sociomoraes	Ações relacionadas à mudança de comportamento através do controle de contingências	Ações que incidem sobre as regras	Ações que envolvem mudança de estrutura funcional ou física da escola	Ações de capacitação	
ESPANHA	ARTIGOS	ORTEGA; LERA (2000)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
		DEL BARRIO; MARTÍN; MONTERO; GUTIÉRREZ; FERNÁNDEZ (2003)			✓									
		DIAZ-AGUADO (2005)			✓	✓	✓			✓		✓		✓
		FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO (2005)	✓	✓		✓				✓				✓
		GÓMEZ et al. (2005)		✓	✓						✓	✓		✓
		BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA (2007)												
		HERNÁNDEZ LÓPEZ et al. (2008)												
		BENÍTEZ GARCÍA; FERNÁNDEZ (2009)		✓										✓
		VIGUER; AVIÁ (2009)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓
		ALONSO (2009)												✓
		VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO (2010)	✓	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓
		DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ (2011)				✓			✓					✓
		ARMERO; BERNARDINO; BONET (2011)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
		AVILÉS et al. (2011)	✓	✓	✓			✓		✓		✓		✓
		CABALLO et al. (2011)					✓	✓		✓				
		LEÓN; GOZALO; POLO (2012)				✓								
		SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI (2012)					✓							✓
		JIMÉNEZ BARBERO et al. (2012)				✓	✓			✓		✓	✓	
		CEREZO; MÉNDEZ (2012)	✓	✓	✓			✓			✓	✓		
		POSTIGO et al. (2013)				✓	✓			✓				
JIMÉNEZ BARBERO et al. (2013)				✓	✓	✓		✓			✓			

APÊNDICE F - QUADRO SÍNTESE COM OS AUTORES DE REFERÊNCIA APONTADOS PELOS PESQUISADORES NOS ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADOS NOS DOIS PAÍSES

PAÍS DOS PESQUISADORES	TIPO DE FONTE	AUTORES	AUTORES REFERÊNCIA
BRASIL	ARTIGOS	LOPES NETO (2005)	Olweus (1998) Programa <i>antibullying</i> da ABRABIA
		FRANCISCO; LIBÓRIO (2009)	Martins (2005) Lopes Neto (2005) Mascarenhas (2006)
		BRAGA; LISBOA (2010)	Pepler et al. (2008) Smith; Sharp (1994)
		FREIRE; AIRES (2012)	Marinho-Araújo; Almeida (2008) Ortega; del Rey (2002)
		SILVA; ROSA (2013)	Lopes Neto (2005) La Taille (1999) Puig (1998)
		SILVA; OLIVEIRA; BAZON; CECÍLIO (2013)	ABRAPIA (2002) Le Blanc (2003) Olweus (2003) Almeida; Cardoso; Costac (2009) Williams; Johnson; Bott (2008)
	TESES	LISBOA (2005)	Benítez; Almeida (2001)
		STELKO-PEREIRA (2012)	Lopes Neto (2005; 2007) Francisco; Libório (2009) Cristovam; Osaku; Gabriel; Ribas; Alessi (2010)
		PINGOELLO (2012)	Santos (2007) Freire (2004) Cascón (2004) Del Rey e Ortega Ruiz (2001) Lederach (1997) Avilés Martínez (2002) Pikas (2002) Tognetta (2003, 2009) Tognetta; Vinha (2007) Vinha (2000) Todorov (2007) Bandura, Ross e Ross (1961) Skinner (1998) Jennifer; Cowie (2006)
	DISSERTAÇÕES	CARREIRA (2005)	Debarbieux; Blaya (2002) Fante (2005) Lopes Neto (2005) Programa <i>antibullying</i> da ABRABIA Ortega; del Rey (2002)
		MUNARIN (2007)	Olweus (1998, 2005) Fante (2003, 2005) Formosinho; Simões (2001) Constantini (2004) Pereira (1997)
		HORNBLAS (2009)	Olweus (1983)
		JORGE (2009)	Fante; Pedra (2008)
		FRANCISCO (2010)	Body-Gendrot (2002) Ortega (2003) Cowie (2003) Prina (2003) Francischini; Neto (2007) Debarbieux (2002) Ortega; del Rey (2002) Bandeira (2009) La Taille (2009)
		CÉZAR (2010)	Castro; Abramovay (2002) Freire (1986, 1996, 2006) Fante (2005) Delors (2003, 204)
	ESCARAVACO (2011)	Constantini (2004) Fante (2005)	

		GONÇALVES (2011)	Fante (2005) Tognetta; Vinha (2008) Pain (2009) Tognetta (2011) Pikas (2002)
		RADUENZ (2011)	Olweus (1998) Pereira (2002) Smith; Sharp (1994) Fante (2005)
		NUNES (2011)	Fante (2005)
		AMORIM (2012)	Avilés (2005, 2006)
		SCHUCHARDT (2012)	-
		GERONASSO (2012)	-
		GUTSTEIN (2012)	-
		GÓES (2012)	-
		CASTRO (2012)	Ventura; Fante (2011)
		SALGADO (2012)	Pereira (2002) Lourenço et al. (2009)
ESPANHA	ARTIGOS	ORTEGA; LERA (2000)	Pikas (1975) Cowie; Sharp (1996)
		DEL BARRIO; MARTÍN; MONTERO; GUTIÉRREZ; FERNÁNDEZ (2003)	Sastre; Moreno (2002)
		DIAZ-AGUADO (2005)	Baker (1998) Cowie (2000) Pellegrini et al. (1999) Salmivalli et al. (1996) Smith et al. (2004) Salmivalli (1999) Cowie y Sharp (1994) Gillborn (1992) Horton (1991) Troyna; Hatcher (1992) Olweus (1991) Aber; Jones (2003)
		FERNÁNDEZ MARTÍN; PICHARDO MARTÍNEZ; ARCO TIRADO (2005)	Olweus (1993) Smith e Sharp (1994) Cerezo (2002) Díaz-Aguado (1992, 1993, 1994, 1996) Díaz-Aguado; Medrano (1994) Fernández (1998; 2003) Fernández; Pichardo (2003) Ortega (1997) Ortega et al. (1998) Trianes (1996) Trianes; de la Morena; Muñoz (1999) Triane; Fernández-Figares (2001) Trianes; Muñoz (1994) Gargallo (2000) Goldstein; Sprafkin; Gershaw; Klein (1989) Goldstein; Sprafkin; Klein (1976) Michelson; Sugai; Wood; Kazdin (1987) Monjas (1996) Johnson; Johnson (1990)
		GÓMEZ et al. (2005)	Cyrułnik (2002) Lupiani (2007)
		BENÍTEZ; ALMEIDA; JUSTICIA (2007)	Cowie; Wallace (2000)
		BENÍTEZ; GARCÍA; FERNÁNDEZ (2009)	Benítez; García; Fernández (2007)
		VIGUER; AVIÁ (2009)	Smith (2003) Díaz-Aguado (2005) Olweus (1993) Cerezo (1997)
		ALONSO (2009)	-
		VAN DER MEULEN; GRANIZO; DEL BARRIO (2010)	Sullivan (2000) Pikas (1989) Sullivan; Cleary; Sullivan (2004) Galloway; Roland (2004) Olweus (2003)
		DEL BARRIO; BARRIOS; GRANIZO; VAN DER MEULEN; ANDRÉS; GUTIÉRREZ (2011)	Piaget (1932) Sharp; Cowie (1998) Cowie; Wallace (2000)
		ARMERO; BERNARDINO; BONET (2011)	Collel; Escudé (sem data)

		AVILÉS et al. (2011)	Smith; Pepler; Rigby (2004) Sullivan (2001) Avilés (2005, 2006, 2010) Torrego (2000) Avilés; Torres; Vián (2008) Fernández; Villoslada; Funes (2002) Johnson; Johnson (1999) Cowie; Fernández (2006) Robinson; Maines (2003) Tognetta (2009) Puig (1992)
		CABALLO et al. (2011)	Olweus (1998) Slee, 1994, 2001 Pikas (2002) Ortega (1997) Ortega; del Rey; Mora Merchán (2004) Rosenbluth; Whitaker; Sanchez; Valle (2004) Sjostrom; Stein (1996) Garrity; Jens; Porter; Sager; Short- Camilli (1994, 2000) Hirschstein; Frey (2006) Trianes (1996) Trianes; Fernández-Figares (2001) Carbonell (1999) Torrego (2000) Díaz-Aguado (2004) Monjas; Avilés (2006) Cerezo (2006) García Rincón; Vaca (2006) Garaigordobil (2003, 2008) Colléll; Escudé (2007) Justicia; Benítez; Fernández; Fernández de Haro; Pichardo (2008)
		LEÓN; GOZALO; POLO (2012)	Olweus (1993) Avilés (2006) Díaz-Aguado (2006)
		SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI (2012)	Ortega (2000) Gargaidóbil (2009) Sánchez; Ortega-Rivera (2004) Ahmed (2001) Arsenio; Lemerise (2004) Menesini et al. (2003) Ortega; Mora-Merchán (1996) Ortega; Sánchez; Menesini (2002) Tiofi; Farrington (2008)
		JIMÉNEZ BARBERO et al. (2012)	Thompson; Sharp (1999) Roland; Galloway (2002) Cowie (2000) Cunningham et al. (1998) Olweus (1993) Smith; Sharp (1994) Ross (2003) Hunt (2007) Merrel; Gueldner; Ross; Isava (2008) Mytton; DiGuiseppi; Gough; Taylor; Logan (2006) Metzler; Biglan; Rusby; Sprague (2001)
		CEREZO; MÉNDEZ (2012)	Fernandez; Villaoslada; Funes (2002) Ortega y Mora-Merchán (2005) Díaz-Aguado (2006) Monjas (2000) Trianes; Fernandez-Figares (2001) Cerezo; Calvo; Sánchez (2011)
		POSTIGO et al. (2013)	Salmivalli (2010)
		JIMÉNEZ BARBERO et al. (2013)	Cowie (2000) Cunningham et al. (1998) Mytton et al. (2006)

APÊNDICE G - QUADRO COM AÇÕES ANTIBULLYING INDICADAS NAS LEIS ESTADUAIS NO BRASIL

ESTADO	LEI	INDICAÇÕES DE AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS											
		Ações de informação, conscientização e sensibilização	Ações de identificação	Ações que incidem nas relações interpessoais	Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima dos alunos	Ações relacionadas à resolução de conflitos	Ações de promoção de valores sociomoraes	Ações relacionadas às regras	Ações que envolvem mudança de estrutura funcional da escola	Ações de estabelecimento de períodos específicos para a realização de atividades	Ações de denúncia	Ações de encaminhamento a outras instituições	Ações de registros de casos e de ações tomadas pela escola
Alagoas	Lei nº 7.269, 2011	✓								✓			
Amapá	Lei nº 1.527, 2010							✓		✓			
Amazonas	Lei nº 110, 2011									✓			
Ceará	Lei nº 14.754, 2010	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Lei nº 14.943, 2011									✓			
Distrito Federal	Lei nº 4.837, 2012	✓	✓						✓			✓	✓
Espírito Santo	Lei nº 9.653, 2011									✓			
Goiás	Lei nº 17.151, 2010 - alterada pela lei nº 17.581, de 2012	✓		✓	✓	✓			✓				✓
	Lei nº 17.696									✓			
Maranhão	Lei nº 9.297, 2010	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Mato Grosso	Lei nº 9.724, 2012	✓	✓		✓				✓				
Mato Grosso do Sul	Lei nº 3.887, 2010	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Paraíba	Lei nº 9.858, 2012	✓									✓		
Paraná	Lei nº 17.335, 2012	✓	✓	✓			✓				✓	✓	✓
Pernambuco	Lei nº 13.995, 2009	✓	✓		✓								✓
Piauí	Lei nº 6.076, 2011	✓	✓		✓	✓	✓					✓	✓
Rio de Janeiro	Lei nº 6.401, 2013									✓			
	Lei nº 5.824, 2010										✓	✓	
Rio Grande do Sul	Lei nº 13.474, 2010	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Rondônia	Lei nº 2621, 2011	✓	✓	✓	✓			✓	✓				✓
	Lei nº 2590, 2011									✓			
Santa Catarina	Lei nº 14.651, 2009	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓		✓
Sergipe	Lei nº 7.055, 2010	✓	✓		✓	✓	✓		✓			✓	✓

APÊNDICE H - QUADRO COM AS AÇÕES ANTIBULLYING DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ESTADO	PROJETO ESPECÍFICO	PROJETO DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA QUE INCLUI O BULLYING	AÇÕES ANTIBULLYING ISOLADAS			
			Ações de capacitação profissional	Ações de informação aos alunos e comunidade escolar	Ações de notificação e vigilância de casos de <i>bullying</i>	Ações de planejamento de prevenção ou contenção ao <i>bullying</i> ou de mudança de estrutura funcional da escola
Acre						
Alagoas						
Amapá						
Amazonas				✓	✓	
Bahia						
Ceará			✓			
Distrito Federal				✓		
Espírito Santo						
Goiás	Projeto <i>Tosco em Ação</i>		✓	✓	✓	
Maranhão			✓	✓		✓
Mato Grosso			✓	✓		
Mato Grosso do Sul				✓		✓
Minas Gerais			✓			
Pará			✓	✓		
Paraíba			✓			
Paraná		Plano Estadual de Enfrentamento à Violência contra Crianças e Adolescentes				
Pernambuco			✓	✓	✓	
Piauí						
Rio de Janeiro				✓	✓	
Rio Grande do Norte			✓			
Rio Grande do Sul		Comitês Comunitários de Prevenção à Violência nas Escolas - COPREVES				
Rondônia						
Roraima			✓	✓		✓
Santa Catarina		Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola				
São Paulo	Campanha <i>Chega de bullying</i>					
Sergipe		Projeto Cidadania e Paz nas Escolas - PCPAZESCOLAS				
Tocantins						

APÊNDICE I - QUADRO COM AÇÕES ANTIBULLYING INDICADAS NAS NORMATIVAS DA ESPANHA

		NORMATIVA	INDICAÇÕES DE AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS COM RELAÇÃO AO BULLYING											
			Ações de informação, conscientização e sensibilização	Ações de identificação	Ações que incidem nas relações interpessoais	Ações que incidem no desenvolvimento emocional e na autoestima	Ações relacionadas à resolução de conflitos	Ações de promoção de valores sociomoraes	Ações relacionadas às regras	Ações que envolvem mudança de estrutura funcional da escola	Ações de denúncia	Ações de encaminhamento a outras instituições	Ações de registros de casos e de ações tomadas na escola	Ações de capacitação profissional
ESTATAL	ESPAÑA	Instrução Normativa 10/2005	✓		✓			✓		✓		✓		
		Lei Orgânica nº 2/2006												
		Lei Orgânica nº 8/2013								✓				
COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ANDALUCÍA	Decreto nº 19/2007												
		Ordem de 18 de julho de 2007	✓											
		Resolução de 26 de setembro de 2007	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓
		Decreto nº 327/2010								✓				
		Decreto nº 328/2010								✓				
		Ordem de 11 de abril de 2011												
		Ordem de 20 de junho de 2011		✓		✓	✓	✓	✓				✓	
	ARAGÓN	Decreto nº 73/2011						✓		✓				
	ASTÚRIAS	Decreto nº 249/2007												
	BALEARS	Decreto nº 10/2008												
		Decreto nº 121/2010								✓				
	CANARIAS	Decreto nº 114/2011								✓				
		Ordem de 11 de abril de 2013												
	CANTABRIA	Decreto nº 53/2009								✓				
	CASTILLA-LA MANCHA	Resolução de 20 de janeiro de 2006	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
		Decreto nº 3/2008								✓				✓
	CASTILLA Y LEÓN	Decreto nº 51/2007								✓				
		Ordem EDU nº 1921/2007							✓					
	CATALUÑA	Lei nº 12/2009												
	EXTREMADURA	Lei nº 4/2011												
	GALICIA	Lei nº 4/2011	✓						✓		✓	✓	✓	
		Instrução de 17 de junho de 2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	LA RIOJA	Decreto nº 4/2009								✓				
		Ordem nº 26/2009	✓											
	MADRID	Decreto nº 15/2007								✓		✓	✓	
	MURCIA	Decreto nº 115/2005								✓				
		Resolução de 4 de abril de 2006	✓	✓	✓					✓	✓	✓		
Ordem de 20 de fevereiro de 2006												✓	✓	
Resolução de 28 de setembro de 2009														
NAVARRA	Decreto nº 47/2010													
	Ordem nº 204/2010	✓							✓		✓			
PAÍS VASCO	Decreto nº 201/2008			✓			✓		✓		✓			
VALENCIA	Ordem de 31 de março de 2006	✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	
	Decreto nº 39/2008								✓					

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA de Extremadura	Síntesis guía maltrato entre iguales (<i>EXTREMADURA, s/d</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA de Galicia	Protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso (<i>GALICIA, 2013b</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO de La Rioja														
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE de Madrid	Elaboración de la documentación necesaria para la correcta aplicación por parte de los equipos directivos del Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de <i>Madrid</i> , y la Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor(<i>MADRID, 2013</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES de Murcia	No al acoso escolar. Apuntes para mejorar las relaciones en los centros (<i>MURCIA, 2010</i>)	✓	✓								✓			
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN de Navarra	<i>Bullying</i> . Acoso escolar. Información para profesorado. (<i>NAVARRA, S/da</i>)		✓				✓							
	Guía para la intervención en casos de intimidación y acoso entre compañeros. (<i>NAVARRA, S/db</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO	Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales. (<i>PAÍS VASCO, 2011</i>)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Consellería de Educación, Cultura y Deporte de Valencia	PLAN PREVI. Modelo de actuación en situaciones de posible acoso e intimidación entre alumnos (<i>VALENCIA, s/d</i>)	✓	✓			✓	✓				✓			