



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

GELCI SAFFIOTTE ZAFANI

**POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS E ESTADUAIS PARA PREVENÇÃO E
CONTENÇÃO AO *BULLYING* E *CYBERBULLYING* NO BRASIL APÓS A
PROMULGAÇÃO DA LEI FEDERAL 13.185/2015.**

MARÍLIA

2021

GELCI SAFFIOTTE ZAFANI

**POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS E ESTADUAIS PARA PREVENÇÃO E
CONTENÇÃO AO *BULLYING* E *CYBERBULLYING* NO BRASIL APÓS A
PROMULGAÇÃO DA LEI FEDERAL 13.185/2015.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Profa. Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia

MARÍLIA

2021

Z17p

Zafani, Gelci Saffiotte

Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao Bullying e Cyberbullying no Brasil após a promulgação da lei federal 13.185/2015. / Gelci Saffiotte Zafani. -- Marília, 2021
124 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Psicologia Moral. 2. Políticas Públicas. 3. Bullying. 4. Cyber bullying. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GELCI SAFFIOTTE ZAFANI

**POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS E ESTADUAIS PARA PREVENÇÃO E
CONTENÇÃO AO *BULLYING* E *CYBERBULLYING* NO BRASIL APÓS A
PROMULGAÇÃO DA LEI FEDERAL 13.185/2015.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Univ. Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
(Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília)

1^a Examinadora: _____

Dr.^a Eliane Giachetto Saravali
(Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília)

2.^º Examinador: _____

Dr. Adriano Moro
Departamento de Pesquisas Educacionais / Fundação Carlos Chagas

Marília, 30 de julho de 2021

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pois, se não fosse Ele me dando forças, não conseguiria chegar até o final dessa pesquisa.

Ao meu marido, Luciano, por todo o suporte, resiliência, paciência, amor, carinho, cumplicidade e companheirismo, estando sempre presente e me motivando a cada obstáculo.

A minha mãe, Nerci, por todo o apoio e suporte para que, muitas vezes, eu pudesse me ausentar sabendo que meus filhos estariam bem cuidados.

Ao meu pai, Amauri (in memoriam), que partiu muito cedo e deixou uma imensa saudade.

Ao meu tio/pai, Ailton (in memoriam), que infelizmente não pôde estar presente nessa conquista e que foi uma grande inspiração e exemplo para que eu pudesse superar as dificuldades e prosseguir meus estudos.

Aos meus filhos, Diogo e Helena, meus amores infinitos, por entenderem os momentos em que precisei ficar ausente. Estou lutando pelo futuro de vocês!

Aos demais membros da minha família, minha irmã Geiza, meu cunhado Marcos, meus sobrinhos Bárbara, Júnior e Kátia e todos os meus primos e primas, cunhadas e cunhados que, de alguma forma, apoiaram-me.

Aos meus amigos Viviane, Tamara, Vânia e Lucelaine, que vêm torcendo e acompanhando toda a minha trajetória desde à infância, e aos meus amigos recentes Lilian e André.

Às minhas amigas e amigos professores(as) e companheiros(as) de profissão: Bel, Josi, Odirlei, Eliane e Sueli.

Às minhas amigas do CIEE para a vida: Roberta, Priscila e Simone.

A todos os professores, funcionários, coordenação e direção do colégio em que trabalhei, que contribuíram para o meu amadurecimento profissional.

Também agradeço todo o carinho recebido dos meus companheiros de UNESP: Fran (em especial), Mariana, Cristiane, Maria Cristina, Sidnei, Camila,

Emerson, Carla, e Cilmara, e todo o carinho recebido do Raul e da Natália, do grupo GEPEM, sempre muito prestativos.

A todos os professores que passaram por minha vida, aos professores da UNESP, Prof^a. Alessandra, Prof. Raul, Prof. Adrian, Prof. Eduardo Manzini, que, de alguma forma, contribuíram não só com teorias, mas com um pouco de si.

À Prof^a. Patrícia, por acreditar em mim e por contribuir para que esse trabalho fosse desenvolvido.

À Profa. Eliane Saravalli, por todo o carinho e força para que eu continuasse.

Ao Adriano Moro, por toda a gentileza, prestatividade e apoio.

A todas as minhas colegas de trabalho da Universidade de Marília, em especial à Gisele, gratidão!

Ao Mário, Crisley, Isaac e Klésia, por toda a oração e palavras de encorajamento.

Em nenhum momento poderia esquecer-me da minha grande amiga Dra. Selma Ferraz, pelas orações, pelo apoio, infinitos conselhos e força. Obrigada!

Enfim, obrigada a todos que, de alguma forma, fizeram-se presentes para que esse trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco realizar um levantamento bibliográfico e uma análise documental sobre quais são as políticas públicas federais e estaduais implantadas para prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying* no Brasil, após a promulgação da Lei Federal 13.185/15, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em território nacional, evidenciando, dessa forma, quais ações, projetos e programas estão sendo desenvolvidos pelo Estado e estados para garantir e colocar em prática os direitos das crianças e adolescentes. Os objetivos específicos foram: a) estudar as bibliografias atuais no que diz respeito à prevenção e à contenção do *bullying* e *cyberbullying*; b) elaborar estudo científico que colabore com as esferas públicas sobre implantações de programas de combate ao *bullying* e *cyberbullying* baseados em referenciais teóricos do campo da psicologia moral. A metodologia utilizada para a pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico e na análise documental das ações, projetos e programas enviados por e-mail pelas Secretarias Estaduais de Educação. Obteve-se resposta de apenas 8, dentre as 27 Secretarias de Estado de Educação do Brasil, e, pela análise desses documentos, pôde-se notar que a maioria dos estados ainda não seguem a Lei Federal 13.185/2015. Apesar de se referirem a ela, muitos não possuem programa estruturado específico para ações *antibullying* ou de convivência ética, além de a maioria possuir poucas estratégias sólidas e de conhecimento científico para ações de Diagnóstico, Prevenção e Conscientização, Combate e Avaliação. É preciso avaliar as interfaces que a problemática apresenta no contexto de cada instituição, quais valores expressos e ocultos permeiam a comunidade e propor ações sistemáticas e não pontuais, pautadas em referenciais científicos, preocupando-se, dessa forma, com uma educação integral baseada no desenvolvimento de valores morais, na construção de uma convivência ética e democrática, que estimule a relação dialógica entre todos os membros da escola, favorecendo o protagonismo dos estudantes, a capacitação de docentes e demais membros escolares. Também se faz necessária a incorporação de mecanismos de denúncia de fácil acesso e a formação de uma rede sólida de apoio que possa acolher tanto os alvos como quem pratica o *bullying*, concebendo-o como um problema de saúde pública.

Palavras-chave: *Bullying*; *Cyberbullying*; Políticas públicas; Psicologia moral.

ABSTRACT

This research focused on conducting a bibliographic survey and a documental analysis on what are the federal and state public policies implemented for the prevention and containment of bullying and cyberbullying in Brazil, after the enactment of Federal Law 13,185/15, which institutes the Combat Program to Systematic Intimidation (bullying) in the national territory, thus showing which actions, projects and programs are being developed by the State and States to guarantee and put into practice the rights of children and adolescents. The specific objectives were: a) to study current bibliographies regarding the prevention and containment of bullying and cyberbullying; b) prepare a scientific study that collaborates with public spheres on the implementation of programs to combat bullying and cyberbullying based on theoretical references in the field of moral psychology. The methodology used for the research consisted of a bibliographic survey and a documental analysis of the actions, projects and programs sent by e-mail by the State Departments of Education. Only 8 of the 27 State Departments of Education in Brazil responded, and by analyzing these documents, it could be noted that most states still do not follow Federal Law 13,185/2015. Despite referring to it, many do not have a specific structured program for anti-bullying actions or ethical coexistence, and most have few solid strategies and scientific knowledge for Diagnosis, Prevention and Awareness, Combat and Evaluation actions. It is necessary to evaluate the interfaces that the problem presents in the context of each institution, which expressed and hidden values permeate the community and propose systematic and non-punctual actions, based on scientific references, thus concerned with integral education based on development of moral values, in the construction of an ethical and democratic coexistence, which encourages a dialogical relationship between all members of the school, favoring the protagonism of students, the training of teachers and other school members. It is also necessary to incorporate easily accessible reporting mechanisms and the formation of a solid support network that can accommodate both the targets and those who practice bullying, conceiving it as a public health problem.

Keywords: Bullying; Cyberbullying; Public policy; Moral psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg.....	25
Quadro 2 – Síntese dos dados colhidos das Secretarias de Estado de Educação..	74
Quadro 3 – Mapa Mínimo da Rede Local de Grupos e Instituições Sociais.....	94
Quadro 4 – Mapa Mínimo das Redes Sociais Institucionais.....	95
Quadro 6 – Fluxograma de atendimento para casos de violência escolar.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO	16
1.1 A compreensão da construção do homem moral.....	16
1.2 A construção do homem moral: do universo familiar ao universo escolar.....	27
1.3 Educação moral: O papel da escola na formação da personalidade moral.....	32
2. BULLYING E SEUS DESDOBRAMENTOS	36
2.1 Violência escolar e <i>bullying</i>	36
2.2 O fenômeno <i>bullying</i>	37
2.3 <i>Bullying</i> - Definição de papéis.....	41
2.4 <i>Bullying</i> - Possíveis causas.....	45
2.5 <i>Bullying</i> e suas consequências.....	46
2.6 <i>Bullying</i> no contexto virtual- <i>Cyberbullying</i>	48
3. O MÉTODO	51
4. ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	54
4.1 O planejamento de políticas públicas: A reflexão e o engajamento como uma necessidade.....	54
4.2 Elaboração e avaliação de políticas públicas.....	57
5. ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS E ESTADUAIS PARA PREVENÇÃO E CONTENÇÃO AO BULLYING E CYBERBULLYING NO BRASIL DE ACORDO COM A LEI FEDERAL 13.185/15 ...	62
5.1 Iniciativas do Ministério da Educação.....	62
5.1.1 Escolas Cívico-militares.....	64

5.1.2 A Lei Federal 13.185/15.....	67
5.2 Iniciativas dos estados brasileiros.....	72
5.2.1 Características gerais dos projetos.....	75
5.2.2 Ações de DIAGNOSE.....	84
5.2.3 Ações de PREVENÇÃO e CONSCIENTIZAÇÃO.....	88
5.2.4 Ações de COMBATE (identificação, denúncia e resolução)	105
5.2.5 Ações de AVALIAÇÃO.....	111
5.3 Concluindo as análises.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

Estamos passando por grandes mudanças sociais/geracionais/relacionais que impulsionam a educação a olhar as necessidades de aprendizagem para a sociedade do século XXI, a resgatar o que ficou perdido, a pensar o que se entende por formação, retirando de vez o foco apenas nos conteúdos, garantindo efetivamente a formação do sujeito integral, entendendo-o como fruto de influências biopsicossociais.

É necessário considerar a formação para o pleno exercício da cidadania, assegurando uma educação transformadora, estimulando o papel ativo do sujeito nas aprendizagens.

Essa educação, portanto, deve estar pautada no desenvolvimento de valores sociomoraes, contribuindo para um clima escolar propício ao processo educativo e para uma formação ética desses sujeitos, não desprezando, portanto, em nenhum momento, a hipótese afetiva como essencial no processo de aprendizagem e nas relações com os demais.

O Ministério da Educação expõe que os documentos que norteiam a educação brasileira são: a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. (BRASIL, 2019)

Analisando-se essas documentações educacionais, observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (BRASIL, 1996) já ressalta que a educação deve ter como base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, demonstrando a importância do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a sua formação ética e cidadã, tendo como finalidade, portanto, o pleno desenvolvimento do educando.

Ainda se deve observar a nova Base Nacional Comum Curricular (2017), que aponta também a preocupação com a formação integral do educando, requerendo da educação escolar muito mais do que o acúmulo de informações. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a escola deve ser um espaço para se conviver e para se respeitar as diferenças e a diversidade, para se aprender a não discriminar e para se combater o preconceito.

O documento ainda estabelece que essa busca pela formação integral do educando deve ser baseada no trabalho com o desenvolvimento de competências, conceituando esse termo como:

(...) a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08)

Essa definição demonstra claramente que a BNCC reconhece que a educação escolar deve estimular valores e ações que contribuam para uma sociedade mais justa e mais humana.

Ademais, de acordo com a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, com validade até 2024, em seu artigo 2º e inciso V, a escola deve garantir a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.” (BRASIL, 2014)

Essa mudança no paradigma da educação em relação à preocupação com a formação integral do ser humano pautada em valores universais é também referenciada no contexto internacional, desde o Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em 1996, presidida por J. Delors.

O relatório destaca que a educação deve modificar e ampliar seus objetivos em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. (DELORS et al., 1998)

Considerando-se a competência “aprender a viver juntos”, surgem alguns questionamentos: “Será que somente o fato de existirem pessoas agrupadas numa sala/escola já garantiria o desenvolvimento de tal competência?” Ou: “Será que a existência de crianças mostrando exemplar disciplina, seguindo ordens e imposições, como em uma instituição totalitária, garantiria o desenvolvimento dessa competência?” Por fim: “Será que os quatro pilares têm sido trabalhados pensando-se em formação moral?”

Tais são os quatro pilares:

- a) **Aprender a conhecer** - a conhecer a si próprio, ao outro; que vida viver; quem se quer ser; o que se entende por vida boa; aprender a conhecer os valores morais desejáveis à convivência;

- b) **Aprender a fazer** - aprender através de instrumentos procedimentais a vivenciar os conflitos, a compreendê-los, a vivenciar o amor, a solidariedade, a benevolência, as situações sociais complexas sobre justiça, equidade, liberdade.
- c) **Aprender a conviver** - Trabalhar práticas dialógicas e cooperativas que façam com que o sujeito tome consciência de suas ações para com o outro e que contribuam para o desenvolvimento de valores que promovam condutas empáticas.
- d) **Aprender a ser** - desenvolver a autorregulação que oriente, que desenvolva, que guie a conduta num processo contínuo de autoavaliação que se traduz num maior nível de coerência entre o juízo e a ação moral, para que se forme nessa construção contínua, então, o SER moral.

Na sociedade contemporânea, a escola tem sido o ambiente de maior socialização da criança/adolescente. Sabe-se que todos os dias emergem conflitos dentro e fora dela. Os conflitos não são negativos e evitáveis. Pelo contrário, podem levar ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Porém, há um aspecto do conflito que aparece como problemático: a transformação do conflito em violência. Dentre as formas de violência, identifica-se um problema crescente na escola: o *bullying*.

Bullying é uma palavra de origem inglesa adotada para definir um fenômeno caracterizado, segundo Fante (2005), por um desejo consciente e deliberado de se maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão. Tognetta, Vinha e Bozza (2014) afirmam que essa violência ocorre entre pares, que se apresenta de forma sistemática e que há uma intenção por parte dos autores de agredir um alvo visto como frágil.

Assim, surgem as perguntas: “Como esse tipo de violência tem sido tratado pela escola?” “É possível desenvolver um ambiente propício à aprendizagem num lugar hostil?” E mais: “Se se acredita numa educação na e para a sociedade, outros espaços como os cyber espaços não interessam?”

Como pensar em *bullying* sem se preocupar com a educação pautada no desenvolvimento de valores sociomorais, como o de justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância?

O *bullying* tem sido um problema grave no contexto das escolas brasileiras. O relatório do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2018) aponta que 29% dos estudantes brasileiros declararam que já sofreram *bullying*, enquanto outros países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mencionam que 23% dos estudantes passaram pelo *bullying*.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2018)¹, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que 28% dos diretores brasileiros relataram atos regulares de intimidação ou *bullying* entre seus estudantes, o que é superior à média da OCDE (14%).

Outro relatório internacional, realizado pelo representante do secretário-geral da ONU para o combate à violência contra a criança e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)², no qual está inserida uma pesquisa realizada no ano de 2016 com 100 mil crianças e jovens de 18 países, mostrou que, em média, metade deles sofreu algum tipo de *bullying* por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem. No Brasil, o percentual é de 43%.

Pesquisas coordenadas por Tognetta e Vinha (2010 apud TOGNETTA; VINHA; BOZZA, 2014) com 824 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio de escolas particulares da região da cidade de Campinas (SP) evidenciam uma porcentagem alta de estudantes que já teriam sido vitimados por seus pares: 32,53% dos estudantes do 5º ano, 36,07% do 6º ano, 28,1% do 7º ano, 27,74% do 8º ano, 21,74% do 9º ano, 27,18% e 14,29% do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Outra pesquisa realizada pelas mesmas autoras (TOGNETTA; VINHA, 2010 apud TOGNETTA; VINHA; BOZZA, 2014) com 150 estudantes de escolas públicas do 1º ano do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental II,

¹ *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) é uma pesquisa internacional coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Seu foco é avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas. No Brasil, a aplicação e o tratamento dos dados é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

² “Pondo fim à tormenta: combatendo o *bullying* do jardim de infância ao ciberespaço” (*Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*)

aponta que 40% desses estudantes ainda estavam vivenciando situações de *bullying*.

Pesquisa divulgada pela Plan Internacional do Brasil (BRASIL, 2009) sobre o *bullying* escolar que abrangeu as cinco regiões brasileiras registra que, numa amostra de 5.168 estudantes, 70% dos estudantes responderam ter presenciado cenas de agressões entre colegas.

Une-se a isso a questão legal colocada pela Lei 13.185/2015, segundo a qual cabem à escola providências para lidar com situações de intimidação sistemática (*bullying*) no ambiente escolar, assegurando medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática.

Em contraponto a esse cenário, veem-se no Brasil algumas ações isoladas sendo realizadas, e, ainda, discursos de que escolas cívico-militares seriam eficientes para resolver esses problemas.

Conforme Díaz-Aguado (2016), é preciso intervir em toda a comunidade escolar: o agressor, a vítima e o espectador. A falta de resposta da escola diante da violência que nela acontece, de forma velada ou explícita, é uma condição de risco, sendo às vezes interpretada pelos agressores como um apoio implícito.

Diante desse panorama que demonstra a necessidade de ações nessa temática, intentou-se, como **objetivo geral** deste estudo, fazer uma pesquisa documental a fim de investigar quais políticas públicas têm sido elaboradas pelo governo federal, estados e distrito federal para prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying* no Brasil após a promulgação da Lei Federal nº 13.185/2015, em fevereiro de 2016.

Tencionou-se, ainda, como **objetivos específicos**: a) estudar as bibliografias atuais no que diz respeito à prevenção e à contenção do *bullying* e *cyberbullying*; b) elaborar estudo científico que colabore com as esferas públicas sobre implantações de programas de combate ao *bullying* e *cyberbullying* baseados em referenciais teóricos.

O trabalho foi composto inicialmente por levantamento bibliográfico dentro da psicologia do desenvolvimento moral, buscando compreender como o homem se torna um ser moral, bem como as relações da família e da escola nessa construção. Esse estudo visa a ressaltar que a formação do ser integral depende

da qualidade de trocas que ele estabelece com o meio e que a escola tem papel importante nesse sentido.

Na segunda seção, procurou-se entender a problemática do *bullying* e *cyberbullying* através de levantamento bibliográfico e de dados científicos atuais sobre a temática.

Na terceira seção, objetivou-se explicar o processo metodológico na busca por projetos e/ou indicações de ações *antibullying* governamentais brasileiras em nível federal e estadual.

Na quarta seção, fez-se um breve levantamento bibliográfico buscando suscitar uma reflexão sobre as etapas de elaboração, execução e avaliação de políticas públicas educacionais.

Na quinta e última seção, apresentaram-se as análises realizadas nos documentos enviados por 8 (oito) Secretarias de Estado de Educação, bem como as propostas do governo federal, elencando-se como categorias de análise:

- a) Ações de Diagnose;
- b) Ações de Conscientização e Prevenção;
- c) Ações de Combate (identificação, denúncia e resolução);
- d) Ações de Avaliação.

Por fim, espera-se que, com esse estudo científico, as análises realizadas de acordo com a legislação federal e as reflexões críticas com relação à literatura científica atual da área, colaborem com as esferas públicas no que diz respeito à implantações de programas eficientes de combate ao *bullying* e *cyberbullying* nas escolas brasileiras.

1. Desenvolvimento Moral e Educação

Quando se pensa na temática *bullying*, deve-se considerar que ela está relacionada a como se dá o convívio com os outros – de forma moral e ética ou não –, bem como em quais valores se baseiam as condutas para a vida em sociedade.

É, também, pensar sobre as bases teóricas que sustentam o fazer na educação. Se essas bases são pautadas numa educação bancária, empirista, em que apenas o depósito de informações sobre o *bullying* já garante uma formação moral ou se, numa visão inatista, esses valores já estão dentro do indivíduo, precisando apenas ser despertados. Ou, ainda, se essas bases são pautadas numa visão construtivista, que defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito com o meio, vendo esse sujeito como ativo no processo de aprendizagem, capaz de mudar a si e a sociedade na qual está inserido.

Para isso, faz-se necessário compreender o caminho a ser percorrido para essa formação dentro da psicologia do desenvolvimento moral.

Portanto, nesta seção, por meio de levantamento bibliográfico da área da psicologia moral, procurou-se buscar a compreensão da formação do sujeito moral e das relações entre família e escola nesse processo de formação.

1.1 A compreensão da construção do homem moral

Inicialmente, é importante esclarecer o paradigma que subsidia este estudo: o construtivismo.

Segundo essa visão, não se nasce com uma programação pronta para se viver em sociedade, diferentemente de outras espécies como as abelhas, alguns pássaros e outros insetos, que já possuem padrões de comportamentos sociais. A inteligência, o afeto e a socialização são construídos na troca com o meio.

Segundo Menin, Trevisol, Zechi e Bataglia (2017, p.3):

Há diversos modos de se conceber a moralidade, como: o respeito às regras que definem, numa cultura, o que é bom ou

mau, certo ou errado; as formas de julgamento sobre os atos; os sentimentos morais”.

Puig (1998) ressalta que “Quando aparece a necessidade de decidir como tem de ser a adaptação ao meio, como se quer viver, como se quer resolver os conflitos vitais da existência, estamos diante do germe da moralidade [...]” (PUIG, 1998, p.25). Para La Taille (2010), muitas vezes as palavras “ética” e “moral” são identificadas no meio acadêmico como sinônimas. No entanto, na visão do autor, diferentemente de Puig, a palavra “ética” estaria relacionada à “vida boa”, à busca de um sentido para a vida, à decisão sobre que vida se quer levar; já a palavra “moral” seria norteadas por deveres com outrem ou para consigo mesmo.

Quando o ser humano é visto como um ser não acabado e não programado, surge novamente a questão acerca de quais necessidades são importantes para concluir o processo de formação. É preciso decidir sobre o que é necessário aprender, como aprender, por que fazê-lo e qual sentido isso dará à sua existência.

Puig (1998, p.27) sinaliza que “a educação moral se associa à tarefa de ensinar a cada um dos sujeitos e aos diferentes grupos humanos a viver no seio de uma comunidade.”

Mas será, então, que a educação moral é uma simples tarefa de se colocar algo do exterior no interior das crianças? Ou é algo que o indivíduo já traz consigo ao nascer e de que precisa apenas ser lembrado?

Para maior compreensão do tema, serão lembrados aqui os estudos de Jean Piaget (1896-1980), que trouxe grande contribuição sobre o desenvolvimento moral por meio de suas pesquisas difundidas na obra “O juízo moral na criança” (1932/1994), em que viu, no jogo de regras, uma grande possibilidade de observação sobre como os indivíduos constroem o respeito a elas.

Piaget (1932/1994) aponta que a moral consiste num sistema de regras, e que a essência de toda moralidade está no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Para sua pesquisa, o estudioso escolheu dentre os jogos infantis, o jogo de bolinhas de gude, por ele possuir um sistema complexo de regras e pela elaboração das mesmas serem feitas pelas próprias crianças, diferentemente das regras morais, que as crianças aprendem a respeitar e que lhes são

transmitidas pelos adultos. Uma vez que já se apresentam elaboradas, torna-se difícil distinguir o que provém do respeito ao conteúdo das regras e o que provém do respeito das crianças pelos seus próprios pais.

Piaget (1994) faz, portanto, um estudo sobre o juízo moral e deixa claro que não teve como foco de pesquisa as condutas e os sentimentos morais, mas, sim, o juízo moral. Este é condição necessária, mas não suficiente para explicar as ações morais.

Nessa obra, Piaget estuda 1º) A prática das regras: como os indivíduos se adaptam às regras e como as observam em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental; 2º) A consciência que o sujeito estabelece sobre as mesmas, ou seja, que tipo de obrigação resulta para eles de acordo com a idade, uma vez que há um domínio progressivo das regras.

Para melhor entendimento, Piaget (1994), ao fazer esse estudo da construção da moralidade infantil, considera duas tendências essencialmente opostas no desenvolvimento do indivíduo: a heteronomia e a autonomia.

A Heteronomia (moral do dever) é marcada pelo governo do outro, pelo respeito unilateral, pela coação. A consciência moral do indivíduo advém de um comportamento egocêntrico e de relações de coerção, nas quais as regras expressas pela figura de autoridade são vistas como sagradas e imutáveis. São regras impostas pelo externo e que não passam pela consciência do indivíduo, sendo seguidas por temor à perda do afeto ou pelo medo do castigo.

Já a autonomia (moral do bem) é marcada pelo autogoverno, pelo respeito mútuo; advém de relações de cooperação, nas quais o egocentrismo é, em grande parte, vencido. O sujeito atende à sua razão para se orientar moralmente. O fundamento das decisões está nele mesmo. Seu comportamento não é influenciado por leis ou disposições alheias, mas por uma reflexão interna, amparada em motivos e razões, um momento de autolegislação, passando a entender as regras, a reelaborá-las e a compreender a utilidade social das mesmas.

Para Piaget (1994), a educação pautada pelo autoritarismo em meios coercitivos fortalece a heteronomia, ao passo que, na autonomia, dadas as condições necessárias para seu desenvolvimento, a criança toma consciência das regras e é capaz de construir normas entre os iguais, decidindo a quais normas quer obedecer, uma vez que participou de sua construção e verificou os

benefícios que aquela norma pode ter para o seu grupo de companheiros, preocupando-se com quais são os princípios que a leva a obedecer a essas regras.

Do ponto de vista da prática das regras, Piaget, ainda no seu livro “O juízo moral na criança” (1932/1994), identifica quatro estágios sucessivos pelos quais a criança passa no seu desenvolvimento para a construção da prática de regras.

O primeiro momento da prática das regras caracteriza-se por ser puramente motor e individual. A criança age de acordo com seus desejos e hábitos motores. Ela permanece no jogo individual estabelecendo esquemas mais ou menos ritualizados. Portanto, nesse momento, ainda não se pode falar de regras coletivas.

Num segundo momento, por volta dos dois aos cinco anos, que pode ser chamado de egocêntrico, a criança recebe do exterior as regras codificadas. Todavia, mesmo imitando esses exemplos dos adultos, a criança ainda joga sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, ou, mesmo jogando com outro, não tendo a preocupação de vencer ou mesmo de unificar as diferentes formas de jogar. Portanto, mesmo quando juntas, as crianças jogam cada uma para si. Todas podem ganhar ao mesmo tempo, sem se preocupar com a codificação de regras.

Um terceiro momento aparece por volta dos sete ou oito anos, chamado por Piaget de cooperação nascente, no qual cada jogador procura vencer seus oponentes, surgindo a necessidade de controle mútuo e de unificação das regras, mas ainda se evidencia uma variedade considerável no que se refere às regras gerais do jogo.

Por volta dos onze aos doze anos, tem início um quarto momento, que é o da codificação das regras. As partidas são regulamentadas por regras minuciosas, e o código de regras é conhecido por toda a comunidade, tendo poucas variações.

Quanto à consciência em relação às regras, que seria como a criança sente e interpreta para si essas regras, Piaget (1994) procurou entender se essa consciência sofre influência das instruções dos adultos e a dividiu em três tendências.

O bebê, ao nascer, encontra-se no estado de anomia, ou seja, na ausência total de regras, pois ainda não percebe a si, não se diferencia do outro,

tampouco como membro de uma comunidade com existências de regras.

No entanto, de acordo com Piaget, tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção de regularidade.

Alguns acontecimentos físicos (a alternância dos dias e das noites, mudanças de paisagens no passeio) se reproduzem para dar nascimento a uma consciência de legalidade ou para favorecer o aparecimento de esquemas motores de previsão.

Os pais também, nessa fase, impõem ao bebê certo número de obrigações, originárias de outras regularidades: refeição, sono, asseio etc.

Apesar de a criança, desde bebê, estar mergulhada numa atmosfera de regras, ainda não consegue discernir o que vem dela própria e o que resulta das pressões externas.

Aos poucos, a criança vai se diferenciando e se separando do objeto, conhecendo pouco a pouco a realidade que a cerca. Nesse processo, várias representações vão se construindo, permitindo a elaboração simbólica do conceito de si própria, sendo esse conceito formado com a presença do outro.

Por volta dos dois aos cinco anos, a criança pré-operatória já possui representações psíquicas que possibilitam identificar a si e ao outro. No entanto, ainda não há ações baseadas na preocupação com o outro, uma vez que ainda não há estruturas cognitivas que possibilitem a capacidade de descentrar-se, de coordenar perspectivas ou de reversibilidade. (PIAGET,1994)

Nesse momento, no campo da moral, fala-se do nascimento de uma tendência heterônoma (ser governado pelos outros, moral do dever), pois a criança começa a perceber que há coisas que podem ou não ser feitas, sujeitando-se às leis exteriores e às vontades de outrem.

As regras são vistas como sagradas, e ela entende que deve obedecer aos pais, professores, figuras de autoridade. Recusa-se a mudar as regras do jogo e entende que qualquer modificação, mesmo aceita por todos, consistiria numa falta.

O controle é totalmente externo. A criança teme que a desobediência possa ocasionar a perda do carinho, do amor, do afeto da figura de autoridade, diminuindo-se aos olhos desse adulto.

Para Piaget (1994), esse período é marcante pelo medo dos castigos, das censuras, da perda do cuidado. O sentimento de obrigação só aparece quando

a criança aceita imposições de pessoas pelas quais tem respeito.

Já por volta dos sete ou oito anos, ainda na heteronomia, o divertimento do jogo deixa de ser motor ou egocêntrico para se tornar social. A regra é considerada como sagrada e imutável, de origem adulta e essência eterna. Qualquer modificação é considerada uma transgressão.

A regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, podendo ser modificada desde que haja consenso do grupo. A mentalidade egocêntrica vai sendo moldada pela coação adulta.

Com relação às regras morais, a criança se submete mais ou menos por completo às regras prescritas, mas estas ainda permanecem exteriores à consciência do indivíduo, não transformando verdadeiramente seu comportamento e fazendo com que esse respeito seja fruto não de uma mentalidade moldada pela cooperação entre iguais, mas, sim, pela coação adulta. (PIAGET, 1994)

No terceiro momento (segunda metade da cooperação nascente), por volta dos dez anos, em média, a consciência da regra se transforma: à heteronomia sucede a autonomia (governo de si mesmo, moral do bem). A regra do jogo não aparece mais como sagrada, como uma imposição de adultos que deve ser respeitada acima de tudo, e, sim, como o resultado de uma decisão do grupo. A criança deixa de considerar as regras como eternas.

Essa fase demonstra um avanço significativo no desenvolvimento da moralidade, pois, até então, as ações da criança eram governadas por adultos, vistas como regras incontestáveis e sagradas.

Nesse ponto, Piaget (1994) destaca o surgimento da autonomia. A criança começa a governar-se; ela já tem condições cognitivas de descentrar-se, de coordenar perspectivas e diferentes pontos de vista e vai se tornando consciente do eu social. A regra é vista como uma construção progressiva e autônoma.

Portanto, como se pode constatar até aqui, o desenvolvimento moral é fruto de construções cognitivas e afetivas.

Através das experiências e interações sociais, o sujeito vai se regulando, sendo a convivência social imprescindível para o desenvolvimento do ser autônomo, que reflete e constrói as regras para o bom convívio em sociedade a fim de que haja uma convivência harmônica entre seus membros.

É nessa convivência que as situações-problemas vão surgindo, havendo

a construção da necessidade de regulá-las através das regras.

Piaget (1994) também nos leva a refletir a respeito da autonomia, que somente é alcançada através das relações sociais dialógicas, na relação do eu com o outro, na cooperação, na coletividade. Somente na autonomia há a tomada de consciência das regras, há a compreensão e a autorregulação das ações de acordo com valores morais estabelecidos socialmente. Portanto, é estar à frente das regras, de certa forma – e não ser regra pela regra.

Piaget (1932/1994) relata que há dois tipos de relações sociais essenciais para a compreensão do desenvolvimento moral: as relações de coação e as de cooperação.

As primeiras são marcadas pelo respeito unilateral, pelo respeito à figura de autoridade; as segundas, pelo respeito mútuo, pela troca entre indivíduos iguais.

No respeito mútuo, somente a cooperação pode socializar os indivíduos, uma vez que a coação fortalece o egocentrismo infantil, não estabelecendo um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, ficando a criança fechada em seu eu. As regras permanecem exteriores, não transformando verdadeiramente seu comportamento.

Vinha e Tognetta (2009) afirmam que o desenvolvimento moral só é bem-sucedido quando todo esse controle, que era regido pelo externo, pela figura de autoridade, passa a ter uma regulação interna, um autocontrole, que não depende mais das regras e leis ditadas pelos adultos. Pelo olhar adulto, há uma reflexão interna, sempre levando o outro em consideração. Essa moral é a moral autônoma.

As autoras explicam:

É importante não confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade

(VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528-529).

Dessa forma, a obediência às regras não está mais no outro, na figura de autoridade, nos adultos, como na moral heterônoma, mas, sim, no próprio indivíduo, que consegue se autorregular.

Puig (1998) também ressalta a importância do desenvolvimento do ser autônomo, consciente, livre e responsável, capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, buscando formas de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres, tendo desenvolvido capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar os conflitos de valor provindos de suas relações na comunidade.

Pensar no fenômeno *bullying* é pensar em sujeitos em formação no plano pessoal e coletivo, que dependem dessa capacidade de autorregulação desenvolvida para enfrentar os conflitos provindos de um diálogo interno, sendo capazes de embasar suas ações em valores coletivos como os de justiça, benevolência, equidade, dignidade humana, dentre outros.

Puig (1998) continua afirmando que a formação moral é um processo complexo que inclui diversos níveis, desde a aquisição de convenções sociais até a formação da consciência moral autônoma que abarca vários dinamismos morais: desde os juízos e a reflexão até os sentimentos e comportamentos.

Puig (1998) concorda com Piaget, dizendo que a autonomia em que se desenvolve a autorregulação provém das relações de cooperação, por meio das quais o egocentrismo é superado e o sujeito atende à sua razão para se orientar moralmente, fundamentado em valores universais.

Puig ainda vai além nos seus estudos sobre a moralidade, nos quais defende que há um espaço no psiquismo que a moralidade ocupa; defende que, no decorrer do desenvolvimento humano, há a construção de uma personalidade moral, ressaltando que a educação moral deve contribuir para a construção dessa personalidade, sendo uma tarefa de formação da própria identidade, mediante trabalhos sucessivos de reflexão e ação a partir das circunstâncias com as quais o indivíduo se depara cotidianamente.

Portanto, para Puig (1998), a construção da personalidade moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural, tendo o processo de construção da personalidade moral um caráter psicológico e pedagógico, não se

reduzindo a uma simples aquisição de valores ou socialização.

Puig (1998) elenca elementos essenciais para a construção da personalidade moral:

- a) A construção da personalidade moral requer um duplo processo de adaptação à sociedade e a si mesmo, para o que as pautas sociais básicas são imprescindíveis;
- b) O segundo momento caracteriza-se pela transmissão de elementos culturais, que são horizontes normativos desejáveis pelas comunidades, como justiça, liberdade, igualdade, solidariedade;
- c) A personalidade moral não está fixa apenas num conjunto procedimental, pois exige no cotidiano capacidades pessoais de julgamento, compreensão e autorregulação que permitirão um enfrentamento autônomo diante das situações que exijam conflitos de valor, portanto, um espaço de racionalidade e diálogo;
- d) A construção da personalidade moral é a construção da própria biografia, como cristalização dinâmica de valores, diferenciação e criatividade moral.

Puig (1998) afirma que o indivíduo se torna moral quando passa a refletir sobre seus comportamentos interpessoais, quando reflete em situações conflitivas, na convivência social, sobre quais valores conduzirão o tipo de vida que leva. Dessa forma, adquire, então, a autorregulação, a capacidade de avaliar e regular as atividades físicas e mentais de acordo com si próprio.

Também não se pode deixar de referenciar aqui nesse estudo a psicologia moral de Kohlberg (1971), um dos pesquisadores mais importantes dentro do campo da educação moral, que, partindo inicialmente dos estudos de Piaget, defende a tese, segundo Biaggio (1997), que todo ser humano pode passar pelos seis estágios universais para chegar à maturidade moral, reunidos em três níveis: pré-convencional (estágios 1 e 2), convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6).

No nível pré-convencional, para Kohlberg, de acordo com Biaggio (1997), os indivíduos ainda não chegaram a compreender (entender) e a respeitar

normas morais e expectativas compartilhadas: as regras são externas ao Self. O julgamento do ato se dá pelas consequências e não pelas intenções.

Já no nível convencional, há o entendimento de que as normas morais são necessárias para a vida em sociedade. Há uma internalização dos princípios morais. O Self identifica-se ou internaliza as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades. Deve-se fazer algo em nome da amizade ou do respeito à lei.

No nível pós-convencional, os sujeitos entendem e aceitam as regras, mas baseadas em princípios morais que as sustentam. Portanto, agem pelo princípio de consciência e não pela convenção. Nesse nível, há a noção de que as leis podem ser injustas. Diferenciam o Self das regras e expectativas dos outros e definem valores morais pelos princípios próprios (imperativo categórico).

QUADRO 1 – ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Nível I- Pré-convencional	<i>Estágio 1 -</i> Orientação para a punição e a obediência.	Neste estágio, a moralidade de um ato é definida em termos de suas consequências físicas para o agente. Se a ação é punida, está moralmente errada; se não for punida, está moralmente correta. "A ordem sócio-moral é definida em termos de status de poder e de possessões ao invés de o ser em termos de igualdade e reciprocidade" (Kohlberg, 1971, p.164).
	<i>Estágio 2-</i> Hedonismo instrumental relativista.	Neste estágio, a ação é considerada moralmente correta quando causa prazer ou satisfação das necessidades da pessoa(hedonismo). É considerado como um estágio egoísta, na qual a moral é relativa, sendo o ato moral instrumento para satisfação do prazer pessoal.
Nível II- Convencional	<i>Estágio 3 -</i> Moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais.	O comportamento moralmente certo é o que ganha a aprovação de outros. Trata-se da moralidade de conformismo a estereótipos como o do bom garoto, o do bom pai, o do bom trabalhador. Há uma compreensão da regra "Faça aos outros aquilo que gostaria que lhe fizessem".
	<i>Estágio 4 -</i> Orientação para a lei e a ordem.	Há grande respeito pela autoridade, por regras fixas e pela manutenção da ordem social. Deve-se cumprir o dever. A justiça não é mais

	Autoridade mantendo a moralidade.	uma questão de relações entre indivíduos, mas entre o indivíduo e o sistema. A justiça tem a ver com a ordem social estabelecida e não é uma questão de escolha pessoal moral. A lei é sagrada, pois, sem ela, a sociedade viveria um caos, sem observar quais os princípios que regem a lei. O estágio 4 é o mais frequente entre adultos.
Nível III- Pós-convencional	<i>Estágio 5 - A orientação para o contrato social democrático.</i>	Este é o primeiro estágio que pertence ao nível pós-convencional. As leis não são mais consideradas válidas pelo mero fato de serem leis. O indivíduo admite que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. A mudança é buscada através dos canais legais e dos contratos democráticos. Baseiam-se no utilitarismo: o maior bem para o maior número de pessoas.
	<i>Estágio 6 - Princípios universais de consciência.</i>	Neste estágio, o pensamento pós-convencional atinge seu nível mais alto. O indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Deve-se violar uma lei a fim de preencher um dever moral, tendo uma decisão universalizável. É a moralidade da desobediência civil, dos mártires, dos revolucionários e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade. Questionam qual princípio está por trás da regra. Baseiam-se no principialismo: independentemente da consequência, o que importa é o princípio da vida, da dignidade humana. É fundamentado na justiça individual. Tratar cada pessoa como um fim e não como um meio.

Fonte: Adaptado de Biaggio (2006, p. 24 - 28).

Desse modo, para Kohlberg (1971), o indivíduo somente atinge a maturidade moral quando começa a entender que justiça é diferente de lei, que existem leis que podem ser modificadas quando são moralmente erradas.

Para ele, esse desenvolvimento não pode ser passivo. Tem que estar pautado numa educação que promova uma sociedade transformada, justa, sendo intrínseco à formação da cidadania, em que as ações das pessoas sejam pautadas no imperativo categórico kantiano, segundo o qual sempre se deve

tratar a humanidade como um fim em si mesma e nunca como um meio.

Portanto, ao final da gênese da moralidade, o plano moral seria ocupado por uma moral autônoma em que o indivíduo pauta suas ações em princípios de justiça, de igualdade, estando a dignidade humana acima de tudo, mesmo que tais valores sociomoraes entrem em conflito com valores de natureza pessoal. (LA TAILLE, 2010)

1.2 A construção do homem moral: do universo familiar ao universo escolar

Desde 1960, as transformações da família e da sociedade – tais como o individualismo, a primazia do consumo, a busca pela juventude permanente e pela felicidade imediata – têm modificado a relação entre pais e filhos e, conseqüentemente, o modo de educar. (SAYÃO, 2013)

O processo do ensinamento aos filhos da convivência com os outros, a transmissão da história, das tradições, dos valores e costumes familiares, a construção das virtudes e da moral familiar, o ensinamento dos princípios caros ao grupo, entre tantos outros atributos dos pais perdem terreno. (SAYÃO, 2013, p. 32)

Dessen e Polonia (2007) concordam com essas mudanças e acrescentam que hoje as famílias possuem distintos arranjos, fazendo com que haja transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhado por seus membros, nos valores, nos processos de desenvolvimento do indivíduo.

Declaram, ainda, que essas instituições, escola e família, estão imersas nas condições históricas, materiais e culturais de um dado grupo social. Ambas precisam refletir sobre sua função social, tarefas e papéis na sociedade contemporânea.

Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25)

Portanto, família e escola são instituições fundamentais para o processo evolutivo das pessoas, compartilhando e modificando suas formas de atuar de

acordo com as expectativas do ambiente, no que diz respeito ao cenário político-pedagógico. (DESSEN; POLONIA, 2007)

O embate que constantemente surge nesse momento, quando se fala de educação em valores, precisamente, é o que cabe à escola e o que cabe à família ensinar. De acordo com Sayão (2013), a escola proclama que a família não estaria dando conta de seu papel, não estaria educando, dando limites.

Sayão (2013) defende que cabe à família transmitir aos mais novos as tradições, hábitos e costumes de um grupo pequeno do qual são originários, grupo este que está associado a um grupo maior, e que a cultura familiar nunca é estática: uma família sempre se une à outra família e, dessa forma, as culturas vão se enriquecendo.

Sayão (2013) aponta que hoje essa relação está muito confusa. Os professores e profissionais da educação querem ensinar os pais a serem pais, e os pais querem mandar na escola. Perdeu-se o limite de onde termina a escola e onde começa a família. Assim, é necessário pensar em algumas possibilidades. Sayão afirma que a educação familiar não tem a ver com instrução, mas com afeto.

O mundo deixou de ser uniforme. As características de cada grupo familiar mudaram, e as crianças vão para a escola com comportamentos muito diferentes, começando a escola a enfrentar uma diversidade que não se via antes. (SAYÃO, 2013)

Sayão (2013) questiona até quando haverá reclamações sobre os pais não colocarem limites para seus filhos e se nada será feito para se mudar esse quadro. Continua a autora dizendo: “Elas podem ter pai, podem ter mãe, podem ter babá, podem ter professores dedicados, mas, como crianças, estão abandonadas” (p. 372).

O papel da escola é educar essa criança para a vida pública. Aprende-se para interpretar melhor o mundo. Mas hoje só se pensa no conhecimento de modo utilitarista: “o conhecimento que adquirimos deve servir para arrumar um bom emprego, ganhar dinheiro e consumir”. (SAYÃO, 2013, p. 373)

Sayão (2013) ressalta que os pais são vítimas da sociedade que se tem. Portanto, faz-se necessário que os educadores assumam sua responsabilidade educativa, estabelecendo diálogos entre família e escola. Do contrário, continuarão construindo uma geração que cresce abandonada à própria sorte.

Dessen e Polonia (2007) observam que é fundamental implementar políticas que assegurem a aproximação entre família e escola, de maneira que a criança tenha oportunidade de vivenciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento.

Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) também defendem que a escola e a família são instituições responsáveis pela educação formal do ser humano; no entanto, ambas possuem caráter diferenciado.

A socialização primária, oferecida pela família, começa desde o nascimento da criança e passa por suas relações com os demais membros de sua comunidade, com a qual aprende o certo e o errado.

No entanto, essa relação se estabelece de forma assimétrica. Os pais/responsáveis são uma figura de autoridade sobre os filhos, e esses papéis se conservam, pois os pais nunca deixarão de ser pais, mesmo que eles briguem ou se desentendam com seus filhos. (VINHA; NUNES; SILVA; VIVALDI; MORO, 2017)

Ademais, Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) seguem apontando que, quando a criança adentra no universo escolar, é inserida num outro tipo de relação, diferente das relações familiares que se conservam, como colocado anteriormente: pais nunca deixam de ser pais ou irmãos nunca deixam de ser irmãos, independentemente dos conflitos.

Na escola, essa realidade muda. A manutenção da relação de amizade entre duas crianças depende muito das ações que uma delas estabeleça com seus pares, podendo essa relação deixar de existir a qualquer momento.

A criança, portanto, começa a ser inserida em outras instituições e espaços, estes, por sua vez, públicos. É na escola que a criança irá aprender com suas relações a realmente experienciar a igualdade e a lidar com a diversidade, contribuindo com a construção da passagem das relações pautadas num ambiente privado para aquelas do ambiente coletivo, tornando-se, desta forma, igual aos demais ao ingressar nessa instituição.

Na socialização secundária, ocorrida em espaços públicos, como o da escola, a criança levará seus valores familiares que serão transformados em valores socialmente desejáveis, aprendendo os valores democráticos por meio da diversidade.

Cabe à escola, portanto, o trabalho com a dimensão coletiva, trabalhando

valores de igualdade, equidade, responsabilidade, justiça, participação e formas dialógicas para a resolução de conflitos.

Conseqüentemente, a escola irá ampliar o universo da criança, apresentá-la ao mundo com culturas variadas, defendendo valores socialmente desejáveis, valores pautados em princípios universalizáveis que garantam a justiça, o respeito à dignidade humana (VINHA; NUNES; SILVA; VIVALDI; MORO, 2017)

Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) deixam claro, com base em suas pesquisas, que o fato de haver falha nessa primeira socialização da criança no âmbito familiar não significa que na segunda, na escola, também haverá falha.

Caetano (2004) concorda, relatando que o discurso de grande parte dos professores de que um desempenho insatisfatório da família concorreria para um desenvolvimento escolar negativo dos filhos não passa de uma conclusão de senso comum.

Quando se pensa em escola, parece que a sociedade educacional contemporânea tem uma visão dicotômica entre o racional e o emocional, sendo nítida a preocupação da escola em priorizar o aspecto cognitivo, deixando de lado muitas vezes o afetivo.

Piaget, nos seus estudos sobre a gênese da inteligência, evidenciou que a afetividade e a cognição caminham juntas, que ambas se desenvolvem mutuamente, diferentemente do que a sociedade tem pregado.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (PIAGET, 1962/1994, p.129)

Piaget afirma que toda conduta possui um elemento energético, afetivo e um elemento estrutural, intelectual, que possuem naturezas diferentes, mas que se relacionam mutuamente.

Portanto, em todas as ações, há uma dimensão energética, uma motivação, um interesse, uma necessidade que mobiliza o sujeito para algo – a afetividade – e uma dimensão cognitiva, que é a inteligência, que garantirá uma estrutura, a forma como será feita a interação com os sujeitos, como se

resolverão as situações-problemas enfrentadas no meio. Assim, torna-se claro que afetividade e cognição são indissociáveis.

La Taille (2010), defende que representações de si com valor positivo são a base para os sentimentos morais, para o sentimento de obrigatoriedade moral, e que a moral está justamente na conservação desses valores, tornando o termo valor central para a compreensão da afetividade.

Comecemos por resumir o que estabelecemos, do ponto de vista psicológico, para o plano ético: a busca de uma vida boa implica a busca de uma vida com sentido, e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a 'expansão de si próprio' que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo (LA TAILLE, 2010, p. 113).

Também diferentemente do entendimento de senso comum, a escola nunca foi isenta da transmissão de valores. Ela carrega consigo um currículo oculto, muitas vezes sem ser consciente na intenção de fazê-lo (PUIG; MARTIN; ESCARDIBUL; NOVELLA, 2000), disseminando hábitos e valores – muitas vezes sexistas – de competição, mas também de solidariedade.

A postura do professor, do diretor, não se faz neutra. Por si só traz um conjunto de influências educativas de forma a se posicionar em relação a valores dentro da sociedade.

E se ainda restam dúvidas sobre a importância do papel da escola nessa formação integral, deve-se questionar: “O que se entende por educação?” “Qual a formação que se deseja para as crianças?” “Que cidadãos se deseja formar?” “Será que não se está fragmentando a formação do sujeito, ficando-se apenas com a fatia da intelectualidade?” “É possível ocorrer a aprendizagem num clima de violência e desrespeito?” “Quais tipos de problemas de convivência as escolas enfrentam?” “Como são compreendidas as violências nas escolas?” “Como as violências escolares são noticiadas pela grande mídia?”

Logo, se apenas se considerar a preocupação da educação com a aquisição de conhecimentos, a identidade individualista será fortalecida, identidade esta para a qual os valores humanos são irrelevantes frente ao que a sociedade espera da formação escolar conteudista preparatória para o vestibular.

Piaget, em 1974, já ressaltava em seus escritos a concepção de educação

integral:

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. (PIAGET, 1974, p. 40)

Assim, a escola deve se apropriar dessa formação integral do sujeito e do processo total de educação, identificando seu papel e a responsabilidade na formação da personalidade do sujeito, desenvolvendo nesse estudante o papel de protagonista em sua aprendizagem, propondo práticas que o levem a refletir sobre as situações de conflito de forma positiva, por meio do diálogo e da cooperação.

Dessa forma, conclui-se que a educação moral é uma função da família, da escola e da sociedade como um todo.

1.3 Educação moral: O papel da escola na formação da personalidade moral

De acordo com Puig (1998), um dos elementos que formam a personalidade moral é a consciência moral. A consciência seria a capacidade de perceber a própria atividade física e mental, seria um “saber que se sabe”, uma capacitação de regular, de avaliar – de acordo com si próprio – as atividades físicas e mentais.

Para Puig (1998, p.78), “Ser moral pressupõe desentranhar o que nos parece pessoalmente correto diante de situações controvertidas, e supõe também sentir-se obrigado por si mesmo a fazê-lo com independência dos pontos de vista e das pressões circundantes”. Portanto, é a consciência autônoma que deve adquirir o poder para determinar o critério moral.

De acordo com Puig (1998, p.87), “consciência moral autônoma é referir-se a um regulador moral que se formou ao longo da filogênese humana e que cada sujeito constrói para si durante seu desenvolvimento”. Assim, a consciência se torna um regulador de nível superior necessário para seres complexos em situações complexas.

A consciência moral, por sua vez, está constituída de instrumentos procedimentais de juízo moral, compreensão e autorregulação que serão definidos a seguir.

Puig (1998, p. 103) define que “O juízo moral é a faculdade que permite que sejam formadas opiniões racionais sobre o que deve ser.”, trazendo a expressão de uma forma universal da reflexão moral. É o juízo moral que permite a formação de opiniões racionais do que deve ser, do que se julga realidade.

Já a compreensão traz aspectos da particularidade que não só a razão traz, mas também os sentimentos despertados nas situações complexas do cotidiano, supondo ser um processo contínuo, que compõe a identidade do sujeito.

Em primeiro lugar, a compreensão supõe um problema em concreto a ser percebido. Em segundo, a compreensão supõe o entendimento sobre algo através das razões. Em terceiro, é necessário que a compreensão se realize de forma dialógica, havendo diálogo racional com todos os pontos de vistas em relação à realidade que se tornou problemática com suas peculiaridades e exceções.

O juízo moral e a compreensão são reflexivos e cognitivos, já a autorregulação está relacionada ao esforço que o indivíduo faz para dirigir a própria conduta. É um domínio próprio que requer um alto nível de coerência entre juízo moral e ação moral, formando, desse modo, o caráter moral.

Ela propõe um diálogo interno, exercício dialógico para consigo mesmo, possibilitando uma compreensão crítica de si mesmo e da realidade. Seu último passo é a autoavaliação, que faz com que o sujeito tenha satisfação consigo mesmo ou que o convite para recomeçar o trabalho de chegar a um melhor nível de coerência consigo mesmo.

Para Piaget (1977/1995), muitas ações estão bem coordenadas no plano sensório-motor, mas não no plano notacional. Ou seja, às vezes o sujeito, mesmo tendo conseguido êxito em suas ações e se utilize de meios corretos e satisfatórios, ao verbalizar seus procedimentos, demonstra não possuir compreensão da ação que acabou de executar.

O processo de tomada de consciência permite que o sujeito não só se torne capaz de realizar escolhas, mas também de reconhecer os meios e os motivos empregados nessas escolhas.

Portanto, somente atividades com práticas dialógicas e reflexivas farão com que o sujeito se autorregule, com que tenha um autogoverno, com que analise sua conduta e em quais valores ela se baseia. Mais do que isso, se esses valores estão pautados em princípios universalizáveis, que tenham o ser humano como um fim e nunca como um meio. Valores que proporcionem a compreensão de suas atitudes, que proporcionem uma tomada de consciência.

Díaz-Aguado (2016) aponta que esses mecanismos de controle já não funcionam, pois evidenciam sua contradição com a sociedade democrática, com a sociedade da informação, tornando-se insustentável que o professor queira moldar os estudantes de acordo com suas expectativas, como se fossem uma escultura, devendo, nesse sistema, a criança acomodar-se ao que se espera dela.

Piaget (1974) questiona se o método tradicional da escola é capaz de desenvolver na criança e no jovem um raciocínio ativo e autônomo. Reforça que a educação constitui um todo indissociável. Desse modo, como se podem formar personalidades autônomas no domínio moral se a criança não tem desenvolvido o pensamento lógico, tendo que se limitar a aprender por imposição, de maneira passiva?

Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) ressaltam que esse compromisso deve garantir o desenvolvimento de um conjunto de competências pelos estudantes na escola, como a capacidade de argumentação com posicionamento ético, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Menin, Trevisol, Zechi e Bataglia (2017, p.5) afirmam que “Se valores devem ser construídos coletivamente, ao invés de impostos, o diálogo entre professores, estudantes e demais membros da escola é a condição dessa construção, e pode ser planejado e previsto em diferentes espaços e momentos da vida escolar”.

O professor deve se apropriar dessa formação integral do sujeito e do processo total de educação, desenvolvendo nesse estudante o papel de protagonista em sua aprendizagem, propondo práticas que o levem a refletir sobre as situações de conflito de forma positiva, por meio do diálogo e da cooperação.

O indivíduo somente se torna moral quando passa a refletir sobre seus

comportamentos interpessoais, quando reflete em situações conflitivas, na convivência social, sobre quais valores conduzirão o tipo de vida que leva. Dessa forma, adquire, então, a autorregulação, a capacidade de avaliar e regular as atividades físicas e mentais de acordo com si próprio. (PUIG, 1998).

De acordo com Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000, p.17), “A educação moral busca facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores”.

Deve ser entendida não apenas como uma socialização, mas como parte da construção da personalidade e de formas de convivência para que, de forma autônoma, o sujeito consiga lidar com os conflitos da vida social.

Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000) ressaltam que, muitas vezes, a escola trabalha com um currículo oculto que permeia suas relações, muitas vezes inconscientes, em caráter individualista, de competitividade, de agressividade, sexista e discriminatório. Cabe à escola desenvolver uma juventude que seja capaz de refletir sobre o que significa viver democraticamente. Mas como é possível ensinar se não há a correlação com a experiência?

Só se aprende a viver em sociedade democrática com ela própria, experienciando os conflitos que causam momentos de reflexão interna.

Quanto mais a heteronomia é enfatizada, mais leis rígidas serão necessárias; mais câmeras, mecanismos de controle cada vez mais severos serão necessários, pois agiremos pela moral da obediência e não a favor da autolegislação.

Diante desse cenário, a educação precisa estar num patamar muito mais elevado do que apenas a transmissão de informações. É necessária uma educação transformadora, voltada para a cidadania, uma educação democrática que viabilize o processo de construção do conhecimento pelos próprios estudantes e que, portanto, possibilite a construção do SER moral.

2. *Bullying* e seus desdobramentos

Nesta seção, fez-se uma breve caracterização da violência no universo escolar dando ênfase ao tema de pesquisa: *bullying*.

Através de levantamento bibliográfico de pesquisas atuais da área, buscou-se compreender o fenômeno e suas características, o perfil dos envolvidos, as possíveis causas, as consequências e o *cyberbullying*.

2.1 Violência escolar e *bullying*

De acordo com Abramovay (2016), as violências na escola são um fenômeno preocupante, pois tiram da instituição a condição de lugar de amizade, de prazer, de busca para se conhecer e aprender.

Atualmente, vê-se na mídia a divulgação do aumento da violência escolar, mas será que todos os problemas de convivência que a escola enfrenta são violências?

Segundo Abramovay (2016), a violência é um fenômeno complexo e diversificado, devendo-se ter cautela ao conceituá-lo, pois é algo dinâmico e mutável, passando por transformações à medida que a sociedade se transforma, dependendo do contexto histórico, cultural, social e de outros fatores.

De acordo com Díaz Aguado (2016), há necessidade de se identificar as diferentes formas de violência escolar uma vez que, muitas vezes, o que a instituição tem feito é ignorá-las ou negá-las, conduzindo-as dessa forma à justificação, manutenção e reprodução.

Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) apontam que reconhecer os diversos tipos de problemas de convivência faz com que as intervenções também sejam diferenciadas e resultem em aprendizagem.

Para Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017), os problemas de convivência dentro da escola podem ser divididos em: **manifestações agressivas** – que seriam aquelas que utilizam o emprego da força, da agressão, dos danos à dignidade pessoal, que atentam a integridade física-moral-psicológica – e **manifestações perturbadoras ou indisciplinas** – que estariam relacionadas à desordem, ao desrespeito às normas elaboradas coletivamente, ao enfrentamento, a comportamentos irritantes.

Abramovay (2016) classifica os problemas de convivência de acordo com a natureza apresentada, como se pode ver:

- **Microviolências ou incivilidades:** são infrações que perturbam a ordem estabelecida, como agressões verbais, xingamentos, humilhações, falta de respeito, modo grosseiro de se expressar, discussões e ofensas, que muitas vezes ocorrem por motivos banais, mas que rompem com os laços sociais, de modo que acabam se naturalizando, causando medo e insegurança e fragilizando, dessa forma, a instituição;
- **Violências simbólicas e institucionais:** estão relacionadas ao modo como a escola se organiza, funciona e trata os estudantes, estabelecendo muitas vezes relações simbólicas de abuso de poder;
- **Violências duras:** são episódios que podem causar danos irreparáveis ao indivíduo e que necessitam de intervenção do estado. São atos infracionais, crimes, como agressões físicas, roubos, homicídios, tráfico de drogas, uso de armas e outros;

Além dessas, outras violências permeiam o universo escolar, como o racismo, a homofobia e as discriminações e intimidações sistemáticas (*bullying*), sendo essas últimas o enfoque deste estudo.

Portanto, Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017) relatam que o problema do aumento da violência escolar é controverso, que requer uma análise cuidadosa, pois os autores em suas pesquisas demonstram que não há um aumento da violência dura, e, sim, de outros tipos de conflitos, como agressões verbais, insultos, provocações e outros.

Por fim, Abramovay (2016) ressalta que se faz importante a escola conseguir distinguir os tipos de violência escolar para buscar a compreensão do fenômeno, contribuindo para a prevenção de situações de violência e analisando a conexão do ambiente escolar com o episódio.

2.2 O fenômeno *bullying*

Uma preocupação mundial que chama a atenção de pesquisadores de diversas áreas como saúde, psicologia e educação é o fenômeno *bullying*.

Bullying é um tipo de violência caracterizada como uma forma perversa de relação interpessoal, de dominação de um parceiro, humilhando-o, intimidando-o e excluindo-o do grupo, tratando-se muitas vezes de um problema silenciado. (DEL BARRIO; MARTIN; ALMEIDA; BARRIOS, 2003)

Esse fenômeno foi inicialmente mencionado por Olweus (1978) como *bullying* (*bullying*, do inglês *bull*, “touro”, “valentão”), que se diferencia de outras condutas violentas por fazer parte de um processo com características que aumentam sua gravidade, dentre elas, a repetição e o fato de se tratar de um fenômeno que ocorre escondido das figuras de autoridade.

Fante (2005, p.24), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras sobre esse fenômeno, aponta que *bullying* pode ser definido como “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”.

De acordo com Souza (2019) e Fante (2005), pela complexidade do fenômeno atribuído ao termo, as línguas latinas ainda não conseguiram uma tradução literal que represente de fato tal situação e sua dimensão dentro dos tipos de violência.

Olweus (2013) observa que há três critérios fundamentais para a caracterização do fenômeno, como intencionalidade, desequilíbrio de poder e repetição.

- **A intencionalidade**

Segundo Olweus (2013), o *bullying* é caracterizado como um comportamento agressivo, com intenção ou desejo de ferir ou causar desconforto a alguém.

Olweus (2013) aponta que algumas pessoas questionam a intencionalidade do ato, relatando a dúvida em saber se o autor realmente teve a intenção de prejudicar o outro. Diz ainda que, se essa característica faz parte da definição, então os pesquisadores deveriam descobrir uma forma de avaliá-la ou documentá-la.

Olweus (2013) argumenta que essa questão de intencionalidade tem um grande histórico de discussão e que ela não deve ser baseada no relato do autor,

e, sim, do entendimento do contexto. Observa, também, que alguns pesquisadores defendem que, se o alvo entende que esse comportamento é indesejado, já se caracteriza como *bullying*.

Tognetta, Vinha e Bozza (2014, p. 203) salientam que os “autores do *bullying* escolhem “a dedo” quem serão seus alvos, e que esses são exatamente os que, por razões psicológicas, parecem concordar com a imagem que lhes é atribuída, ainda que inconsciente.”

Portanto, é necessário que haja um alvo frágil para ofender, intimidar, humilhar, menosprezar e diminuir, pois somente permanecem na condição de vítimas aqueles que se sentem inferiores pelas diferenças físicas, de gênero, de orientação sexual, de condição socioeconômica ou cultural. Enfim, aqueles que se sentem inseguros com relação ao respeito que nutrem por si mesmos, não encontrando forças para lutar contra seus agressores. (TOGNETTA; VINHA; BOZZA, 2014)

- **O desequilíbrio de poder**

Díaz-Aguado (2016) ressalta que uma das características desse fenômeno é relação de desequilíbrio de poder entre um “valentão”, geralmente apoiado pelo grupo, e sua vítima indefesa, que se sente incapaz de sair dessa situação. Esse desequilíbrio é uma das características que mais o diferencia de outras formas de violência.

No entanto, Olweus (2013) chama a atenção para o fato de que nem sempre é fácil notar esse desequilíbrio de poder, pois não se trata apenas de questões objetivas como força física ou diferença em números (mais autores para menos alvos), mas que pode estar associado a fatores não objetivos, como diferença na autoconfiança, popularidade, status no grupo e outros.

Outro aspecto importante a ser analisado, ainda de acordo com Olweus (2013), é a percepção do alvo de como seria difícil para ele se defender com sucesso das atitudes dos autores.

- **A repetição**

De acordo com Tognetta e Rosálio (2013), esse fenômeno ocorre escondido dos olhos das figuras de autoridade e funda-se na repetição.

Não é um acontecimento isolado, é repetitivo e prolongado, tendendo a situações cada vez mais graves; costuma implicar diferentes tipos de condutas violentas, inicialmente com agressões sociais e verbais, posteriormente coações e agressões físicas e, na última década, por meio de tecnologias, transformando-o em *cyberbullying* como se verá mais adiante. (DÍAZ- AGUADO, 2016)

No entanto, Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, Van der Meulen e Granizo (2005), diferentemente de outros autores, defendem que a repetição é uma característica provável, mas nem sempre está presente. Alegam que uma única agressão pode acontecer de modo tão intenso que pode ser o suficiente para estabelecer uma relação de dominação duradoura.

Frick (2019) aponta que, se for considerada apenas a necessidade de repetição, corre-se o risco de se desconsiderar outras agressões que também são *bullying*, colaborando com a manutenção dessa cultura como um fenômeno menos grave, já que acontece “apenas” uma ou duas vezes. Afirma, então, que é preciso olhar sob o ponto de vista de quem sofre as agressões, pois se essa agressão sofrida causou um dano físico ou psicológico constantemente vivenciado na memória do alvo, deve ser caracterizada como *bullying*.

Sendo assim, o critério de repetição deve ser avaliado com cautela.

Tognetta, Vinha e Bozza (2014) salientam outras características além das definidas por Olweus para definição do *bullying*, sendo elas: uma **violência que ocorre entre pares**, ou seja, não há desigualdade de poder instituído ou de autoridade; é necessário um **alvo frágil**, pois somente permanecem na condição de vítimas, aqueles que se sentem inferiores, inseguros e com imagens negativas a respeito de si mesmo; e, por último, o que prevalece para o autor do *bullying* é a **necessidade de manter uma boa imagem diante dos outros**.

Outro aspecto que vem chamando a atenção de alguns pesquisadores é um terceiro envolvido no conflito: os espectadores. Aqueles que muitas vezes testemunham as agressões e se mantêm omissos.

Frick (2019) afirma que há tempos o fenômeno do *bullying* já não é mais considerado apenas como um problema envolvendo a díade autor-alvo, e, sim, um fenômeno de relações em grupo.

Tognetta e Rosário (2013) apontam que tanto quem ataca quanto quem sofre o ataque está sob os olhos de seus iguais.

De acordo com estudo realizado por Tognetta, Avilés e Rosário (2013 apud SILVA, 2019), que procurou evidenciar a participação e a relação entre agressores, vítimas e espectadores em situações de intimidação em escolas públicas e privadas no Brasil, constatou-se que 15,9% autodenominaram-se vítimas, 19,5% disseram ter participado como autores e outros 62,8% relataram serem espectadores, apenas assistindo às cenas de abuso e maus-tratos, portanto, que presenciaram, mas não tiveram uma participação efetiva.

O *bullying*, assim, expande-se para além da díade agressor/ vítima: expande-se para os espectadores. E esses últimos têm ganhado destaque na investigação do fenômeno pelo fato de as respostas dessas testemunhas contribuírem para aumentar ou reduzir o problema. (SOUZA, 2019)

Segundo Tognetta e Vinha (2010), não há *bullying* se não há um grupo que assiste quem ironiza, quem age com sarcasmo. Os autores do *bullying* precisam fazer com que seu público os venere. Eles precisam se sentir aceitos e valorizados pelos colegas. Dessa forma, uma das maiores recompensas que se observa em relação ao autor do *bullying* é que ele, para se sentir superior perante o grupo, precisa ver o outro diminuído.

Muitas vezes esse público, com medo de se tornar a próxima vítima, parece concordar com as ações dos autores pela indiferença ou por pura aceitação.

Portanto, a escola, com seus diversos contextos de relações entre grupos, é um espaço em que esse tipo de violência pode se desenvolver e já se desenvolve. É um espaço no qual é preciso trabalhar muito mais do que ações pontuais como palestras. É necessário trabalhar as relações interpessoais, a convivência ética e o fortalecimento do protagonismo infante/juvenil, capazes de desenvolver em todos o sentimento de indignação mediante esses comportamentos.

2.3 *Bullying* – Definição de papéis

Características dos agressores

De acordo com Díaz- Aguado (2016), dados de pesquisas demonstram características em comum nos adolescentes que iniciam e protagonizam o *bullying* escolar que deveriam ser erradicados pela escola e pela família:

- Forte identificação com o modelo social baseado no domínio e na submissão, tendo tendência a abusar da força e a justificar a violência e a intolerância em diferentes tipos de relação, com uma tendência a serem mais racistas, xenófobos e sexistas;
- Dificuldade para se colocar no lugar do outro e falta de empatia, sendo seu raciocínio moral algumas vezes mais primitivos do que o de seus companheiros, justificando fazer aos outros o que lhes fazem ou o que acredita que lhes fazem, levando-os a agir por vingança, tendo dificuldade de coordenar seus direitos e deveres;
- Tendência a resolver conflitos com as próprias mãos: impulsividade, baixa tolerância à frustração e insuficientes habilidades alternativas à violência;
- Geralmente têm menos habilidades para resolver conflitos de forma pacífica, para deter ou evitar situações violentas. Eles aprendem a agir no estilo violento que lhes gera certas vantagens (do seu ponto de vista), não possuindo alternativas não violentas para enfrentar as situações;
- Dificuldade para cumprir normas e mau relacionamento com os professores e outras figuras de autoridade; possuem geralmente um desempenho escolar inferior à média;
- Escassa capacidade de autocrítica e ausência do sentimento de culpa pelo *bullying*, com o costume de responsabilizar a vítima. Demonstram tendências a se autoafirmar por meio da violência e, com o uso dessa, aumentam a sensação de eficácia e poder;
- Parecem praticar o *bullying* como uma forma destrutiva de obter protagonismo e compensar exclusões ou fracassos anteriores;
- Dificuldades na aprendizagem de alternativas à violência na família. Os estudos realizados por Díaz- Aguado (2016) demonstram que, com certa frequência na família dos agressores, houve dificuldade para lhes ensinar alternativas às violências e para lhes ensinar a respeitar limites, existindo permissividade frente a condutas antissociais ou emprego de métodos coercitivos autoritários, dominadores e com castigos físicos.

Fante (2018) aponta que o poder do agressor é respaldado pela força física ou psicológica que exerce sobre o grupo, transformando-se num modelo de identificação a ser seguido, fazendo com que outros estudantes se juntem ao agressor por pressão ou por estratégia de defesa para não se tornarem vítimas.

Características dos alvos/vítimas

Diaz-Aguado (2016) relata que os primeiros estudos sobre *bullying* escolar detectam dois tipos de vítimas: vítima passiva e vítima ativa.

- A vítima passiva se caracteriza por uma situação de isolamento social, com escassa assertividade e dificuldade de comunicação. Tem autoestima negativa, conduta passiva, demonstra de forma clara sentir-se inferior, insegura, com medo da violência e de não poder defender-se. Essas vítimas possuem tendência de se culpar pela situação ou de negá-la por vergonha.
- A vítima ativa ou tida como provocadora se caracteriza por ser ao mesmo tempo vítima e agressor. Vive numa situação de isolamento social e acentuada impopularidade dentro do grupo, com uma tendência excessiva e impulsiva a agir, sem elencar quais condutas seriam mais adequadas para a situação e tendo muitas vezes condutas irritantes, agindo, segundo Tognetta, Vinha e Bozza (2014), de maneira agressiva ou atrapalhada, tornando-se, dessa forma, mais “provocadoras”.

Fante (2018) salienta que a vítima acredita ser merecedora dos ataques porque acredita não ter valor. Assim, aos poucos, ela vai se afastando do grupo-classe, pois sua reputação fica cada vez pior perante o grupo, que assiste a constantes gozações, fazendo a vítima se sentir inútil, sem nada poder fazer para mudar a situação.

Características dos espectadores

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1996), preocupados com o fato de um grande número de crianças afirmarem testemunhar o *bullying*, pesquisaram os diferentes papéis dos espectadores nas situações de agressão e investigaram como essas crianças reagem durante tais episódios e como essas reações contribuem para aumentar o problema ou para combatê-lo, identificando, desta forma, quatro funções de participantes que as crianças podem ter: assistentes de agressores, reforçadores de agressores, indiferentes e defensores da vítima.

- Os assistentes são aquelas crianças que se juntam aos agressores, colocando-se a favor deles;
- Os reforçadores fornecem *feedback* positivo aos agressores, estimulando-os a prosseguir, como, por exemplo, rindo ou torcendo;
- Os indiferentes se retiram das situações, ficam de fora, não tendo ação sobre o ocorrido;
- Os defensores tomam partido com as vítimas, defendendo-as.

Salmivalli (2010) observa que a defesa da vítima pelos espectadores faz com que muitas vezes se ponha fim aos episódios de *bullying*.

Outra pesquisa (KARNA; SALMIVALLI; POSKIPARTA; VOETEN, 2018 apud SALMIVALLI, 2010) demonstra que, quanto mais os colegas de sala de apoiarem o agressor, mais frequentemente o *bullying* irá ocorrer.

Karna, Salmivalli, Poskiparta e Voeten (2018 apud SALMIVALLI, 2010) apontam, ainda, que a associação entre vitimização e seus dois fatores de risco conhecidos – ansiedade social e rejeição dos colegas – é mais forte em salas de aula que possuem alto índice de reforço dos agressores e baixo índice de defesa das vítimas.

Salmivalli (2010) constata que muitas vezes os espectadores não ajudam a vítima por acharem uma situação perigosa ou prejudicial, pois temem se tornar alvos. Outro ponto é a existência de uma difusão de responsabilidade, pois, como eles não se sentem responsáveis, esperam que outra pessoa aja. Como geralmente os agressores são considerados populares e poderosos, é difícil frustrar seu comportamento, o que faz com que os espectadores muitas vezes se afastem da vítima.

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman e Kaukiainen (1996) afirmam que se torna de suma importância, portanto, a observação das reações dos espectadores para maior compreensão do impacto e da propagação desse fenômeno.

2.4 *Bullying* – possíveis causas

Frick (2019) aponta que, na literatura científica, o fenômeno *bullying* não é algo natural, não é algo que se refere apenas a desvios de comportamento e de indisciplina, nem tampouco “brincadeiras da idade”. E que, mesmo que se apontem fatores de risco como ser estudante novo na escola ou como ser detentor de temperamento impulsivo, não se pode usar isso para justificar esse tipo de agressão.

É preciso ter cautela ao encarar determinados perfis como determinantes das agressões, que significa apontar como causa as características dos sujeitos envolvidos, desconsiderando a complexidade de fatores que envolvem as relações entre crianças e adolescentes. (FRICK, 2019)

Avilés (2018) descreve o *bullying* como um fenômeno multicausal em que, além de fatores individuais, há a presença de fatores de risco: culturais, sociais, familiares e escolares.

Culturais: como cultura à violência, à agressividade, à competitividade, a relações homofóbicas;

Sociais: como valores não morais aceitos pelo grupo, como cultura ao corpo, status social, individualidade;

Familiares: como modelos de educação autoritária, permissiva ou negligente, falta de diálogos; tipo de relação estabelecida com a família e com a comunidade, entre outros.

Escolares: como tolerância às agressões, valores cultivados dentro da escola, relações estabelecidas, falta de canais de comunicação, tipo de normas existentes e como foram construídas.

Fante (2018) aponta, em relação às causas da ação do agressor, a necessidade que ele tem de reprodução da violência sofrida tanto em casa como

na escola, fazendo incorporar uma dinâmica psíquica mandante de suas ações e reações e a ausência de modelos educativos humanistas, capazes de estimular a convivência pacífica pautada em valores.

De acordo com Avilés (2018), as escolas dedicadas à convivência e à prevenção devem desenvolver linguagens coerentes com tais políticas, dentre elas o incentivo ao protagonismo juvenil na resolução de conflitos, a proposta de trabalho cooperativo e colaborativo, a gestão das relações interpessoais, o tratamento da convivência e a prevenção de abuso e assédio no cotidiano escolar.

Tognetta e Rosário (2013) afirmam que o *bullying* é um problema moral que remete à falta de valores em jogo, o respeito e a justiça, enfatizando que o ambiente escolar tem papel preponderante na formação moral do sujeito.

2.6 *Bullying* e suas consequências

Díaz-Aguado (2016) relata que, assim como outras formas de violência, o *bullying* pode prejudicar não apenas a vítima, mas também o agressor e as pessoas que convivem com ele.

● Na vítima

De acordo com pesquisas realizadas por Díaz-Aguado (2016), as vítimas do *bullying* perdem a confiança em si mesmas, sofrem rejeição, possuem muito medo dos agressores, o que acarreta uma série de dificuldades acadêmicas e psicológicas, como evasão escolar, baixo rendimento, baixa autoestima.

Uma outra pesquisa transversal internacional envolvendo 123.227 adolescentes de 28 países na Europa e América do Norte, com idades entre 11, 13 e 15 anos, também concluiu haver uma associação consistente entre *bullying* e sintomas físicos e psicológicos. (DUE; HOLSTEIN; LYNCH; DIDERICHSEN; GABHAIN; SCHEIDT; CURRIE; 2005)

Os sintomas físicos mais frequentes verificados nesses estudos foram: dor de cabeça, dor no estômago, dor nas costas e tontura; os psicológicos foram: mau humor, sensação de nervosismo, desânimo, dificuldade para dormir, cansaço, sensação de exclusão, solidão e desamparo.

Ainda de acordo com Frick (2019), no topo da lista das consequências negativas nas vítimas do *bullying* encontra-se o suicídio ou a tentativa dele, sendo o ápice do desespero de quem se vê alvo de um sofrimento que não consegue suportar e para o qual não encontra formas de solução.

- **No agressor**

Díaz-Aguado (2016) afirma que as consequências do *bullying* no agressor aumentam os problemas iniciais que o levaram a praticá-lo, diminuindo sua capacidade de compreensão moral e empatia, acabando por se identificar com um perfil violento de interação e dificultando as relações positivas, fazendo com que, em idades posteriores, cometa diferentes tipos de violência, como violência de gênero e assédio no trabalho.

Fante (2018) observa que as pesquisas demonstram que os agressores envolvidos no fenômeno estão propensos a tornar-se delinquentes, a fazer uso de drogas, a ter porte ilegal de armas, a cometer agressões sem motivo aparente, a crer que devem levar vantagem em tudo, entre outros.

- **Nos espectadores**

As pessoas que não participam da violência de forma direta, mas convivem com ela sem fazer nada para evitá-la, podem produzir, em menor grau, os mesmos problemas que acometem a vítima ou o agressor, como diminuição da empatia, medo de se tornarem as próximas vítimas, aumento da falta de sensibilidade e falta de solidariedade, características essas que agravam o risco de se tornarem possíveis agressores no futuro. (DÍAZ-AGUADO, 2016)

De acordo com Frick (2019), os espectadores também podem se sentir culpados por não fazer nada. Desse modo, podem desenvolver um sentimento de impotência e de ansiedade por não conseguir ou não saber agir mediante essas situações de violência.

- **No contexto institucional em que acontece**

No contexto institucional em que ocorre, essa situação de violência reduz a qualidade de vida das pessoas, tornando o clima hostil, dificultando o processo de aprendizagem, a transmissão de valores, entre outros, e prejudicando a saúde física e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes. (FRICK, 2019)

Frick (2019) ressalta que, num ambiente em que se tolera esse tipo de violência, em que o desrespeito seja um valor, há o risco de se disseminar o sentimento de que o *bullying* é algo natural ou de menor importância, diminuindo, dessa forma, o sentimento de indignação pelos membros do grupo.

- **No contexto familiar**

Muitas famílias sentem-se impotentes, indignadas e inseguras, agindo, às vezes, por vingança, incitando os filhos a revidar com violência, numa tentativa desesperada de cessar a violência. (FRICK, 2019)

Ainda de acordo com Frick (2019), cabe à escola acolher esses pais para que tenham seus sentimentos respeitados e para que sejam orientados sobre como lidar com essas situações e sobre como colaborar, a fim de elevar os sentimentos de sensibilidade moral e os de autoestima dos filhos, fazendo com que eles se sintam apoiados e seguros, contribuindo, assim, para que seus filhos desenvolvam o sentimento de indignação perante situações de injustiças e de violência, encorajando-os sempre a buscar ajuda.

2.7 *Bullying* no contexto virtual - *Cyberbullying*

Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, a criação e o aumento do número de adeptos a redes sociais como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros, trazem uma nova forma de relacionamento entre as pessoas. Assim, velhos problemas se agravam devido às novas tecnologias, provocando o surgimento de um outro fenômeno: o *cyberbullying*.

O *cyberbullying* é caracterizado como sendo uma forma de *bullying* num ambiente virtual, ambiente esse que acarreta alguns agravantes, pois, como se sabe, com a globalização e o uso das TICs, em segundos milhares de pessoas recebem e trocam informações entre si, fazendo a proporção do problema ser

muito maior. Diferentemente do *bullying*, que tem como uma de suas características a repetição das agressões, no ambiente virtual, basta uma única veiculação da mensagem de assédio para que já haja a caracterização de *cyberbullying*, uma vez que sua propagação ocorre com rapidez, invadindo âmbitos de privacidade e segurança. (TOGNETTA; VINHA; BOZZA, 2014)

Segundo relatório da Unesco (2019), o *cyberbullying* tem se tornado um problema crescente. Pesquisas apontam que um terço dos usuários da internet possuem menos de 18 anos, demonstrando que as crianças ficam conectadas cada vez mais cedo e em maior número.

Crianças e adolescentes muitas vezes fazem uso de plataformas virtuais sem a idade permitida (Facebook, Whastapp, Instagran - 13 anos) e sem o monitoramento dos adultos, mesmo não possuindo ainda estruturas cognitivas, afetivas e morais para lidar com os conflitos que surgem no ambiente virtual. (ISSA; BOZZA, 2020)

Dados de uma pesquisa divulgada pela Plan Internacional do Brasil (BRASIL, 2009) sobre o *bullying* no ambiente virtual – *cyberbullying* – revelam que 16,8% dos respondentes são vítimas, 17,7% são praticantes e apenas 3,5% são vítimas e praticantes ao mesmo tempo.

Relatório da Unicef (2019a) exhibe pesquisa realizada com mais de 170 mil jovens de 13 a 24 anos de vários países e aponta que 37% dos jovens brasileiros que responderam à pesquisa afirmam já terem sido vítimas de *cyberbullying*, sendo as redes sociais apontadas como o lugar de maior ocorrência de casos de violência no país. Ademais, o documento aponta que 36% dos jovens brasileiros relataram já terem faltado à escola após ter sofrido *cyberbullying* por colegas de classe.

Dados da ONG Safernet (2019) demonstram um aumento de 200% no número de denúncias contra páginas da internet que divulgam conteúdos racistas, de intolerância religiosa, política e outros entre os anos 2010 e 2013, contabilizando um total de 2 milhões de denúncias de discurso de ódio.

O 2º Dossiê de Intolerância nas Redes, uma iniciativa da agência de comunicação Nova/sb (2017), durante três meses, de abril a junho de 2016, analisou dez tipos de intolerância nas redes sociais em relação à aparência das pessoas, à sua classe social, às inúmeras deficiências, à homofobia, à misoginia, à política, à idade/ geração, ao racismo, à religião e à xenofobia.

Os resultados são estarrecedores. Das 542.781 menções analisadas, verificou-se um percentual assustador de menções negativas: 97,4% em relação à classe social; 94,8% em relação à aparência; 93,9% em relação à homofobia; 93,4% em relação à deficiência; 92,3% em relação à idade/geração; 89% em relação à religião; 88% em relação à misoginia e 84,8% em relação à xenofobia.

O relatório enfatiza que a internet é um meio de comunicação amplo e que passa a visão distorcida de anonimato, de liberdade de expressão, fazendo com que as pessoas se sintam incentivadas a manifestar preconceitos.

Além do *cyberbullying*, há outros tipos de violência que permeiam o cyber espaço: *shaming*, *sexting*, discurso de ódio, assédio virtual e outros que também precisam de atenção. (ISSA; BOZZA, 2020)

Tognetta, Vinha e Bozza (2014) relatam que esse ambiente virtual pode se tornar um lugar de vingança, em que pessoas agredidas ou assediadas pessoalmente podem ameaçar seus agressores para compensar a agressão sofrida.

A internet torna-se, portanto, um espaço considerado “uma terra sem lei”, transmitindo às pessoas a falsa sensação de anonimato, fazendo com que os indivíduos ganhem força para falar o que não tem coragem de dizer pessoalmente, tornando-se muitas vezes um espaço de opressão, no qual, em muitas circunstâncias, o oprimido se transforma no opressor.

Diante dessas novas necessidades que se apresentam à sociedade, é preciso repensar a educação, repensar os cidadãos que se quer formar e pensar na escola como um lugar oportuno para se vivenciar o trabalho com valores humanos para uma convivência ética.

3. O método

Foram objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral

- Fazer o levantamento documental e analisar as políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao *bullying* e *cyberbullying* no Brasil após a promulgação da Lei Federal 13.185/2015.

Objetivos específicos

- Estudar as bibliografias atuais no que diz respeito à prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying*;
- Elaborar estudo científico que colabore com as esferas públicas sobre implantações de programas de combate ao *bullying* e *cyberbullying* baseados em referenciais teóricos.

O método escolhido e entendido como o melhor para avaliar as políticas públicas atuais para prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying* na esfera estadual e federal brasileira consistiu na análise documental e no levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Como parte do planejamento do levantamento bibliográfico, foram creditadas obras atuais sobre a temática *bullying* através de livros e artigos em fontes científicas, a fim de se poder compreender melhor a problemática.

O estudo dessas obras deu indícios da necessidade de construção de uma seção sobre o desenvolvimento moral, com o propósito de buscar a compreensão da formação do sujeito moral.

Em razão de se entender que o fenômeno *bullying* está relacionado ao sujeito, há a necessidade de que ele, através de um diálogo interno, de um processo de autorregulação, de desenvolvimento da autonomia, baseie suas condutas em valores que garantam a solidariedade, a justiça, a benevolência, o respeito mútuo, a equidade e a dignidade humana.

Conforme mencionam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.14), a pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Ainda de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), em relação à pesquisa documental:

Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas.

A partir disso, buscas foram feitas nos sites das Secretarias de Estado da Educação e do Ministério da Educação usando o descritor “*bullying*” nos campos de pesquisa de cada site, fazendo-se o levantamento de projetos e/ou indicações de ações *antibullying* governamentais brasileiras em nível federal e estadual.

Foram encontradas atividades pontuais e isoladas, muitas vezes provindas de esforços individuais de professores. Por esse motivo, decidiu-se enviar um e-mail a todas as Secretarias de Estado de Educação, solicitando o envio sobre programas, projetos e legislações que contemplassem estratégias de prevenção e contenção ao *bullying* e *cyberbullying* propostas pela Secretaria de Educação Estadual através de documentos oficiais.

Como poucas respostas foram obtidas, optou-se por protocolar o pedido nos canais de ouvidoria dos estados.

O período de busca nos sites das Secretarias de Estado de Educação, o envio de e-mails para as secretarias e ouvidorias e as considerações das respostas para compor a pesquisa ocorreram entre os meses de dezembro/2019 a Julho/2020, não havendo nenhuma resposta após esse período.

Por fim, teve-se o retorno por parte de 8(oito) das 27 (vinte e sete) secretarias estaduais em que a solicitação foi realizada.

O tratamento analítico desses documentos resultou em um panorama de como a problemática *bullying* tem sido tratada pelas Secretarias de Estado de Educação, após a promulgação da Lei Federal 13.185/2015, ocorrida em fevereiro de 2016.

Os elementos utilizados como categoria de análise dos documentos foram as ações *antibullying* que se enquadravam como DIAGNOSE, PREVENÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO, COMBATE E AVALIAÇÃO, mencionadas na lei federal citada.

4. Elaboração, execução e avaliação de políticas públicas educacionais

Nesta seção, buscou-se refletir, de acordo com levantamento bibliográfico da área, sobre a elaboração, a execução e a avaliação de políticas públicas educacionais.

4.1 O planejamento de políticas públicas: A reflexão e o engajamento como uma necessidade

As políticas públicas são “entendidas como o conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos e os seus resultados e consequências” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003, p. 10).

Quando se pensa em implementação de políticas públicas, umas das primeiras reflexões que o pensamento de Ball (2009) suscita é que se deve ter cuidado com o uso do verbo “implementar”. Isso, segundo o autor, conduziria a uma visão linear de ações governamentais em direção à prática, de forma direta, sem reflexão, como se todos os grupos pudessem ser categorizados da mesma forma, como se todas as realidades fossem iguais, cabendo apenas aos sujeitos envolvidos no processo concretizá-las.

Ball (2009) observa que o processo de traduzir políticas públicas em prática é muito mais complexo, compondo-se basicamente de duas modalidades: a primeira, que é textual, a escrita da própria política, e a segunda, que é a concretização, a prática, a ação, na qual o sujeito do processo terá que converter/transformar a palavra em ação, o que é algo muito difícil e desafiador.

O autor continua descrevendo a formação das políticas públicas como uma peça teatral, na qual há um enredo que necessita de uma prática, que seria o processo de atuação, de representação pelos sujeitos envolvidos. Muitas vezes, o escrito colocado na prática está permeado por contradições de valores locais e pessoais, fazendo-se necessários, portanto, constantes ajustes secundários.

Souza (2003) também chama a atenção para a forma como atualmente as políticas públicas educacionais se apresentam. O autor aponta que as políticas públicas atuais possuem como foco o processo de descentralização,

influência que se dá de forma uniformizada em toda a América Latina. No entanto, essa descentralização tem sido vista como um fim em si mesma.

Souza (2003) discute as políticas de descentralização e suas relações com a autonomia da escola. Pondera que muitas vezes esse diálogo de transferência de responsabilidade não compromete a democracia.

Essa forma de descentralização apresentada acaba se reduzindo a políticas muito simplistas, que não levam em consideração a complexidade da escola, não concebendo a instituição escolar como dona da sua própria cultura e incorporando à escola padrões de uma organização empresarial de atribuição de metas a serem alcançadas.

(...) as famílias dos alunos, por exemplo, não têm sido vistas como sujeitos de decisão dentro da instituição escolar, mas tão somente como legitimadores de um determinado conceito de gestão escolar. É verdade que o simples aumento da participação da população nas instâncias da escola, por si só, já pode provocar avanços na direção de uma educação mais democrática. (SOUZA, 2003, p. 18)

Martins (2002) ressalta que as políticas de descentralização devem caminhar para a autonomia da escola, à qual vincula a participação social ou a ampliação da participação política, um autogoverno e não apenas a delegação de responsabilidades que muitas vezes se traduzem na ausência do Estado. No âmbito da escola, afirma a autora, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria.

Frequentemente, o modelo de autonomia instaurado nas democracias ocidentais burguesas se refere a uma questão de delegação de representação, e muitas vezes grupos particulares que representam os interesses da sociedade acabam não os distinguindo dos próprios interesses, sendo esta democracia por si mesma a própria renúncia aos princípios de liberdade.

Seguindo nesse conceito, Martins (2002) ressalta que deve haver discussões para que a democracia representativa se transforme na democracia direta.

Pensando as políticas públicas dentro do campo da moralidade, Puig, Martin, Escardibul e Novella (2000) também defendem que, para se desenvolver uma educação moral que contribua para o desenvolvimento de um clima escolar

respeitoso e que, conseqüentemente, previna o *bullying*, é imprescindível que se trabalhe a autonomia da escola.

Há a necessidade de se tomar consciência, por parte dos atores envolvidos, do que a escola faz e como o faz, de qual o seu papel e lugar, das atitudes dos membros envolvidos, e, assim, conseguir identificar quais são os caminhos e possibilidades para se modificar as práticas que transmitem contravalores.

Para resolver esses problemas, é primordial uma escola baseada na participação e no diálogo: “As instituições escolares têm de apresentar fórmulas originais que, respeitando as suas singularidades, implantem o mesmo espírito de igualdade, de participação e justiça” (PUIG; MARTIN; ESCARDIBUL; NOVELLA, 2000, p.23.)

Os autores vão além, propondo que, ao se pensar num clima escolar respeitoso, em que haja disciplina, esta não é alcançada e não deve ser entendida como uma disciplina impositiva, mas que deve ser uma disciplina pactuada por todos como resultante de acordos coletivos, o que exige uma boa dose de participação e diálogo.

Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los nem solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas. (PUIG; MARTIN; ESCARDIBUL; NOVELLA, 2000, p.24.)

Puig, Martin, Escardíbul e Novella (2000) ressaltam que a escola é uma instituição encarregada de ensinar aos seus sujeitos o que significa conviver democraticamente, devendo ser regida por critérios de igualdade, liberdade, participação e justiça.

Como se pode entender, a participação democrática se faz crucial para que os estudantes possam vivenciar uma gama de experiências que contribuam para a sua educação moral e também para a de toda comunidade envolvida.

Portanto, quando se pensa em formulação e implantação de políticas públicas – bem como no sucesso de seus resultados –, principalmente naquelas que buscam modificar o clima escolar, é preciso que os sujeitos estejam realmente envolvidos no processo, havendo a tomada de consciência sobre como identificar e enfrentar os problemas da comunidade.

4.2 A elaboração e a avaliação de políticas públicas

De acordo com o Guia Prático de análise “Ex-ante”³ de avaliação de política pública, apresentado pelo governo federal, as avaliações de políticas públicas devem começar bem antes de serem implantadas, a fim de explicar se a política de fato responde a um problema existente, delimitado, se há um **objetivo claro da atuação do Estado e se o objetivo pode ser alcançado de forma efetiva.**

Neste mesmo documento, explicita-se como deve ser formulada a política pública, a fim de orientar gestores públicos:

- a) **Diagnóstico do problema:** É necessário compreender o problema, identificando a população-alvo, a delimitação; explicitar quais as causas e consequências do problema que a política pretende combater; analisar as evidências através de dados quantitativos, apresentar indicadores e dados internacionais, fazendo uma comparação internacional de forma a priorizar a política; apresentar políticas públicas similares que apresentaram resultados favoráveis para a resolução do problema.
- b) **Objetivos, ações e resultados:** Ter, de forma clara, os objetivos, as ações a serem implementadas e sua relação com as metas e resultados esperados, analisando de forma crítica se as ações a serem executadas são eficazes para o cumprimento dos objetivos.
- c) **Desenho e estratégia de implementação:** Expor, de forma clara, quem serão os agentes públicos e privados envolvidos nas ações a serem executadas; apresentar possíveis articulações com outras políticas públicas implementadas, possíveis implicações; apresentar o período de vigência; definir critérios da população-alvo a ser elegível, descrevendo o processo de seleção dos beneficiários.

³ Essa cartilha apresenta o instrumento do *checklist* trazido pela publicação “Avaliação de Políticas Públicas: Guia Prático de Análise Ex Ante”. Trata-se de uma publicação conjunta da Casa Civil, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, do Ministério da Fazenda, do Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

d) **Impacto orçamentário e financeiro:** Calcular os custos efetivos de cada ente público e particular, verificando as leis fiscais e orçamentárias dos órgãos envolvidos.

e) **Estratégia de construção de confiança e suporte:** verificar o apoio dos cidadãos à implantação da proposta, o engajamento antes, durante e depois da execução; fazer consultas públicas, mapeando as percepções e implicações, de forma que a população possa participar ativamente, trazendo, dessa forma, transparência ao processo; verificar a relevância do problema e as instituições que serão implantadas; verificar a forma de participação dos envolvidos e as autoridades que poderão endossá-la.

f) **Monitoramento, avaliação e controle:** analisar se a política pode ser implementada por meio de um projeto piloto; avaliar como será o monitoramento e os indicadores que serão observados no decorrer da implementação, colocando de forma transparente quem será responsável pela avaliação, quando ela acontecerá e de que forma; analisar a metodologia a ser utilizada, quais dados serão apresentados, quais resultados e impactos serão obtidos e por qual meio será feita a publicação desses dados e informações, de forma que a população possa ter acesso; estabelecer mecanismos de controle que possam verificar se as ações estão ocorrendo de acordo com os objetivos e metas estipulados.

Aqui se deu enfoque ao processo de avaliação dessas políticas. De acordo com Belloni, Magalhães e Sousa (2003), em muitos momentos no Brasil, as metodologias de avaliação adotadas em geral se concentravam apenas ao aspecto quantitativo, objetivo e imediato.

Souza (2009) concorda com Belloni, Magalhães e Sousa (2003), dando ênfase na avaliação dos resultados (produto) e pouca importância ao processo, tornando muitas vezes as avaliações um horizonte técnico e econômico, um mero controle contábil, em vez de uma autorregulação.

Souza (2009) completa, ainda, que é preciso verificar a serviço de quê está a avaliação: como coercitiva e fiscalizadora ou como um instrumento que permite analisar as deficiências e soluções para corrigi-las.

Se o objetivo é a aprendizagem do aluno, a melhor modalidade de avaliação é a pública e participativa. Se o objetivo é aumentar o controle do estado sobre o que se faz na escola, a avaliação externa cumpre-o bem. (SOUZA, 2009, p. 22)

Segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2003), as informações relevantes provindas das avaliações de políticas públicas devem oferecer não apenas dados sobre o impacto, mas também sobre os resultados e consequências mais amplas e difusas, sendo instrumento primordial para a tomada de decisões, aperfeiçoamento e reformulação das ações desenvolvidas.

Portanto, a avaliação de política pública é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população.

Belloni, Magalhães e Sousa (2003) entendem que somente com a avaliação é possível conhecer e compreender o problema, refletir sobre as causas e orientar as ações que deverão ser realizadas.

Ainda segundo os autores, a avaliação é um olhar para o passado, e para o presente, com vistas ao futuro.

(...) entende-se a avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2003, p. 15).

Seria, então, ineficiente apenas considerar os objetivos e dados alcançados, pois é necessário observar as ações implementadas e os fatos ocorridos de acordo com o contexto histórico e social do grupo. Não pode ser concebida apenas para comparação de resultados e metas estabelecendo *rankings*. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2003)

Os autores defendem, ainda, que há dois tipos de avaliação:

a) avaliação educacional, que se refere ao processo de aprendizagem e desempenho e à análise de currículos;

b) avaliação institucional, que tem por base avaliar projetos, planos, políticas, instituições.

Portanto, a avaliação institucional é mais ampla e abrangente. Sua finalidade é solucionar o problema, promovendo o conhecimento e a

compreensão dos fatores envolvidos, com uma visão contextualizada e crítica dos êxitos e fracassos, promovendo, dessa forma, a autoconsciência da instituição.

A avaliação institucional, foco principal desta pesquisa, deve ainda, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2003), alcançar dois objetivos principais.

Primeiramente ela deve promover a autoconsciência da instituição, permitindo a participação de todos os envolvidos, possibilitando conhecer as limitações, a identificação dos ideais a serem buscados.

A avaliação, quando assumida por parte das pessoas inseridas no processo, faz com que a instituição tome para si a capacidade de intervir no processo de produção, proporcionando espaço para a participação consciente e responsável, visando à melhoria das ações estabelecidas e promovendo a compreensão de forma contextualizada do fenômeno.

Em relação à **concepção de avaliação**, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2003, p. 23-24), podem-se considerar os seguintes tipos:

1. Avaliação como comparação entre uma situação ou realidade dada e um modelo ou perspectiva definida previamente;
2. Avaliação como comparação entre proposto e realizado, isto é, comprovação do atendimento de objetivos e metas;
3. Avaliação como processo metódico de aferição e eficiência e eficácia;
4. Avaliação como instrumento de identificação de acertos e dificuldades com vistas ao aperfeiçoamento.

Quanto ao **momento** em que se realiza o processo avaliativo, a avaliação pode ser:

1. Diagnóstica, quando é realizada para levantar o diagnóstico do problema, identificando as prioridades e metas antes da tomada de decisão ou implementação e quando é realizada para estabelecer parâmetros de comparação entre o antes e depois das ações;
2. Processual, quando avaliada durante o processo de implementação ou execução;

3. Global, quando se realiza ao final da implementação ou execução, tendo como objetivos analisar os resultados, bem como o processo de formulação de novas implementações.

Quanto aos **sujeitos** do processo avaliativo, a avaliação pode ser:

1. Interna ou autoavaliação: quando o processo avaliativo é conduzido diretamente pelos sujeitos envolvidos nas ações que serão avaliadas;
2. Externa: quando ocorre por sujeitos externos e independentes da formulação, implementação ou resultados da ação a ser avaliada;
3. Mista: quando envolve os dois grupos (interno e externo);
4. Participativa: quando a população-alvo participa tanto do processo de formulação quanto do de implementação das ações a serem avaliadas.

5. Análise documental das políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao *bullying* e *cyberbullying* no Brasil de acordo com a Lei Federal 13.185/15.

Nesta seção, fez-se a análise documental das políticas públicas levantadas em nível federal e em todos os estados brasileiros que enviaram seus programas e /ou projetos através de categorias de análise elencadas a partir da Lei Federal 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*).

5.1 Iniciativas do Ministério da Educação

Um marco importante na educação brasileira com relação à crescente problemática do “*bullying*” certamente foi a elaboração da Lei 13.185/2015.

A Lei Federal 13.185 de 6 de novembro de 2015⁴ – sancionada pela então presidente Dilma Rousseff – que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional foi uma grande conquista para os brasileiros, pois legitimou o fenômeno *bullying*, reconhecendo-o como um problema de repercussão nacional que assola milhões de cidadãos brasileiros.

Ademais, a lei contribuiu para que esse tipo de violência – aqui com foco no contexto escolar – deixasse de ser uma violência velada, desacreditada e negligenciada, trazendo respaldo às vítimas e a todos os envolvidos e fazendo com que as instituições de ensino pensem em medidas tanto preventivas quanto de contenção.

Considerando a lei como um potencial gerador de políticas públicas, constatou-se que ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, lacunas estas apontadas no decorrer do capítulo.

Além do estudo da lei, realizaram-se buscas no site do Ministério da Educação com o uso do descritor “*bullying*” à procura de outros materiais complementares que indicassem a elaboração de política pública na área por parte da esfera federal. No entanto, nada foi encontrado, apenas o **Programa**

⁴ Passou a vigorar após 90 dias da sua publicação no Diário Oficial da União, dia 7 de fevereiro de 2016.

Nacional de escolas Cívico-Militares pelo Presidente da República Jair Bolsonaro, que tem como meta a implantação de 216 escolas em todo o país até 2023. (BRASIL, 2019)

No discurso do Presidente Jair Bolsonaro e do Ministro da Educação na época, Abraham Weintraub, afirmou-se que a implantação desse sistema nas escolas pode reduzir a violência escolar, como se pode observar em trechos de entrevistas contidas no site do Ministério da Educação.

Trechos do Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de escolas Cívico-Militares- Palácio do Planalto:

“[...] Por que a tendência nessas escolas militarizadas é dar certo? Sem querer desmerecer ou dizer que as outras não dão certo. Também dão certo, mas uma taxa muito maior nas militarizadas. Porque tem disciplina.” (BRASIL, 2019)

“[...] Nós queremos integrar, botar na cabeça de toda essa garotada a importância dos valores cívico-militares como tínhamos há pouco, no governo militar, sobre educação moral e cívica, sobre o respeito à bandeira, botar na cabeça dele que ele tem que entender que a Amazônia é nossa, não aceitar provocações. [...]”. (BRASIL, 2019)

“[...] E temos aqui a presença física do nosso governador do DF, o Ibaneis. Parabéns, governador, por esta proposta. Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpa, não tem que aceitar, não, tem que impor [...]”. (BRASIL, 2019)

Trecho da entrevista dada pelo Ministro da Educação na época, Abraham Weintraub, durante lançamento do Programa Nacional de escolas Cívico-Militares - Palácio do Planalto:

“É um modelo que está tendo uma taxa de sucesso muito boa. Os alunos que estão melhores cuidam dos que estão mais pra trás. Existe um respeito muito grande, uma autoestima de pertencer a uma escola cívico-militar. As crianças estão lá para aprender, e o desempenho que vemos está muito acima da média brasileira” (BRASIL, 2019)

Mas será que, de fato, essas escolas contribuem para a formação moral do indivíduo? Disciplina, respeito às leis e normas e figuras de autoridade garantem a formação moral do sujeito e, conseqüentemente, a diminuição dos casos de violência, em específico do *bullying* no Brasil?

5.1.1 Escolas Cívico-militares

De acordo com Castro (2016), a criação e manutenção de escolas administradas por militares e policiais não é um fenômeno recente no universo educacional brasileiro, visto que a maioria dos estados brasileiros possui essas escolas.

Contudo, esse tema tem ganhado destaque quando gera discussões sobre a necessidade de escolas com um viés mais rígido, militar, que proporcione disciplina e segurança aos estudantes.

Conforme Santos, Alves, Mocarzel e Moehlecke (2019), há diferenças entre escolas militares e cívico-militares.

Os autores apontam que as escolas militares são as escolas da corporação, como Marinha, Aeronáutica, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar.

Essas escolas já surgem como militares e não estão vinculadas à Secretaria de Educação, mas, sim, a outros órgãos como Secretaria de Segurança ou Forças armadas.

Já as escolas cívico-militares são instituições civis públicas vinculadas a secretarias de educação, que, por meio de convênios, passam a ser geridas em conjunto com a polícia ou contam com a presença de monitores cívico-militares. (SANTOS; ALVES; MOCARZEL; MOEHLECKE, 2019)

Castro (2016) relata que essas escolas possuem forte hierarquia e controle disciplinar com a imposição de regras e normas e que os comportamentos esperados assemelham-se aos de um quartel.

Ainda de acordo com as observações de Castro (2016), os policiais são vistos como autoridades a quem se deve respeito, submissão e obediência incondicionais. Todos os comportamentos fazem parte de ritos aprendidos e treinados.

Castro continua relatando que, nesses colégios, os estudantes seguem normas por medo de castigos e punições, passando as escolas a adotar os mesmos mecanismos disciplinares existentes nos quartéis.

Cruz (2017) concorda, observando que, nos colégios cívicos-militares, a disciplina é gerada por medo, através de regimentos utilizados como ferramentas importantes para a coação dos estudantes.

O estudioso aponta, ainda, que essa estratégia de controle ignora a pluralidade e a subjetividade dos indivíduos, ocasionando corpos disciplinados e dominados. (CRUZ, 2017)

De acordo com toda a teoria do desenvolvimento moral, vista na primeira seção, pode-se inferir que esse sistema apenas contribui para a disciplinarização de corpos: há pessoas obedientes, disciplinadas, heterônomas, mas que não possuem o desenvolvimento da autonomia, não possuem autolegislação.

A autonomia se dá pelas relações de cooperação. Só se aprende a viver em sociedade democrática nela própria, vivenciando-se os conflitos que causam momentos de reflexão interna.

Quanto mais a heteronomia é enfatizada, mais leis rígidas serão necessárias; mais câmeras, mecanismos de controle cada vez mais severos serão necessários, pois agiremos pela moral da obediência e não a favor da autolegislação.

De acordo com Puig (2000), o objetivo da escola é alcançar uma disciplina sentida por todos como fruto de acordos e não de maneira impositiva. O objetivo é ajudar o estudante a refletir de forma crítica e empática sobre os conflitos sociais e sobre as normas estabelecidas; é fazer com que esses valores sejam introjetados, vivenciados como uma resposta positiva perante as mazelas da sociedade, permitindo, dessa forma, experiências básicas aos estudantes para a educação moral.

Piaget (1974) ressalta que o problema na educação moral é que o tempo todo reforça-se a moral da obediência, assumindo o professor a figura de autoridade e pregando as lições de moral que devem ser “engolidas” sem ao menos serem digeridas.

Díaz-Aguado (2016) aponta que esses mecanismos de controle já não funcionam, pois evidenciam sua contradição com a sociedade democrática, com a sociedade da informação, tornando-se insustentável que o professor queira moldar os estudantes de acordo com suas expectativas, como se fossem uma escultura, devendo, nesse sistema, a criança acomodar-se ao que se espera dela.

Piaget (1974) enfatiza que os métodos ativos são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual e, por consequência, a moral, uma vez que ambas não estão prontas, elaboram-se com o meio social, levando a

criança, nesses métodos, a construir ela própria os instrumentos que irão transformar, partindo do interior e não mais de imposições externas.

Além disso, outro ponto que merece atenção no ambiente escolar das escolas cívico-militares é o tocante ao controle de comportamento através da aplicação das sanções.

De acordo com a sociedade, todo ato julgado como inadequado, errado, que viole as regras de um grupo, que ocasione ruptura do elo social, traz como consequência a sanção, que, de acordo com Durkheim (apud Piaget, 1932/1994), seria a recolocação da ordem, um restabelecimento do elo social, um restabelecimento da autoridade da regra.

Piaget separa a sanção em duas categorias: as sanções expiatórias e as por reciprocidade.

A sanção expiatória é aquela regida pela coação, por uma regra imposta de fora à consciência do indivíduo, geralmente acompanhada de castigo doloroso.

Piaget ainda aponta que esse tipo de sanção é arbitrário (no sentido linguístico), isto é, não tem nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Nela há uma proporção entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta cometida.

Já a sanção por reciprocidade, de acordo com Piaget, faz com que o culpado compreenda o significado de sua falta. Avalia-se o que foi ferido. Não é imposta de forma autoritária, é recíproca (no sentido linguístico), pois há uma relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, seguida de ideias de igualdade e cooperação.

Essa sanção faz a criança compreender o alcance do seu ato e que princípio foi ferido no elo social. Nela a dignidade humana é considerada como um fim em si mesma e nunca como um meio para se justificar algo.

Como se pode ver, esse tipo de sanção não tem relação com o conteúdo. Ficar sem exercícios físicos, por exemplo, por se ter agredido um colega de turma é um sofrimento para a criança, sofrimento este que não a faz pensar no motivo de sua falta, apenas a faz agir de forma heterônoma.

A criança pode até pensar que não deve mais agredir seu colega de turma, mas não pelo fato de machucá-lo ou de lhe causar sofrimento, e, sim, porque ficará sem a educação física.

Esse tipo de sanção não faz o estudante refletir, autorregular-se, desenvolver habilidades para lidar com conflitos, pautar suas ações em princípios que garantam a dignidade humana, pois num momento em que ele estiver longe dos olhos das figuras de autoridade ou do professor, não verá problemas em agredir o amigo.

Dessa forma, estas escolas ensinam os estudantes a agir pelo princípio da obediência às convenções e não pelo princípio da consciência, pelos princípios próprios.

Escolas cívico-militares causam submissão a figuras de autoridade, pessoas acríticas, com lacunas nas habilidades para lidar com conflitos por meio do diálogo. As ações pró-sociais dessas figuras de autoridade evidenciam-se apenas pelas leis, não desenvolvendo ações baseadas numa reflexão interna, tendo como base princípios universalizáveis e a dignidade humana como um fim em si mesma.

Essa situação também não se faz muito diferente da situação das escolas públicas atuais, nas quais perduram uma construção política-ideológica de mecanismos coercitivos, de regras impostas e não acordadas, da uniformização, da massificação, da crença de que a disciplina se faz pela lei do silêncio, cabendo ao professor o papel de figura de autoridade e ao estudante apenas a obediência.

É preciso refletir sobre qual escola se quer ter, sobre qual sujeito se busca formar e para qual tipo de atuação na sociedade: se uma atuação de obediência e submissão ou uma atuação de protagonismo, participação, diálogo e relações democráticas.

5.1.2 A Lei Federal 13.185/15

Formada por 8 (oito) artigos, a Lei Federal 13.185/2015, em seu artigo 1º, determina a implantação de um Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

Contudo, logo de início, pode-se notar que a Lei se torna vaga por trazer, nesse capítulo, em seu parágrafo § 2º, de forma ampla e abrangente, vários entes federados:

O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito. (BRASIL, 2015)

Não há clareza em relação a quem de fato cabem as responsabilidades, mostrando-se vaga de acordo com o próprio documento norteador de Políticas Públicas *Ex Ante* de esfera federal. Não há clareza em relação à qual será a atuação do Estado e dos demais entes envolvidos no programa a ser implantado.

A lei não menciona de forma precisa a quem caberá a elaboração do diagnóstico do problema. Não menciona de forma clara, levando em consideração a multiplicidade da realidade das escolas brasileiras, a quem caberá o desenho e as estratégias de implementação, as ações e a análise dos resultados, o impacto orçamentário e financeiro. Muito menos norteia as estratégias de construção de confiança e de suporte da comunidade.

Um ponto muito importante que a lei revela é a caracterização do *bullying* como um fenômeno a ser entendido como de extrema violência e impacto em todas as escolas brasileiras, sendo ele um dos grandes problemas dentro do tema violência escolar. Há a busca por alternativas que o previnam e o contenham.

A lei caracteriza como *bullying*:

(...) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL. Lei 13185, 2015, art. 1º)

E traz exemplos claros de tal fenômeno, como ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado, pilhérias.

A lei caracteriza também o *cyberbullying* como uma intimidação sistemática na rede mundial de computadores, como se pode observar a seguir:

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a

violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Essa mesma lei estabelece também, no seu artigo 3º, uma classificação do *bullying* de acordo com as ações praticadas. A saber:

- I - **Verbal**: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - **Moral**: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - **Sexual**: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - **Social**: ignorar, isolar e excluir;
- V - **Psicológica**: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - **Físico**: socar, chutar, bater;
- VII - **Material**: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - **Virtual**: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (BRASIL, 2015)

A lei afirma, ainda, que deve haver, por parte das instituições e não apenas do estabelecimento de ensino, como também dos clubes e das agremiações recreativas, ações de **DIAGNOSE, CONSCIENTIZAÇÃO, PREVENÇÃO, e COMBATE** à violência e à intimidação sistemática (*bullying*). Entretanto, é omissa sobre quais serão as responsabilidades civis caso haja descumprimento da legislação.

Em seu art. 4º, firma os objetivos que esse programa deve alcançar em toda a sociedade, tais como:

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
- VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que

promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015)

Analisando os objetivos mencionados nos incisos acima que compõem o artigo 4º, percebe-se que a lei é omissa ao não prezar pelo envolvimento da comunidade no diagnóstico do problema, no desenho e nas estratégias de implementação desse programa.

Ela nem ao menos menciona essa participação popular na busca das causas e consequências que o fenômeno tem reverberado, na reflexão e análise conjunta de dados quantitativos e qualitativos na formulação de indicadores que ajudem a nortear o programa, os objetivos e as ações a serem formuladas. Não cita, portanto, a realização de consultas públicas, a participação ativa da comunidade, sustentando transparência e engajamento ao programa.

Tampouco aponta se haverá articulações com outras políticas públicas, como as de saúde pública e as de atenção à criança e ao adolescente, deixando de perceber, dessa maneira, o fenômeno como um problema de atenção integral à saúde da criança e/ou do adolescente e seus familiares.

A lei traz, no seu inciso V, como um dos objetivos do programa, dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores. Mas quem será incumbido dessas ações e encaminhamentos? Ela não menciona a quem as vítimas devem recorrer, quais canais de atendimento e de denúncia devem ser criados, quais os protocolos a serem seguidos pelas instituições em parceria com órgãos da saúde, quais são os protocolos federais e estaduais para acompanhamento e monitoramento do crescente fenômeno e sua resolução.

Ademais, não estabelece prazos para serem cumpridos para que haja a redução de indicadores quantitativos e qualitativos.

O mesmo se pode observar nos incisos II e III, nos quais não há indicações de quem e com qual periodicidade caberá realizar as capacitações dos professores, da equipe pedagógica e demais campanhas elencadas.

Outro ponto: a norma não menciona sobre a capacitação dos demais membros da comunidade escolar.

Sobre isso, de acordo com as pesquisas de Fante (2018), Díaz-Aguado (2016) e Martinez (2018), o período das trocas de aula e o pátio do recreio são o tempo e o espaço em que mais acontecem incidências de maus tratos. Assim, faz-se necessário capacitar toda a comunidade escolar – o porteiro, os auxiliares de limpeza, as pessoas da cantina –, pois, dessa forma, a identificação pode se tornar mais precoce, e as ações, mais eficazes.

O envolvimento de toda a comunidade escolar na implementação da lei proporciona ambientes seguros, respeitosos e saudáveis com atividades cooperativas e colaborativas, trazendo uma melhora em todas as relações escolares, fomentando a boa convivência como base do sistema de relações e da cultura escolar e apoiando a tomada de decisões preventivas, seguras e saudáveis. (DÍAZ- AGUADO, 2016)

Já as ações de prevenção colocadas na lei são claras e trazem bons objetivos a ser incorporados no programa.

Nesse ponto, a responsabilidade parece conferida aos estabelecimentos de ensino, aos clubes e agremiações, caracterizando mais uma vez o processo de descentralização como um processo linear apenas de transferências de responsabilidades, sendo a descentralização um fim em si mesma.

Em nenhum momento identifica os custos efetivos de cada ente público e particular ou se haverá leis fiscais e orçamentárias dos órgãos envolvidos.

Analisando o monitoramento, a avaliação e o controle, a lei também prescreve que Estados e Municípios produzirão relatórios bimestrais sobre as ocorrências de intimidações sistemáticas (*bullying*) para que, dessa forma, haja um planejamento de ações mais assertivas, podendo as instituições firmar convênios e estabelecer parcerias para a correta implementação das ações, dos objetivos e das diretrizes instituídos pela referida lei.

No entanto, mais uma vez não se identifica como essas informações serão monitoradas, em quais plataformas os dados serão publicados e de que forma, em que período, que metodologia será utilizada ou como serão a integração e a fiscalização dos órgãos envolvidos.

Por fim, não traz referências sobre o processo de avaliação. Não aponta se ele deve ocorrer de forma interna, externa, mista e/ou participativa.

O processo avaliativo contínuo e integrativo por parte de todos envolvidos e dos entes federativos se torna crucial para que durante o programa ocorram a

análise das deficiências encontradas, as adequações necessárias a serem realizadas em busca de tomada de decisões assertivas que garantam o aperfeiçoamento e a reformulação das ações, buscando os resultados esperados em escala nacional.

A falta de clareza ou das orientações necessárias para a implantação da Lei 13.185/15 possibilita diferentes posturas na adesão do Programa, como aproveitar as omissões e fazer o uso da autonomia para construir calendários próprios e atribuir incumbências de acordo com os perfis dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Há posturas que podem, ainda, promover uma adesão parcial à lei, que aderem ao discurso sobre a sua importância, mas não a promovem de forma efetiva. Ou, em uma situação mais crítica, a legislação poderá ser ignorada, não havendo ações de prevenção, de conciliação, de moderação de conflitos e de proposição de situações que levem a mudanças de comportamento.

5.2 Iniciativas dos estados brasileiros

Apesar das lacunas encontradas na Lei Federal 13.185/15 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*), acredita-se que a mesma é de suma importância como um potencial gerador de uma Política Pública capaz de sanar esse problema de âmbito nacional.

Partindo desse olhar, fez-se a análise documental dos projetos recebidos por parte das 08 (oito) secretarias estaduais, considerados apenas aqueles elaborados a partir da data em que a lei entrou em vigor (Fevereiro /2016).

As categorias de análise definidas a partir dos objetivos propostos pela referida lei classificam-se a partir das ações de DIAGNOSE, PREVENÇÃO e CONSCIENTIZAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO e COMBATE e de AVALIAÇÃO.

Acredita-se que esta última categoria de análise – a avaliação – também se faz necessária por ser um ponto crucial de qualquer programa para monitoramento e avaliação das ações que busca resoluções mais assertivas para o problema que se apresenta.

QUADRO 2 – SÍNTESE DOS DADOS COLHIDOS DAS SECRETARIAS DE ESTADO DE EDUCAÇÃO:

ESTADOS PARTICIPANTES DA PESQUISA								
	BAHIA	ESPIRITO SANTO	MARANHÃO	MINAS GERAIS	PARAIBA	RORAIMA	SANTA CATARINA	TOCANTINS
DOCUMENTAÇÃO RECEBIDA	Programa de Apoio e Assistência à Saúde do(a) Estudante (Programa Acolher).	Portaria nº 108-R, de 08 de novembro de 2019- Institui a Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar - APOIE	Lei estadual nº 9.297 de 17/11/2010 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.	Programa de Convivência Democrática (resolução estadual nº 3.685/ 2018) e Lei Estadual nº 23.366/ 2019, que institui a política estadual de promoção da paz nas escolas do Sistema Estadual de Educação.	Breve histórico das ações em educação em Direitos Humanos e Plano estadual de prevenção e intervenção ao bullying: "Respeito é bom, bullying é crime!"	Projeto de Prevenção às violências na escola "Bullying não é Legal".	Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola e 1º Caderno Pedagógico: Reflexões para implementar a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola	"Proposta para Implementação do Plano de Ação Orientação Educacional na Unidades Escolares de Tocantins" e a cartilha "Bullying e violência".
DATA DE INÍCIO	JUNHO/ 2018	NOVEMBRO/ 2019	2019/ 2020	2015	2015**	ABRIL/ 2019	2015**	2020
DATA DE TÉRMINO						DEZEMBRO / 2019		
AÇÕES DE DIAGNOSE	NÃO	SIM	SIM*	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
AÇÕES DE CONSCIENTIZAÇÃO E PREVENÇÃO	SIM	SIM	SIM*	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
AÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO E COMBATE	NÃO	SIM	SIM*	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
AÇÕES DE AVALIAÇÃO	NÃO	NÃO	SIM*	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

* Não recebemos nenhum projeto, programa ou qualquer indicador que comprove se a legislação está sendo cumprida. Apenas que há o projeto "Emaranhando vidas" em elaboração.

** No documento constam outras ações desenvolvidas em anos anteriores a 2016, no entanto, devido ao recorte desta pesquisa, priorizaremos projetos desenvolvidos após a promulgação da Lei Federal 13.185/2015.

5.2.1 Características gerais dos projetos

O projeto enviado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que se faz por meio da Superintendência de Políticas para Educação Básica (SUPED), aponta a implantação do Programa de Apoio e Assistência à Saúde do(a) Estudante (Programa Acolher) desde junho de 2018.

O Programa Acolher busca institucionalizar um programa de apoio e de assistência à saúde tanto de estudantes como de professores, como é destacado no objetivo geral:

Objetivo Geral

Institucionalizar um programa de apoio e assistência à saúde de professores(as) e estudantes, por meio da convergência de ações que ampliem a consciência de si mesmo e possibilitem a construção de uma ambiência escolar mais justa, mais humana e mais solidária entre os sujeitos envolvidos na prática educativa. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2018, p.01)

No ano de 2019, o programa se voltou às ações para tratativas dos temas “*Bullying* e *Cyberbullying*” e “Automutilação e prevenção ao suicídio”, e no ano de 2020, passou a ser denominado “Acolher a Diversidade”, integrando as seguintes temáticas: Relações étnico-raciais, gênero e sexualidade.

Como se trata de um programa mais amplo, destacaram-se nesta análise apenas as ações que se referem de forma direta à temática - *bullying*.

Em resposta, a Secretaria Estadual do Espírito Santo relatou haver a implantação de uma Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar “APOIE” – através da portaria nº 108-R, de 08 de novembro de 2019 –, que irá atuar em demandas psicossociais presentes no ambiente escolar das unidades da rede pública estadual de ensino fundamental e médio, buscando:

[...] Contribuir para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes, bem como fomentar, junto à escola, a construção de narrativas e soluções que colaborem positivamente com o bem-estar, o rendimento escolar e sua integração com a sociedade. (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2019, on-line)

De acordo com o documento, a ação será coordenada por profissionais com formação em Psicologia e Serviço Social e será gerenciada pela Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SEPLA) na Secretaria de Estado da Educação – SEDU, tendo implantação gradativa em todas as superintendências regionais de educação até que possa ser estendida a todas as regionais do Estado do Espírito Santo. No entanto, não é contemplado na portaria o prazo para a implantação das mesmas.

A Superintendência de Participação Social, juntamente com a Secretaria Adjunta de Ensino do Governo do Maranhão, em resposta à solicitação, informou que existe uma lei estadual desde 17/11/2010 – Lei nº 9.297 – que recomenda às instituições de ensino pública e particular do estado do Maranhão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao *bullying* escolar, além de desenvolvimento de atividades promotoras da cultura de paz nas escolas.

O documento em resposta ainda ressalta que o trabalho da Secretaria da Educação do Estado do Maranhão com as escolas apoia-se na articulação de parceiros para desenvolvimento de rodas de conversa e palestras, utilizando o material do Conselho Nacional de Justiça, da ONG *Plan Internacional* e outros materiais de busca em sítios na internet e/ou em livros existentes que tratam a temática. Todavia, não houve envio de referência bibliográfica utilizada.

O documento também afirma que intensificou um debate mais consistente sobre o tema “Saúde Mental” nas escolas a partir de 2019 e que vem formulando um projeto em fase de conclusão intitulado “Emaranhando vidas”, que busca ações para promover e prevenir a saúde emocional nas escolas da rede pública.

A proposta do projeto é desenvolver diversas atividades de forma sistemática nas escolas da rede estadual de ensino, sendo “*Bullying* e *Cyberbullying*” um dos temas a ser abordado, com previsão de produção de material educativo.

Contudo, nenhum material concreto em que constem objetivos, ações, desenvolvimento, avaliação, custos, cronograma, dentre outros, foi enviado para análise, talvez pelo fato de o término da escrita do projeto não ter sido concluído.

A Lei Estadual nº 9.297 de 17/11/2010 traz muitos pontos importantes, porém, ainda assim, não há menção por parte da secretaria estadual de educação de que os objetivos referenciados na regulamentação estejam sendo

realizados através de ações, com registros e monitoramento em alguma base de dados para análise e acompanhamento.

No início, a norma versa sobre a definição e a característica do fenômeno *bullying*, expondo objetivos claros a serem seguidos, como se poderá observar dentro das categorias de análise.

A Secretaria Estadual da Educação do estado de Minas Gerais, através da Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais – Superintendência de Políticas Pedagógicas –, em resposta à solicitação, declarou que, desde o ano de 2018, há a resolução estadual nº 3.685/ 2018, que institui o Programa de Convivência Democrática nas escolas e territórios educativos.

E, ainda, corroborando para os objetivos do referido Programa, observou que foi publicada, em 26 de julho de 2019, a Lei Estadual nº 23.366, que institui a política estadual de promoção da paz nas escolas do Sistema Estadual de Educação.

Para se fazer cumprir a lei, elaborou-se uma cartilha sobre o Programa de Convivência Democrática no ambiente escolar que traz orientações para que a escola, juntamente com a comunidade escolar, possa elaborar o Plano de Convivência Democrática.

A partir desse documento, recebido por escrito em forma de cartilha, fez-se a análise documental partindo das categorias elencadas.

Como objetivo geral do referente programa, constam a defesa e a garantia de Direitos Humanos nas escolas e territórios educativos e a prevenção e a redução das violências no contexto escolar.

O Programa de Convivência Democrática tem por finalidade a promoção, defesa e garantia de Direitos Humanos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades no ambiente escolar. Além disso, pretende articular projetos e estratégias educativas para promover e defender direitos, compreender e enfrentar as violências no ambiente escolar, incentivar a participação política da comunidade escolar e fortalecer a política de educação integral nos territórios onde as escolas estão inseridas. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, s/d, p. 07)

E como objetivos específicos:

- Difundir a defesa e a garantia dos Direitos Humanos nas escolas e territórios educativos;
- Fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar;
- Estimular a convivência democrática nas escolas;
- Contribuir para a prevenção e a redução da violência no contexto escolar;
- Promover a formação continuada de gestoras/es e educadoras/es;
- Consolidar espaços de diálogo e construção coletiva dentro do ambiente escolar, integrando escola e comunidade;
- Incentivar as parcerias com as Redes Locais de Grupos e Instituições. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, s/d, p. 18)

O referido documento aponta, como concepções e princípios, a busca por uma educação integral e ressalta que conflitos fazem parte da natureza humana e devem ser observados como parte integrante e necessária do processo educativo, devem ser vistos como oportunidades de mudanças e crescimentos.

A escola deve exercer o seu papel de humanização a partir da socialização, da construção de valores necessários ao exercício da cidadania, por meio da convivência democrática e de intervenções concretas nas questões sociais e culturais. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, s/d, p.10)

O texto ainda traz a definição de alguns autores sobre os tipos de violência e a importância da diferenciação de indisciplina e incivildades – como Abramovay (2005; 2012)⁵, Charlot (2002)⁶ e outros –, buscando compreender e fundamentar o contexto da violência e não apenas responder a ela de forma burocrática.

O Programa de Convivência Democrática abrange, de forma clara, princípios e eixos orientadores que devem ser seguidos na elaboração e execução do plano.

Como princípios, entendem-se a intersetorialidade, a territorialidade e a centralidade dos sujeitos.

São orientados como:

⁵ Abramovay, Miriam, et al. **Cotidiano nas escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério de Educação. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Conversando sobre violência e convivência nas escolas. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

⁶ Charlot, Bernard. **Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Interface. Revista Sociologias, n. 8, Porto Alegre, jul./dez.2002.

Intersetorialidade: A proposta é que sejam criadas redes locais buscando cooperação e parceria com instituições públicas e/ou estatais e privadas, procurando compreender de maneira compartilhada a realidade através de relações integradas, horizontais e democráticas, de forma a responder às demandas e às necessidades sociais.

Essa proposta de trabalho em redes é denominada “Redes Locais de Grupos e instituições” e tem como objetivo o trabalho cooperativo com variadas instituições que atuam, de alguma forma, com crianças e jovens, a fim de não sobrecarregar a escola.

Territorialidade: Pensar na perspectiva de território, que leva a escola a olhar para a realidade socioespacial na qual se encontra inserida, observando a relação do sujeito com seu território, as questões culturais, identitárias e sociais.

Dentro dessa visão, a escola concebe o meio no qual se encontra como espaço educativo e de partilha.

Centralidade dos Sujeitos: A centralidade do sujeito permeia todo o trabalho de intersectorialidade e territorialidade, concebendo o sujeito autônomo, capaz de construir o processo de ensino e aprendizagem de forma coletiva. Tem como eixos: Gestão Democrática e Participação Social; Ações Educativas e Formação Continuada.

A **Gestão Democrática e Participação Social** se refere ao incentivo à participação social no ambiente escolar, buscando espaços de escuta, diálogo e partilha com a comunidade, para que de fato haja uma gestão democrática no ambiente escolar.

As **Ações Educativas** se referem à busca em promover estratégias de acesso à educação de qualidade, à busca de promoção e garantia de direitos humanos e de prevenção e enfrentamento da violência no ambiente escolar.

O último eixo, **Formação Continuada**, prevê a formação de educadoras/es e gestoras/es nas escolas estaduais sobre as temáticas: Direitos Humanos e Cidadania, Gênero e diversidade, Prevenção à violência, Gestão e Mediação de conflitos e Relações Étnico-raciais na escola.

O programa encontra-se muito bem estruturado, trazendo uma linguagem clara de propostas a serem realizadas, levando em consideração as realidades em que a escola se encontra inserida.

No relatório, constam atividades desenvolvidas pela Secretaria desde o ano de 2011, todavia, de acordo com o recorte estabelecido nesta pesquisa, fez-se a análise a partir do ano de 2016, após a promulgação da Lei Federal 13.185/2015.

O documento ainda aponta que, em 2016, para se fazer cumprir a referida Lei Federal e seguindo solicitação do Ministério Público Estadual, através da Promotoria da Educação, foi elaborado o Plano Estadual de Prevenção e Intervenção ao *Bullying*: “Respeito é bom, *bullying* é crime!”

Entretanto, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba ressalta que desde 2008 há uma Legislação Estadual, Lei nº 8.538, que autoriza o Poder Executivo a instituir o Programa de Combate ao *bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do estado.

Também esclarece que no Estado da Paraíba há outras legislações anteriores sobre a temática, como a Lei nº 9.509/2011, que institui o Dia e a Semana Estadual da Prevenção e Combate ao *Bullying*, e a Lei nº 9.858/2012, que dispõe sobre penalidades às escolas públicas e privadas do Estado quando verificada a prática do *bullying*, respectivamente publicadas no Diário Oficial do Estado em 08/05/08, 15/11/2011 e 17/07/2012.

O documento ainda traz várias considerações que ressaltam um olhar integral sobre a educação, entendendo a formação humana pautada em princípios com foco na cidadania e na dignidade humana e na escola como espaço para ações educativas de prevenção à violência.

O relatório exhibe, também, outras atividades, como, por exemplo, rodas de conversa sobre “Gravidez na adolescência”, cursos na área da “Educação Especial” e outras, que, por não serem alvo do tema desta pesquisa, não serão mencionadas.

Em relação à solicitação realizada à Secretaria de Estado de Educação de Roraima, a Divisão de Desenvolvimento Psicossocial Escolar enviou resposta por meio do Projeto de Prevenção às violências na escola intitulado “*Bullying* não é Legal” e de algumas informações estatísticas sobre o “Quantitativo de atendimentos realizados nas unidades escolares da capital pelos Professores Orientadores e Orientadores Educacionais, referentes ao ano letivo de 2019”.

O projeto traz fundamentação teórica e ações que buscam não só refletir sobre atitudes de violência nas escolas, mas também excluí-las por meio da

disseminação de uma cultura de paz, implantando princípios para uma boa convivência social e comunitária e para a reconstrução de valores baseados no diálogo e no respeito às diferenças.

Em sua redação, o documento faz menção à Lei Federal nº 13.185/15 (*Antibullying*), relatando a obrigatoriedade na implementação de ações pelas escolas para a promoção de uma cultura de paz, e observa, ainda, que cabe à equipe Psicossocial orientar, acompanhar e assessorar os projetos realizados pelas unidades escolares. No entanto, não fica claro quem faz parte dessa equipe.

O documento também enfatiza a articulação de palestras buscando parceiros; no entanto, lembra que as palestras representam apenas um esforço ao trabalho permanente que deve acontecer na escola e que fazem parte do Projeto Político Pedagógico.

Como objetivos, são ressaltados:

Objetivo Geral

- Adotar medidas de prevenção e proteção à criança e ao adolescente contra o *bullying*, promovendo uma cultura de paz e da não-violência no ambiente escolar.

Objetivos específicos

- Prevenir a ocorrência de atitudes que possam desencadear conflitos entre os alunos;
- Promover a convivência pacífica e o respeito no ambiente escolar;
- Disseminar informações sobre os direitos e deveres das crianças e adolescentes;
- Fortalecer as relações entre a escola, a família e a comunidade, disseminando ações de solidariedade e cidadania;
- Articular e mobilizar professores e demais membros da comunidade escolar para desenvolver ações de promoção e de garantia de direitos, especialmente de combate à violência e de valorização da vida;
- Desenvolver estratégias de trabalho por meio de parcerias com diversas instituições para operacionalizar ações de combate à violência;
- Capacitar educadores para que se tornem os principais promotores da cultura de paz, de forma que estes, por sua vez, formem alunos multiplicadores da nova filosofia na escola. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA, 2019, p. 11)

Na emissão da resposta pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, foi transmitida a informação de que todo material constava no site da Secretaria da Educação. Obteve-se acesso aos cadernos “Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola” e ao “1º Caderno pedagógico – reflexões para implementar a política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola”.

O caderno “Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola” está em sua segunda edição revisada, ajustando-se à estrutura da Secretaria de Estado da Educação em vigor desde 31 dezembro de 2015, pela Lei Complementar nº 668/2015, sendo laborado pelo Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências (NEPRE/SED).

O documento traz parte de registros históricos sobre a preocupação da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina sobre o tema de violência nas escolas desde a década de 80, em que já havia registros de projetos que trabalhavam a temática, e, mais recentemente, a implantação do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), com equipes na Secretaria Estadual da Educação (SED), Gerências Regionais de Educação (GERED) e escolas, atuando com temáticas referentes ao uso de substâncias psicoativas, educação sexual e violências.

Esse Núcleo é composto por coordenador(a) e técnicos(as) representantes das Gerências da Diretoria de Gestão da Rede Estadual (DIGR), sendo eles profissionais multidisciplinares como psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais, entre outros, e um(a) técnico(a) representante das demais diretorias da Secretaria de Estado da Educação.

Além disso, o caderno informa que deverá ser implantado também um Núcleo Regional do NEPRE que será composto por um(a) coordenador(a) e técnicos e técnicas da Coordenadoria Regional/Gerência, conforme a composição da estrutura, identificando profissionais nas áreas da Psicologia, Sociologia, Pedagogia e Assistência Social, entre outros, a fim de se formar uma equipe multidisciplinar.

Além desses Núcleos Regionais, cada escola também deverá formar um Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (NEPRE), tendo a seguinte constituição: Coordenação técnica/

Assistentes Pedagógicos, Gestor(a), Representantes de estudantes, de pais e de lideranças do entorno da escola.

O documento também demonstra todo o marco legal que deve nortear as ações do programa, como leis estaduais e federais.

No item Fundamentação, o Caderno explana definições sobre os tipos de violência, dando enfoque a violência escolar.

O segundo material enviado, “1º Caderno pedagógico – reflexões para implementar a política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola”, foi elaborado com o intuito de subsidiar a implementação da política nas unidades escolares da educação básica e nas diversas modalidades de ensino.

Esse material não busca ser uma receita pronta para os profissionais da educação, mas, sim, causa de reflexões que levem a ações mais efetivas para se lidar da melhor forma pedagógica com as demandas de complexidade que permeiam o contexto escolar.

Em consonância com o relato, as ações da política estabelecida devem integrar ações de educação, prevenção, atenção e atendimento articuladas em rede intersetorial, proporcionando uma educação pautada nos Direitos Humanos.

A Secretaria de Educação, Juventude e Esportes de Tocantins enviou para análise a “Proposta para Implementação do Plano de Ação Orientação Educacional na Unidades Escolares de Tocantins” e a cartilha “*Bullying* e violência”.

A “Proposta do Plano de Ação de Orientação Educacional na Unidades Escolares de Tocantins” aponta a introdução do Orientador Educacional nas escolas da rede estadual de Tocantins, visando, junto à equipe administrativa, pedagógica e professores, à implementação de ações que contemplem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes.

O segundo material enviado, a cartilha “*Bullying* e violência”, é destinado aos estudantes, pais e professores, trazendo informações sobre o *bullying* como características do fenômeno, as formas com que se apresenta e o *bullying* virtual - *cyberbullying*.

O material também apresenta orientações para que os estudantes busquem ajuda junto aos pais e à escola quando verificado o fenômeno e revela

breves diretrizes de ações de prevenção e contenção para as escolas que possam ser realizadas.

Para os pais, explana sobre a percepção da mudança de comportamento dos filhos e sobre como devem proceder em caso de ocorrência do fenômeno.

A cartilha é finalizada com a definição dos tipos de violência e alguns direitos das crianças e adolescentes e será melhor apresentada nas categorias de análise elencadas como foco dessa pesquisa.

5.2.2 Ações de DIAGNOSE

As ações de diagnose são significativas, pois, conforme relatado anteriormente, permitem a identificação e a melhor compreensão do problema por parte da comunidade, permitem a identificação das suas causas e consequências, da cultura e dos valores do ambiente escolar, de modo que haja engajamento por parte de toda a população, buscando formas para se resolver o problema.

Dentro dessa categoria, buscou-se elencar os objetivos propostos para a implantação do Programa referido na Lei 13/185/2015. No entanto, o termo “diagnose” é utilizado apenas uma única vez no artigo 5º:

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Na Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, pode-se observar que a implantação do programa “Ação APOIE” dar-se-á de forma participativa, com a comunidade escolar na análise da realidade sobre a temática da violência em que as escolas se encontram, trazendo no seu artigo 1º que o Programa APOIE deverá atuar na promoção de ações de acordo com a demandas psicossociais presentes do cotidiano escolar.

Fica clara também a intenção, na redação do texto, da busca pela fomentação junto à comunidade escolar das narrativas e propostas de soluções que colaborem positivamente com o bem-estar, com o rendimento escolar e com sua integração com a sociedade, como se pode ver pelas ações propostas:

- I. Realizar reuniões no âmbito da unidade escolar para construção de intervenções mediante evidências de demandas psicossociais;
 - II. Identificar as questões psicossociais que impactam a comunidade escolar;
 - III. Mapear a rede de atendimento público de saúde, assistência social e demais instâncias, estabelecendo parcerias. [...]
- (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2019, p.12)

Observa-se, ainda, em seu escopo, que, com a implantação do Programa APOIE nas superintendências regionais de educação, as equipes deverão elaborar atividades de prevenção e intervenção de acordo com a frequência com que despontem no processo de identificação das demandas na unidade escolar.

No estado do Maranhão, como o projeto “Emaranhando Vidas” ainda se encontra em fase de redação, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação, não é possível afirmar ações de diagnose. No entanto, pela Lei Estadual nº 9.297 de 17/11/2010, pode-se observar, no seu inciso V, a proposta da regulamentação para que haja a identificação em cada instituição sobre a incidência e a natureza das práticas de *bullying*.

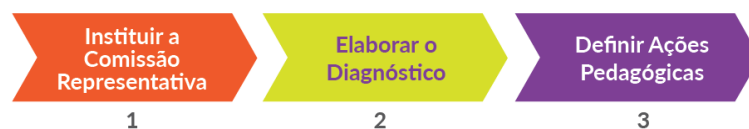
No estado de Minas Gerais, pôde-se observar que, antes da implantação do Programa de Convivência Democrática (resolução estadual nº 3.685/ 2018) e da Lei Estadual nº 23.366/ 2019, que institui a política estadual de promoção da paz nas escolas do Sistema Estadual de Educação, no ano de 2015, foram realizadas rodas de conversa, encontros e seminários com gestores, educadores e estudantes em vários Territórios de Desenvolvimento do Estado⁷ com o intuito de identificar, junto à comunidade, as problemáticas inseridas no universo escolar e a busca por soluções coletivas para o enfrentamento dos problemas.

(...) foram momentos fundamentais para se estabelecer o diálogo entre esses sujeitos e contribuíram para a construção da concepção de política de Educação da SEE/MG e de Educação em Direitos Humanos, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

⁷ Os Territórios de Desenvolvimento são descritos como áreas de interesses econômicos e geográficos em comum, formados com base em uma análise realizada pelo Governo de Minas Gerais. Foram instalados, em cada Território, Fóruns Regionais de Governo, estabelecendo, assim, um canal direto de participação política para os cidadãos.

No documento, inclusive, são expressas de forma clara as ações de diagnose a serem realizadas antes da definição das ações pedagógicas, como se pode observar no quadro abaixo:

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018).



A primeira proposta é que seja instituída uma Comissão Representativa formada por professores, estudantes, servidores da escola, gestores e famílias, para que, de forma conjunta, seja possível se identificar as demandas da comunidade, as problemáticas e desafios; seja possível construir regras e normas de convivência escolar e propor ações pedagógicas.

A segunda proposta é a elaboração de um diagnóstico por meio de um relatório – em que também constem os dados levantados – que demonstre quais são os tipos de violência que permeiam o universo escolar daquela comunidade, com qual frequência ocorrem, quem são os envolvidos, se há reincidência e quais os motivos que levaram à violência.

Além disso, propõe um mapeamento da rede local de grupos e instituições do território que defendam os direitos das crianças e adolescentes.

Também recomenda que façam parte dessa equipe especialistas e técnicas da secretaria estadual de educação, além de todos os atores envolvidos no ambiente escolar citados anteriormente.

No projeto encaminhado pela Secretaria de Estado de Educação de Roraima, “*Bullying, não é legal!*”, pode-se notar, como uma ação de diagnose, o levantamento por parte da Coordenação Pedagógica junto aos professores da educação básica sobre as estratégias que são utilizadas para a construção dos valores morais.

Também há a orientação de que os coordenadores(as) devem identificar as concepções teóricas nas quais os professores embasam suas práticas pedagógicas, verificando a construção dos conceitos e das práticas dos valores morais nas atividades diárias dos educandos.

No entanto, não foi observada nenhuma ação de diagnose sobre a investigação dos tipos de violência que permeiam o ambiente escolar como o *bullying*, nem soluções realizadas para dissolução do problema.

No estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado de Educação informou, nos documentos apresentados, que, no ano de 2010, foi realizada uma pesquisa junto às unidades escolares da rede pública estadual com o objetivo de levantar informações sobre as violências e o uso/abuso de substâncias psicoativas (drogas lícitas e ilícitas) no âmbito escolar.

No entanto, não se fez a análise da pesquisa produzida por ela ser anterior ao recorte desse estudo (2016), por haver a menção no documento que, no ano de 2018, os dados levantados ainda estavam com a análise em processo, além de se entender que houve muitas mudanças no ambiente escolar após 10 anos da referida aplicação.

Entretanto, pôde-se observar que o programa sugere alguns passos a serem seguidos pelas unidades escolares para diagnose do problema em concordância com Rocha (2010), em seu livro “Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia”.

O programa aponta que a escola deve estudar sobre a temática da violência, procurando compreendê-la nas suas diversas dimensões. Estimula a formação de um comitê que reúna professores, outros trabalhadores da escola, estudantes e pais para realização de um diagnóstico dos tipos mais frequentes de violência na escola e na comunidade na qual está inserida.

Os documentos emitidos pela Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes de Tocantins regulamentam a inserção do Orientador Educacional no contexto escolar para que contribua com o diagnóstico da realidade escolar, oferecendo subsídios para a melhoria da aprendizagem e do fortalecimento da função social da escola.

O plano ressalta a importância da realização do diagnóstico – por parte desses profissionais – dos principais problemas de natureza socioemocional dos estudantes, como o *bullying*, a agressividade, a depressão, a ansiedade, a automutilação, a submissão e a dificuldade em defender pontos de vista.

Menciona, ainda, que esse diagnóstico deve ajudar a responder as seguintes questões:

“De que tipo de parceria a sua escola precisa para resolver os problemas identificados? Quais meios a escola utilizará para atrair as parcerias? Dentre as possíveis parcerias, sugere-se: instituições religiosas, centro de saúde, universidades, organizações não governamentais - ONGs, Conselho Estadual da Criança e do Adolescente, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Conselhos Comunitários, Defensoria Pública, Polícia Militar, Conselho Tutelar, profissionais da saúde na área de Psicologia, comunidade local.” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DE TOCANTINS, 2020, s/p)

Nos documentos enviados pela Secretaria de Estado de Educação da Bahia e do estado da Paraíba, não foram encontradas ações que contemplem a realização de um diagnóstico sobre o fenômeno *bullying* na unidade escolar.

5.2.3 Ações de PREVENÇÃO e CONSCIENTIZAÇÃO

Como dito anteriormente, a escola é um ambiente de aprendizagem que pode se tornar rico no trabalho permeado pelos direitos humanos, pela igualdade de gênero, pelos valores de respeito e solidariedade e pelas habilidades para se comunicar, negociar e resolver os problemas pacificamente, possibilitando a prevenção da violência como o *bullying* tanto na escola como na comunidade em geral, estabelecendo uma cultura de paz e não violência.

Vários países vêm se voltando para essa preocupação, elaborando políticas públicas educacionais que compreendem a suma importância do papel da escola para o desenvolvimento de uma sociedade menos violenta, mais justa, com equidade social, contribuindo para a eliminação de qualquer forma de abuso de poder e violência.

O currículo escolar e métodos de aprendizagem podem ensinar e reforçar os princípios de não violência, promover atitudes, comportamentos e relações positivas entre colegas, e munir as crianças e adolescentes com as habilidades necessárias para uma comunicação respeitável, tanto pessoalmente quanto no ambiente virtual, e capacidade de negociação e resolução não violenta de problemas. Idealmente, as escolas devem começar a tratar das questões relativas à violência e ao *bullying* nos programas escolares desde a infância. A própria educação e o ambiente escolar podem ajudar a desenvolver fatores protetores, como autoestima, otimismo, aspirações, capacidade de resolver problemas e habilidade de buscar relações com

adultos que possam servir de tutores, reduzindo o risco de se tornarem vítimas (UNESCO, 2019, p. 39).

As ações de prevenção e conscientização auxiliam a validar o sofrimento de inúmeros estudantes, que, muitas vezes, são vistos como fracos, e o fenômeno *bullying* como apenas “brincadeiras inofensivas”.

Ações de prevenção e conscientização são vistas como prioritárias não apenas para validar esse fenômeno, mas para auxiliar professores, pais e demais membros da comunidade escolar na identificação e nas condutas corretas com relação às ações de intimidação.

De acordo com as pesquisas de Fante (2018), muitas vezes os professores ainda não sabem distinguir condutas violentas de brincadeiras da própria idade, faltando-lhes preparo para identificar, diagnosticar e desenvolver estratégias pedagógicas para lidar com o problema, sendo que a medida mais tomada é o encaminhamento à direção escolar.

Tanto as pesquisas de Fante (2018) quanto as pesquisas de Vinha; Nunes; Silva; Vivaldi; Moro; Tognetta; Menin (2017) trazem a formação ineficiente dos professores nos cursos de formação acadêmica, na qual há uma maior preocupação com ensino de técnicas para o ensino de suas disciplinas, não sendo oportunizados momentos para se discutir problemas cotidianos da escola.

De acordo com esse tópico, apontam-se os objetivos colocados na Lei 13.185/15, que se enquadram dentro dessas ações:

- I - Prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (*bullying*) em toda a sociedade;
- II - Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III- Implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- VII - Promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
- IX - Promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Na análise do Programa de Apoio e Assistência à Saúde do(a) Estudante (Programa Acolher), da Secretaria de Estado de Educação da Bahia, pôde-se observar ações desenvolvidas, em 2019, que buscam a prevenção e conscientização do fenômeno *bullying*, como:

- Oficina “Desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades para a vida”, em parceria com a Organização *Plan International*;
- Apresentação e divulgação do programa “Acolher” por meio de reuniões nos 09 núcleos Territoriais de Educação;
- Apresentação e divulgação do programa “Acolher” a outras entidades da sociedade, como ao Conselho Regional de Psicologia, ao XII Fórum de Formação em Educação Inclusiva, ao Ministério Público e à SaferNet Brasil, que atuam com a promoção da educação e dos direitos humanos;
- Distribuição das Cartilhas “Vamos Conversar sobre *Bullying* e *Cyberbullying*?”;
- Exibição do filme “Ferrugem” aos professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de 04 Núcleos Territoriais;
- Oficina “Cidadania e segurança digital: educando para boas escolhas on-line”, em parceria com o Ministério Público e a SaferNet Brasil, para os Núcleos Territoriais de Educação;
- Promoção do I Fórum Estudantil pela Cultura de Paz, em parceria com o Ministério Público do Estado da Bahia;
- Implantação do “Programa Passaporte: Habilidades para a Vida”⁸ em 02 escolas estaduais de Salvador, com foco na promoção da saúde emocional e social dos estudantes, a ser realizado com jovens a partir de 11 anos, com 18 aulas no total.

⁸ O “Programa Passaporte: habilidades para a vida” é um programa de Educação Emocional financiado pela Agência de Saúde Pública do Canadá que ensina jovens a partir dos 11 anos a lidar com dificuldades de qualquer natureza. O programa é composto por 18 aulas desenvolvidas por um professor de convívio do grupo, especialmente capacitado pela ASEC – Associação pela Saúde Emocional de Crianças, representante exclusiva do programa no Brasil.

Em relação à oficina “Desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades para a vida”, observou-se que o texto não traz informações sobre a quem seria destinada essa oficina e qual a sua duração.

No documento enviado, a Secretaria de Educação de Estado da Bahia ressalta, ainda, algumas ações idealizadas para 2020 pelo Programa Acolher:

- Promover formações continuadas sobre a temática da “cultura de paz” para a comunidade escolar;
- Incluir no currículo oficial a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";
- Potencializar a implementação da Lei Federal 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying e Cyberbullying*);
- Potencializar a implementação do Decreto Nº 17.523/ 2017, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública Estadual direta, autárquica e fundacional;
- Discutir e ampliar o conhecimento junto aos professores(as), estudantes, funcionários e pais sobre a Lei Federal 12.965/ 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso seguro da Internet no Brasil;
- Criar na escola um espaço de escuta por meio da realização de rodas de conversa, considerando as falas sobre violências e o sofrimento psíquico, possibilitando a elaboração e disseminação de estratégias pedagógicas;
- Promover a integração e a participação das famílias nas atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Pode-se observar que essas ações idealizadas são extremamente importantes, no entanto, nota-se que elas não foram especificadas no projeto. Como devem ocorrer? De qual forma? Com que periodicidade? Qual a carga horária? O documento apenas observa que elas devem ser “potencializadas”, mas não aponta propostas.

Na documentação enviada pela Secretaria Estadual da Educação do Espírito Santo, pôde-se observar a proposta do “Dia da Conscientização contra o *Bullying*” (20 de março de cada ano) no calendário escolar da rede.

Nesta data, são propostas atividades específicas sobre o *bullying*, organizadas por cada unidade escolar, para que tal assunto seja trabalhado com o auxílio do Programa APOIE na elaboração e na execução das atividades.

Outras atividades são apontadas também pelo programa APOIE:

- Promover ações de prevenção e intervenção ao *bullying*;
- Estabelecer parcerias com as secretarias municipais e estaduais, com as de assistência social, saúde, educação e direitos humanos, com instituições privadas, instâncias jurídicas, organizações não governamentais, organizações da sociedade civil, organizações sociais, organizações da sociedade civil de interesse público, dentre outras.

Entretanto, essas últimas propostas não trazem especificações sobre as ações, como, por exemplo, se a elaboração ficará a encargo da equipe do programa APOIE, se será compartilhada pelas unidades escolares, ou, ainda, sobre o tipo de parcerias a serem realizadas com as instituições mencionadas.

Entende-se que a autonomia da escola se faz importante na promoção e no engajamento das ações de acordo com o diagnóstico das realidades escolares, como mencionado no início do capítulo, no entanto, a falta de apontamentos no projeto pode levar a posturas parciais de enfrentamento do problema ou a omissões, não promovendo de forma efetiva ações bem-sucedidas.

O estado do Maranhão não enviou o projeto por escrito, pois, conforme mencionado anteriormente, está em fase de elaboração. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação desse estado informou que realiza junto às escolas rodas de conversas e palestras, buscando a articulação com alguns parceiros. Contudo, não há menção de quais seriam esses parceiros.

A Secretaria de Estado de Educação do Maranhão ainda declarou que utiliza o material do Conselho Nacional de Justiça, da Ong *Plan* Internacional e outros encontrados em busca na internet e/ou livros existentes sobre a temática, todavia, também não enviou esses materiais.

Há uma previsão com relação ao projeto “Emaranhando Vidas” de que haja um debate mais consistente e a elaboração de material didático sobre o fenômeno *bullying* e *cyberbullying*.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em seu programa de “Convivência democrática”, aborda de forma clara várias ações a serem realizadas, tais como:

- **Redes Locais de Grupos e Instituições**

O documento ressalta que o trabalho em rede busca a participação social para compreender os problemas da comunidade e que, através de ações integradas, horizontais e compartilhadas, auxilia a escola a responder as demandas e necessidades sociais.

O programa propõe o mapeamento e o encontros de todas as instituições e projetos que atendam crianças e adolescentes ou que possam estabelecer parcerias com a escola, como:

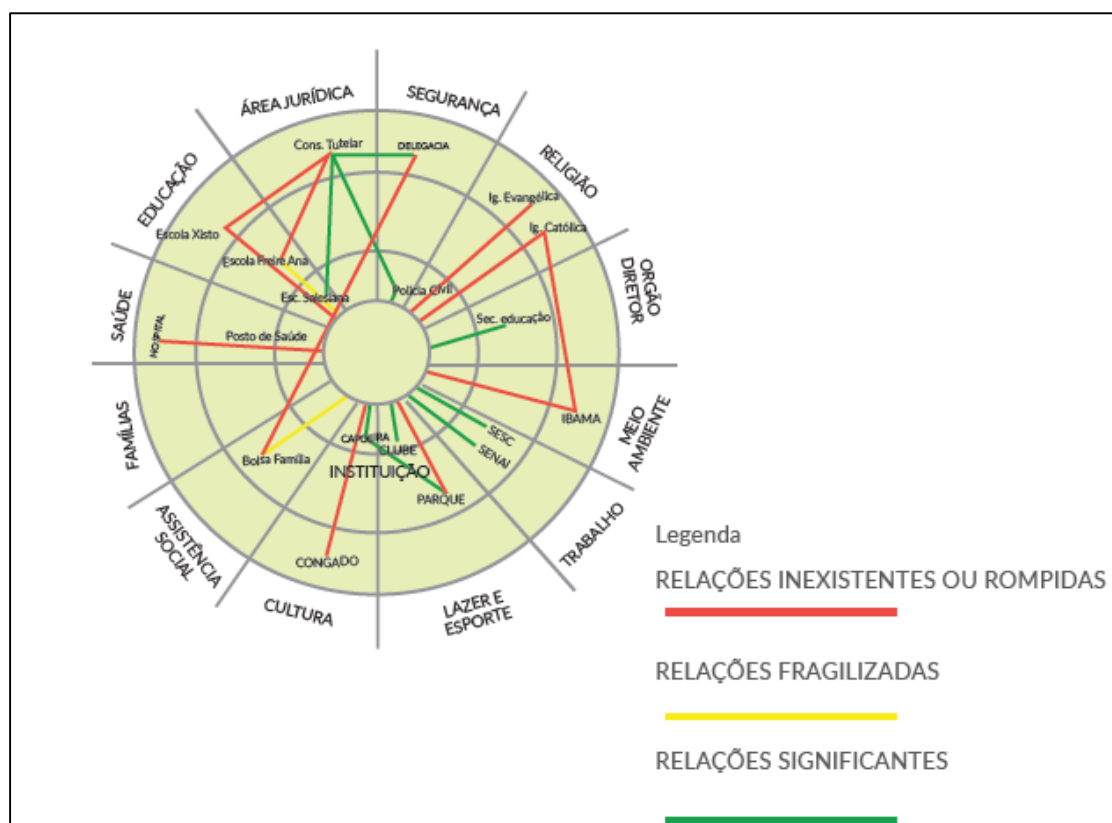
(...) os operadores do sistema de garantia de direitos, órgãos policiais competentes, sistema de justiça, conselhos municipais, conselhos tutelares, programas de proteção, lideranças comunitárias, serviços de assistência, cultura, comunicação, saúde e segurança, organizações não governamentais, instituições religiosas etc. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2015, p. 20)

Cita, como exemplo, a elaboração de um Mapa Mínimo da Rede Local de Grupos e Instituições Sociais, tendo como referência o modelo proposto por Walter Ude (2008), conforme apresentado abaixo:

QUADRO 3 – MAPA MÍNIMO DA REDE LOCAL DE GRUPOS E INSTITUIÇÕES SOCIAIS

Fonte: UDE(2008) apud Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015)

QUADRO 4 – MAPA MÍNIMO DAS REDES SOCIAIS INSTITUCIONAIS



Fonte: UDE(2008) apud Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015)

De acordo com o documento, esse trabalho busca não sobrecarregar a escola mediante a tantas demandas, e, através dessa rede de apoio, criar estratégias e mecanismos de intervenção para realizar um trabalho preventivo, e não somente acioná-lo num momento de conflito.

O documento ainda acrescenta que essas parcerias devem promover, além de eventos e reuniões, constante avaliação para que a horizontalidade seja garantida e para que haja a justa divisão de tarefas e recursos.

- **Colegiados Escolares**

A cartilha propõe fornecer espaços de diálogo e deliberação para fortalecer a participação dos membros dos colegiados escolares, trazendo para debate questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas.

- **Grêmios Estudantis**

É proposto o apoio à criação, organização e atuação não só de grêmios estudantis, mas também de coletivos de estudantes, fomentando a participação e a busca pelos seus direitos e ampliando a participação como cidadãos na vida política no país.

- **Conselhos de Representantes de Turma**

Buscam fortalecer a participação dos estudantes na gestão escolar, assegurando e orientando a eleição de representantes de turma para a formação do conselho como forma de estabelecer o diálogo e a interlocução entre estudantes, direção/coordenação e demais setores da comunidade escolar.

- **Assembleias Escolares**

O documento estimula a realização de Assembleias Escolares que envolvam toda a comunidade escolar, como espaços deliberativos e de diálogos, oportunizando, de fato, a participação democrática de toda a comunidade escolar.

- **Professor/a de Referência**

Segundo o documento, a escola deve apoiar e assegurar a escolha de professores de referência que possam auxiliar na comunicação dos estudantes com os demais setores da escola, que possam auxiliar nas questões pedagógicas e nos casos de conflito.

- **Assembleias de Turma**

É proposto o estímulo à criação de assembleias de turma como espaço de diálogo e de deliberação, de forma que os estudantes possam exercer o protagonismo tendo um professor como referência.

- **Fórum de Famílias**

O documento orienta que deve ser um espaço para encontro e participação ativa das famílias na vida escolar dos estudantes, apresentando avaliações e demandas da Secretaria Estadual da Educação.

- **Formação Continuada**

A proposta da formação continuada é oferecer capacitação a todos os sujeitos que atuam e convivem na escola, de forma contínua, que seja vivenciada e avaliada para que não se distancie do contexto e da realidade nos quais a escola está inserida.

A formação ocorrerá por meio de cursos presenciais, semipresenciais e/ou à distância, seminários regionais, rodas de conversa e outros estímulos propostos pela Secretaria Estadual da Educação.

Essas formações trabalharão as seguintes temáticas:

- Educação em Direitos Humanos e Cidadania;
- Gênero e Diversidade Sexual na Escola;
- Relações Étnico-raciais na Escola;
- Prevenção à Violência na Escola.

O documento aponta que a própria escola e/ou o coletivo de formadores por meio de parcerias também poderá(ão) realizar ações de formação continuada, sendo incentivadas pelo princípio da horizontalidade, pela troca de experiências ou realizadas em grupos de trabalhos realizados pela escola.

No estado da Paraíba, a Secretaria de Estado de Educação expõe, em relatório, que, no ano de 2016, o Ministério Público Estadual, através da Promotoria da Educação, solicitou à Secretaria que elaborasse e promovesse um Programa Estadual em atenção à Lei Nacional nº 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying).

A Secretaria declarou que, dando continuidade às ações já existentes e à solicitação realizada à Secretaria de Estado de Educação da Paraíba, através do Núcleo de Educação em Direitos Humanos da Secretaria da Educação, realiza a elaboração do Programa Estadual de Prevenção e Intervenção ao *Bullying*: "Respeito é bom, *bullying* é crime!", em que constam as seguintes ações:

- Promoção de seminários com o tema "Respeito é bom, *bullying* é crime" em 06 polos, abrangendo 14 (quatorze) Gerências Regionais de Ensino, com carga horária total de oito horas, tendo como público-alvo um

professor por escola, o gerente e o chefe dos núcleos pedagógicos de cada Gerência Regional de Ensino;

- Curso de educação à distância sobre a temática “Prevenção e intervenção ao *bullying*”, tendo como finalidade a ampliação de conhecimentos na área e o estímulo e a elaboração de projetos de intervenção junto à comunidade, além de encaminhamento a redes de proteção. O curso tem duração de 8 horas e tem, como público-alvo, um membro do Conselho Escolar por escola;
- Encontros Pedagógicos para Conselheiros Escolares sobre a temática “Prevenção e intervenção ao *bullying*”, nas 14 Gerências Regionais de Ensino, tendo 1 membro do Conselho Escolar por escola;
- Campanhas educativas de ações interdisciplinares: As ações seguem o artigo 1º da Lei Estadual 9.509 de 14 de novembro de 2011, pelo qual a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba promoverá, anualmente, campanhas educativas e informativas de prevenção e combate ao *bullying*, com culminância no dia 07 de abril, dia estadual de prevenção e combate ao *bullying* nas Escolas da Rede Pública Estadual, tendo como protagonistas do processo os/as estudantes, com orientação de educadores.
- Produção e publicação de textos sobre o *bullying*: Ação promovida com a parceria do Ministério Público Estadual. Os textos foram feitos por especialistas em educação, e a publicação, realizada pelo Ministério Público Estadual da Paraíba;
- Aquisição de acervo escolar (livros) com os temas de Educação em Direitos Humanos para todas as escolas da rede estadual de ensino;
- Quatro cursos de extensão e de especialização para professores e coordenadores da rede estadual em Educação Integral, com foco na Educação em Direitos Humanos, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba;
- Círculo de conversa com a comunidade escolar sobre prevenção e intervenção ao *bullying*.

O documento esclarece que, no ano de 2018, foi criada, anualmente, no calendário escolar, no período que envolve a última semana do mês de julho, a

“Semana da Diversidade e Inclusão”, que tem como objetivo promover ações interdisciplinares sobre o tema como forma de prevenção no combate à discriminação.

Na perspectiva desta proposta, destaca que foram realizados:

- 1º Seminário sobre “Diversidade Sexual: identidade de gênero e sexualidade”;
- Roda de conversa com o tema “Respeito é bom, *bullying* é crime! E se fosse com você?”, realizada na EEEFM Deputado Fernando Milanês, na cidade de Cruz do Espírito Santo/PB. No entanto, não há indicações sobre qual o motivo de esta ter sido uma ação isolada.

Por fim, o documento aponta que, antes da pandemia por Covid- 19, havia previsão de aprovação das ações abaixo para o ano de 2020:

- 3º ano da formação do Curso de Educação à Distância sobre Prevenção e Intervenção ao *bullying*: “Respeito é bom, *bullying* é crime!”, tendo como público-alvo os professores das escolas estaduais indígenas;
- 1º ano do Curso à Distância sobre Diversidade Humana: Gênero e Sexualidade, para profissionais da educação, funcionários das Escolas, bem como para conselheiros escolares com função de docência e/ou técnica, técnicos das 14 (catorze) Gerências Regionais de Ensino e técnicos da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, além de para demais interessados que estejam no exercício da docência e/ou funções técnicas de apoio à educação e sejam pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino da Paraíba;
- Roda de conversa sobre o uso e o tratamento do nome social: “Me chame como eu gosto!”, para Profissionais da Educação, funcionários das Escolas e técnicos das 14 (catorze) Gerências Regionais de Ensino pertencentes à Rede Estadual de Ensino da Paraíba;
- Roda de conversa: Prevenindo a violência: O Protagonismo Juvenil na Equidade de Gênero nas escolas da rede estadual de ensino;
- “Prêmio Estadual de Educação para Equidade Racial João Balula”, que busca estimular e fortalecer a reflexão crítica na educação sobre a

educação para as relações Étnico- Raciais no Estado da Paraíba, por meio da produção de documentários e fotografias;

- “África de Todos Nós” – trabalhar em sala de aula a desmistificação da Lei Áurea e seus desdobramentos sobre a população negra nos dias atuais;
- Oficina de Identidade e Empoderamento: Meu Cabelo é a Minha Identidade – Promover nas escolas do estado a reflexão sobre as construções elegidas ao longo do processo histórico e envolver o povo negro no que tange a seus aspectos sociais, políticos, históricos e culturais.

A Secretaria de Estado de Educação de Roraima, através do projeto de prevenção às violências na escola, intitulado “*Bullying* não é Legal”, aborda as seguintes ações a serem desenvolvidas no ano de 2019:

- Abril: Reunião da Divisão de Desenvolvimento Psicossocial Escolar (DIPSE) com a Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica das escolas, traçando estratégias para elaboração das ações nas escolas;
- Maio: Articulação com Instituições Governamentais e não Governamentais para palestras e seminários nas escolas;
- Maio a novembro: Encontro com Orientadores Educacionais e Coordenadores para sensibilização, elaboração de ações e planejamento do Projeto Cultura de Paz de combate ao *bullying*;
- Maio a dezembro: Oficinas de Relações Interpessoais;
- Maio a dezembro: Participação da DIPSE em Reunião de Pais e Mestres;
- Junho a dezembro: Realização de Palestra nas Escolas;
- Culminância do projeto com apresentação de trabalhos (murais, dramatizações, entre outros).

Como se pôde observar, as ações mencionadas no projeto estão elencadas para ocorrer apenas no ano de 2019, não havendo relato sobre a questão da continuidade nos demais anos.

O governo de estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado de Educação, na Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às

violências na escola, ressalta que a política deve integrar ações de educação, prevenção, atenção e atendimento, articuladas em rede intersetorial, objetivando a promoção de uma educação em e para os direitos humanos.

Tal governo continua as orientações para a promoção de ações baseadas nas propostas de Rocha (2010), apontando a necessidade de construir uma cultura de proteção compartilhada que envolva a atuação conjunta de pais, professores, trabalhadores e estudantes como corresponsáveis no autocuidado e cuidado coletivo. Outras ações ainda são mencionadas:

- Buscar parcerias para que seja realizado um trabalho em rede;
- Trabalhar o estudante como um multiplicador das ações;
- Produzir materiais que tratem da prevenção da violência tanto em sala de aula quanto em veículos de comunicação interna (como rádios, jornais ou *blogs*);
- Introduzir formas de mediação pacífica de conflitos (inerentes a qualquer grupo humano), construindo o diálogo como o melhor condutor dos problemas;
- Melhorar os espaços de convivência escolar;
- Trabalhar ações que socializem a diversidade humana como patrimônio da escola e da sociedade.

O segundo material enviado pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, “1º Caderno Pedagógico: Reflexões para implementar a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola”, traz vários tópicos de estudos com o intuito de orientar os profissionais da educação a incorporar práticas pedagógicas eficazes para o enfrentamento à complexa realidade dos conflitos escolares.

O documento aborda conteúdos sobre a temática trazendo sugestões de intervenções pedagógicas para os seguintes temas:

- Conflitos na escola: aprendendo com eles;
- A escola como mediadora de conflitos;
- Violências na escola: lidando com elas;
- Caracterizando as práticas de violência na escola;
- Para saber mais: um olhar sobre o *cyberbullying*;

- Sugestões de estratégias para a prevenção da violência.

Outras ações de prevenção e conscientização ainda são apresentadas no material.

- Inserir a temática das violências no Projeto Político Pedagógico/PPP da escola;
- Estabelecer no PPP ações pedagógicas voltadas para a temática violências;
- Garantir um trabalho pedagógico voltado à prevenção das violências;
- Integrar os profissionais da escola às problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar;
- Trabalhar continuamente a temática de forma transversal e interdisciplinar;
- Considerar os aspectos social, econômico, de saúde, familiar, individual e escolar.

O texto também aponta procedimentos importantes a serem levados em consideração pela equipe escolar, como o cuidar do sujeito integral e a busca pelos estudos, enfatizando que as ações pedagógicas da escola devem se basear em estudos científicos produzidos na área.

Outras sugestões de estratégias para a prevenção de violência são elencadas, tais como:

a) No contexto escolar e em sala de aula:

- Planejar ações por meio de projetos de trabalho;
- Estabelecer um ambiente de diálogo para que as crianças e adolescentes possam expressar seus sentimentos de forma segura;
- Construir as regras de convivência e as normas da escola juntamente com os estudantes;
- Promover debates sobre ocorrências que envolvam situações de risco;
- Envolver os estudantes na hora do recreio com atividades que incentivem a cooperação e liderança;
- Organizar os estudantes em sala de aulas em duplas ou em pequenos e grandes grupos para discussão sobre a temática da violência e outras;

- Pesquisar bibliografias que estimulem hábitos de vida saudável;
- Incentivar o protagonismo juvenil principalmente na tomada de decisões mediante agressões;
- Criar brincadeiras e lanches coletivos para possibilitar o exercício do respeito, da cooperação e da solidariedade entre pares;
- Levantar notícias publicadas sobre situações que violam os direitos das crianças e adolescentes;
- Disponibilizar textos de apoio para leitura e conhecimento sobre a temática;
- Pesquisar notícias de grande repercussão na mídia e na sociedade que envolvam temáticas sociais;
- Levantar, com os estudantes, as instituições públicas da região que garantam os direitos das crianças e adolescentes;
- Utilizar filmes, músicas e histórias da literatura infantil para introduzir temas alinhados com as temáticas;
- Estudar legislações pertinentes às temáticas de violação dos direitos humanos;
- Organizar dramatizações, oficinas e murais referentes ao tema;
- Organizar grupo de estudantes e formá-los para serem multiplicadores de prevenção aos riscos sociais, assumindo o protagonismo juvenil;
- Garantir, na unidade escolar, espaço para a formação de professores, para reflexão e para desenvolvimento de projetos.

b) Além do espaço na sala de aula:

- Promover campanhas de conscientização, informação e divulgação sobre os diferentes tipos de violências e outros;
- Propor pesquisas de campo, por parte dos estudantes, com questionários e entrevistas nos diferentes espaços da comunidade;
- Organizar visitas a órgãos responsáveis pela preservação dos direitos das crianças, dos adolescentes, das mulheres e dos cidadãos;
- Criar ambientes colaborativos com ferramentas tecnológicas como *blogs*, fóruns, *chats*, comunidades virtuais e outros.

No documento apresentado pela Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esporte de Tocantins, pôde-se observar, como uma ação de prevenção e conscientização, a elaboração e distribuição da cartilha “*Bullying* e violência”, que traz em seu texto algumas orientações para a escola:

- Realizar atividades com os estudantes no horário do recreio, como brincadeiras, gincanas e conversas;
- Capacitação dos professores para melhoria do ambiente escolar, propondo reuniões de estudos com especialistas;
- Convite aos pais para que participem do programa.

Há, também, orientações para medidas a serem aplicadas em sala de aula:

- Estabelecer regras coletivas contra o *bullying*, após uma análise da turma, sobre quais problemas são mais frequentes, e estimular o debate sobre o tema em sala de aula;
- Aplicar diferentes metodologias em sala de aula que levem em conta os interesses dos estudantes e que promovam interações saudáveis de boa convivência.

Outras orientações ainda são encontradas no item da apostila “O que fazer para evitar o *bullying*?”:

- Estabelecer diálogo com os estudantes, tendo uma escuta atenta para reclamações e sugestões;
- Estimular os estudantes a informar os casos;
- Reconhecer e valorizar as atitudes dos estudantes para resolução do problema;
- Criar regras de disciplina em classe coerentes com o regimento escolar;
- Estimular lideranças positivas dos estudantes, prevenindo possíveis casos;
- Interferir nos grupos quando percebida a dinâmica do *bullying*.

As demais atividades, de acordo com a Secretaria, ficam a encargo do Orientador Pedagógico.

Contudo, ao se analisar a proposta enviada sobre o conjunto de atividades que esse profissional deve exercer, encontram-se elencadas apenas duas ações que podem ser classificadas como de prevenção e conscientização do fenômeno *bullying*:

- Desenvolvimento de ações que promovam as habilidades socioemocionais dos estudantes;
- Estudo das competências da Base Nacional Comum Curricular que abordam temas como “Empatia e Cooperação”; “Responsabilidade e Cidadania”.

Todavia, não há menção ou enfoque em atividades que abordem diretamente a prevenção e conscientização do fenômeno *bullying* na metodologia de trabalho desses profissionais.

5.2.4 Ações de COMBATE (identificação, denúncia e resolução)

De acordo com o relatório da UNESCO (2019), medidas de respostas à violência escolar e ao *bullying* devem ser elaboradas, como a adoção de leis e de políticas nacionais, de código de condutas escolares, de compromisso em criar ambientes de aprendizagem seguros, de treinamento e suporte para professores e outros funcionários da escola, de acesso a serviços de apoio, de mecanismos de denúncia, de pesquisa, monitoramento e avaliação, de intervenções focadas na transformação da cultura das escolas, entre outras.

O documento (UNESCO, 2019, p. 10-11) aponta que os principais desafios encontrados mundialmente são:

- Ausência ou aplicação insuficiente da legislação e política existentes para proteger as crianças e adolescentes da violência e reforçar a responsabilização.
- Ausência de liderança e gestão escolar sólidas e da implementação de políticas e códigos de conduta escolares para prevenir e combater a violência escolar e o *bullying*.
- Capacidade e recursos limitados dos sistemas educativos, escolas e professores.

- Treinamento e apoio limitados para diretores, professores e outros funcionários de escola, capaz de torná-los aptos a impedir a violência escolar e o *bullying*, a identificar e responder a tais incidentes e a utilizar métodos não violentos no disciplinamento e na gestão da sala de aula.
- Ausência de programas e materiais educativos apropriados que abordem as causas subjacentes da violência escolar e o *bullying*, e que ajudem a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias à não violência.
- A falta de conscientização por parte de planejadores, profissionais e formuladores de políticas educacionais, famílias, comunidades e outros segmentos da sociedade em geral sobre os efeitos prejudiciais da violência escolar e do *bullying* na educação, saúde e bem-estar das crianças e adolescentes, e dos efeitos benéficos da eliminação da violência nas escolas.
- Normas sociais, culturais e de gênero que apoiam algumas formas de violência escolar e de *bullying*, que toleram ou ignoram o problema e que dificultam a discussão e a denúncia da violência e do *bullying* nas escolas.
- Fraca coordenação entre o setor de educação e os setores de outros ministérios, como o da saúde, serviços sociais e proteção à criança, e fracas parcerias com outros atores fundamentais, incluindo a sociedade civil, os sindicatos, os pais e as comunidades.
- Envolvimento limitado de crianças e adolescentes no planejamento e implementação de intervenções para prevenir a violência escolar e o *bullying*, tornando a escola mais segura.
- Ausência de mecanismos de denúncia e reclamação seguros, que sejam acessíveis às crianças e adolescentes, e que levem em consideração os obstáculos que alguns têm que enfrentar ao denunciar a violência escolar e o *bullying*.
- Ausência de orientação e outros tipos de apoio e mecanismos insuficientes de encaminhamento à assistência médica e a outros serviços de apoio às vítimas, agressores, testemunhas do *bullying* e famílias afetadas pelo problema.
- Limitação de evidências e relativamente poucos exemplos de boas práticas, poucas avaliações de intervenções e programas para prevenir e combater a violência escolar e o *bullying*, e a ausência de evidências sobre estratégias efetivas em contextos diversos.
- Informações limitadas sobre as causas, natureza, escala e impacto da violência escolar e do *bullying*, o que reflete a ausência de um padrão de definições e indicadores, falta de uma ampla coleta de dados e relatos insuficientes de casos de violência escolar e de *bullying*.

Dentro dessa categoria, elencaram-se os seguintes objetivos contidos na Lei 13.185/2015:

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

A Secretaria Estadual do Espírito Santo, através do “Programa Apoie”, traz algumas propostas de combate, buscando oferecer apoio às escolas na:

- Construção de formulários e protocolos de orientações à escola para acolhimento e encaminhamento das demandas psicossociais;
- Estabelecimento de parcerias com outros órgãos que atuam na promoção da saúde e do bem-estar da criança e do adolescente e com instituições privadas, buscando promover a intervenção visando à melhoria da saúde emocional no ambiente escolar.

A Secretaria ainda observa que, com a implantação gradativa do “Programa Apoie” em todas as equipes de superintendência regionais de educação, as principais ações a serem desenvolvidas serão:

- Acolhimento, encaminhamento e acompanhamento, em casos indicados pelas superintendências;
- Mapeamento da rede de proteção à criança e ao adolescente e estabelecimento de parcerias internas e externas no âmbito dos municípios;

O documento orienta que as unidades escolares deverão entrar em contato com sua respectiva regional para notificação de casos em que seja considerada necessária a realização de ações no âmbito das demandas psicossociais, para que esta notifique o APOIE.

Não foi possível evidenciar ações realizadas para combate do fenômeno *bullying* na resposta da Superintendência de Participação Social, em conjunto com a Secretaria Adjunta de Ensino do Governo do Maranhão. No entanto, na Lei Estadual nº 9.297/2010, em seu Art. 3º, constam ações de combate que

deveriam ser concretizadas por parte das instituições de ensino pública e particular do estado do Maranhão. Tais são essas ações:

- IV - incluir, no Regimento Interno Escolar, após ampla discussão com a comunidade escolar, normativa contra o *bullying* [...];
- VI - desenvolver planos locais para a prevenção e o enfrentamento às práticas de *bullying* nas instituições de que trata esta Lei;
- VII - capacitar os docentes e as equipes pedagógicas para o diagnóstico do *bullying* e para o desenvolvimento de abordagens específicas de caráter interventivo e preventivo;
- VIII - criar equipe multidisciplinar para o estudo e encaminhamento de casos de *bullying* à equipe de apoio técnico e psicológico, visando auxiliar vítimas e agressores e seus familiares;
- IX - orientar as vítimas de *bullying* e seus familiares, a fim de garantir a recuperação da autoestima das vítimas e a minimização dos eventuais prejuízos em seu desenvolvimento escolar e social;
- X - orientar os agressores e seus familiares, a partir de levantamentos específicos, caso a caso, sobre os valores, as condições e a experiência prévias - dentro e fora das instituições de que trata esta Lei - correlacionadas à prática do *bullying*, de modo a conscientizá-los a respeito das consequências de seus atos e a garantir o compromisso dos agressores, com um convívio respeitoso e solidário com seus pares;
- XI - evitar tanto ou quanto possível a punição dos agressores, privilegiando mecanismos alternativos como, por exemplo, a mediação restaurativa, a fim de promover sua efetiva responsabilização e mudança de comportamento e minimizar possíveis prejuízos em seu desenvolvimento escolar e social;
- XII - envolver as famílias no processo de percepção, acompanhamento e formulação de soluções concretas;
- XIII - envolver as diversas instituições e atores sociais na formação de uma rede de apoio à criança e ao adolescente envolvidos em *bullying*, a fim de assegurar os seus direitos, de acordo com a Lei nº 8.069, ECA. (MARANHÃO, 2010)

Entretanto, não houve menção e/ou comprovação documental emitida pela Secretaria Estadual da Educação para a verificação do andamento das atividades previstas em lei.

Ademais, não se receberam relatórios com índices de acompanhamento da redução de práticas de violência dentro da escola e fora das instituições de que trata a norma, tampouco se houve a criação da referida equipe multidisciplinar, de apoio técnico e psicológico, proposta para estudo e encaminhamentos de caso de *bullying* e apoio às vítimas, agressores e familiares, bem como a elaboração de protocolos da ocorrência sobre o fenômeno.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através do “Programa de convivência democrática”, traz, em seu caderno, que serão elaboradas ações que podem ser compreendidas dentro dessa categoria de análise. No entanto, não estabelece um prazo para a concretização dessas ações.

- Elaboração de guias participativos e orientações em caso de violência;
- Formação continuada em “Gestão e mediação de conflitos no ambiente escolar”.

Também não foi mencionado de forma específica o *bullying* e *cyberbullying*, propondo protocolos contundentes para esse tipo de violência. Entretanto, acredita-se que, no decorrer de toda a implantação e propostas de ações, esse tema poderá ser contemplado.

Em relação ao estado de Roraima, consta, no documento enviado pela Divisão de Desenvolvimento Psicossocial Escolar, representando a Secretaria de Estado de Educação, que a Orientação Escolar deve realizar intervenções adequadas junto ao estudante e à família (estudo de caso) quando estes desentendimentos acontecerem, mas não há a especificação de um protocolo de orientações quanto a essas intervenções.

O material elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina ressalta que a escola deve propiciar um olhar ampliado e de escuta atenta aos pedidos de ajuda de crianças e adolescentes, pedidos esses que muitas vezes são ocultos, velados.

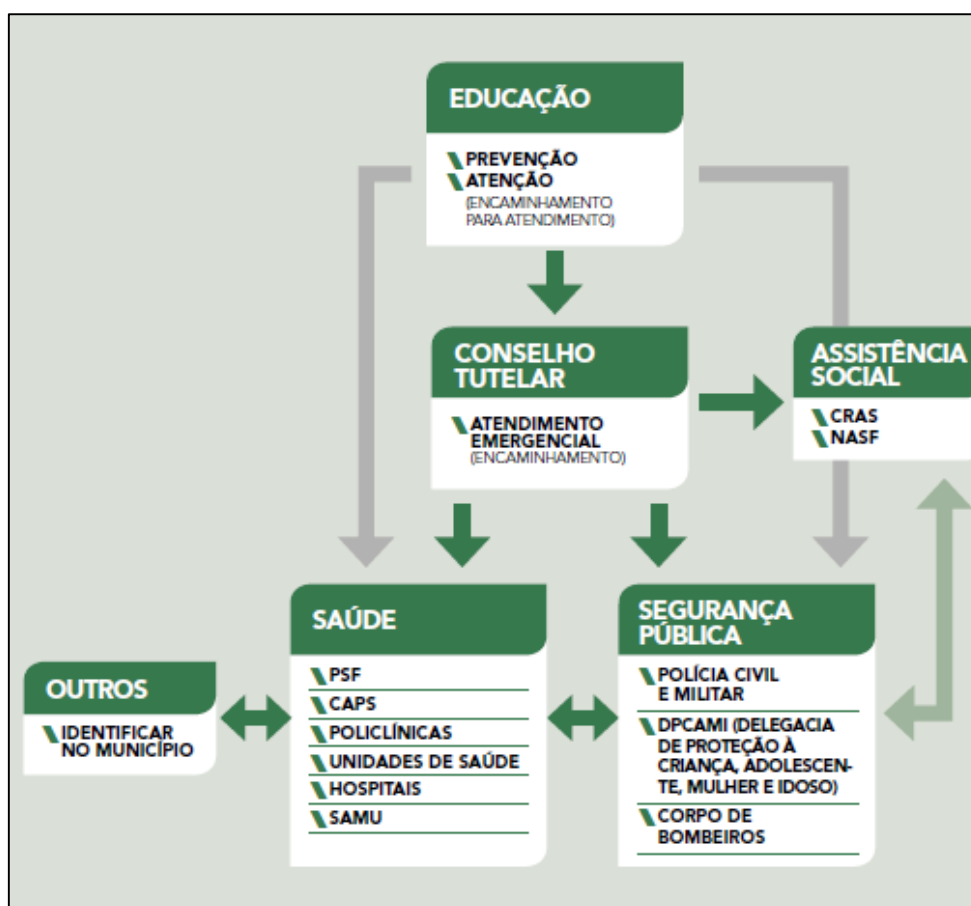
Como ação de combate, pôde-se verificar a seguinte proposta:

- Formar uma rede de atendimento para os casos do fenômeno *bullying* que já ocorreram, buscando garantir a integralidade da atenção, dando o suporte necessário aos envolvidos.

Há ênfase, ainda, no tocante ao fato de que a escola possui um alcance limitado na proteção integral, sugerindo-se, dessa forma, que haja um mapeamento por parte das unidades escolares, das instituições e que haja projetos governamentais e não governamentais na comunidade para assegurar possíveis encaminhamentos.

É estabelecido, também, um fluxograma que norteia a comunidade escolar na procura para atendimento da demanda, caso esta ultrapasse os limites de atuação da escola:

QUADRO 6 – FLUXOGRAMA DE ATENDIMENTO PARA CASOS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (2015)

O “1º Caderno pedagógico: reflexões para implementar a política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola”, de Santa Catarina, vem complementar a política elaborada no primeiro material, trazendo ações pedagógicas para auxiliar no estabelecimento do trabalho em rede, mencionando o passo a passo dessa construção.

No estado de Tocantins, a Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes, através da cartilha “*Bullying* e violência”, orienta aos estudantes a procurar ajuda dos pais e professores quando verificadas situações de intimidação.

A Secretaria ainda orienta a escola a:

- Providenciar apoio e proteção para as vítimas;
- Apurar possíveis casos de *bullying* encaminhando o agressor para orientação e aplicação das penalidades previstas no Regimento da escola.

E ressalta a importância de sempre ser observado o caráter educativo e pedagógico que a punição deve conter.

Medidas a serem aplicadas individualmente:

- Conversa do professor ou do mediador com a vítima: O que posso fazer para resolver essa situação? O que posso fazer para ajudar? O que gostaria que o seu agressor fizesse por você?
- Conversa do professor ou do mediador com autor: O que você pode fazer para que isso não aconteça mais? Como você poderá reparar seu erro de desrespeitar o colega?
- Reunião com os pais das vítimas e dos autores, separadamente: O que fazer para ajudar a resolver o problema?

Ao analisar os documentos enviados pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e da Paraíba, não foi possível verificar nenhuma ação que trate do combate ao fenômeno *bullying* quando já instaurado.

5.2.5 Ações de AVALIAÇÃO:

A Lei Federal nº 13.185/2015 estabelece que sejam registrados casos de *bullying*, conforme consta no artigo a seguir:

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (***bullying***) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Conforme estudos expostos no capítulo anterior, a avaliação do programa se torna imprescindível para que sejam observados se os objetivos e ações propostos no programa foram alcançados dentro de cada realidade escolar, se houve mudança do clima sentido por todos os participantes do processo, quais

caminhos deverão ser seguidos ou ajustados como um mecanismo de autorregulação grupal.

A Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, como dito anteriormente, não apresentou projeto; no entanto, a Lei nº 9.297, proposta desde 2010, relata vários objetivos referente à avaliação a serem cumpridos, como se pode observar:

Art. 4º Às instituições a que se refere esta Lei é recomendado que mantenham histórico próprio das ocorrências de *bullying* em suas dependências devidamente atualizado.

Parágrafo único. É recomendado que as ocorrências registradas sejam descritas em relatórios detalhados, contendo as providências tomadas em cada caso e os resultados alcançados.

Art. 5º Ao Executivo Estadual caberá a regulamentação desta Lei, onde serão estabelecidas as ações a serem desenvolvidas e os prazos a serem observados para a execução das medidas *antibullying*, respeitando as medidas protetivas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, cabem ao poder Executivo Estadual, como manifestado em lei, a regulamentação e o estabelecimento de ações a serem desenvolvidas, bem como os prazos para a execução do programa.

Entretanto, não há alusão sobre como as ocorrências têm sido registradas e acompanhadas, como as providências têm sido tomadas e como os resultados foram alcançados.

Analisando todo o documento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pôde-se notar que a avaliação é incentivada como uma atividade contínua e de participação social para a verificação de novas estratégias para a resolução e prevenção dos problemas.

O documento ainda cita a

- Criação de um sistema on-line de registro de situações de violência.

No entanto, não traz a data em que ele entrará em vigor e nem a quem compete o registro no sistema. Há somente a observação de que será de fácil acesso e preenchimento e de os dados gerados serão acessíveis às escolas.

Ademais, não há citação em relação à produção e à publicação de relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*), tanto

por parte dos municípios quanto do Estado, conforme demanda a lei *antibullying* no seu artigo 6º.

De acordo com o projeto “*Bullying não é Legal*”, enviado pela Secretaria de Estado de Educação de Roraima, a avaliação estabelecida nesse projeto será através:

- Da observação da mudança comportamental dos estudantes no ambiente escolar e da considerável redução da violência escolar;
- Do registro quantitativo e qualitativo das dificuldades e ações;
- Do acompanhamento da melhoria no relacionamento entre estudantes-estudantes e entre estudantes-professores, como também entre diversos representantes da escola;
- Elaboração de relatório de atendimentos realizados nas unidades escolares da capital pelos Professores Orientadores e Orientadores Educacionais, fazendo análises comparativas dos dados do ano anterior.

No estado de Santa Catarina, o programa “Política de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola” e o “1º Caderno Pedagógico: Reflexões para implementar a Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na Escola” trazem como avaliação a proposta de encontros com toda a rede de apoio para avaliar os procedimentos tomados e os resultados alcançados ou não.

Dessa forma, a própria escola, em âmbito coletivo, vai elaborando instrumentos de avaliação.

A escola também é incentivada a criar instrumentos de encaminhamentos ou notificações para acompanhamento.

Há, ainda, a proposta de realização de seminários nas unidades escolares para a avaliação dos resultados do trabalho, apresentação de experiências a outras escolas e debates na comunidade.

Ao final, o texto traz um modelo de projeto a ser elaborado pelas escolas no qual consta a importância do item “avaliação” com a apresentação dos resultados, em que os estudantes demonstrem os novos conhecimentos adquiridos e sua relação com a prática.

A Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esporte de Tocantins não traz uma avaliação a ser realizada sobre o trabalho com a temática do *bullying*. Apenas aborda, de forma geral, no documento de Plano de Ação do Orientador Educacional, que as atividades realizadas por esses profissionais na escola devem ter caráter de avaliação contínua, por meio de trabalhos realizados, produções, criações e outros.

Na cartilha “*Bullying e violência*”, o único intento constatado que se enquadra dentro da categoria “avaliação” foi o que se refere à promoção de assembleias e avaliações periódicas sobre o que fere as relações de respeito no cotidiano da escola. Entretanto, não se observa a elaboração de registros e acompanhamentos.

Não se pôde identificar nenhuma menção ao campo “avaliação” na documentação enviada pela Secretaria de Estado de Educação da Bahia e da Paraíba, tampouco algum indício de ação de avaliação do programa ou publicação de relatórios de ocorrência de intimidação sistemática (*bullying*), conforme regulamenta a Lei Federal.

Também não foram identificadas, nas documentações apresentadas pelo estado do Espírito Santo, ações de avaliação qualitativas e/ou quantitativas. Apenas reuniões de âmbito da unidade escolar para construção de intervenções mediante evidências de demandas psicossociais.

5.3 Concluindo as análises

Durante a análise de toda a documentação enviada, pôde-se perceber uma grande preocupação por parte das Secretarias do Estado de Educação em enfrentar, de diversas formas, a problemática da violência escolar, além de uma preocupação em trazer transparência aos dados públicos, de direito de toda comunidade. Afirma-se isso ao menos com relação as oito Secretarias (dentre as 27 existentes) com as quais se conseguiu algum tipo de contato.

Programas muito consistentes foram apresentados, como no caso do estado de Minas Gerais e do de Santa Catarina.

São programas bem estruturados, escritos e fundamentados, que trazem eixos norteadores para as escolas, não apontando ações engessadas que

comprometam a autonomia escolar, mas, ao contrário, trazendo a proposta de participação ativa da comunidade escolar, buscando compreender a realidade socioespacial, as questões culturais e identitárias de cada escola.

Programas que trazem no seu escopo a proposta de espaços de escuta, de diálogo, de partilha numa gestão escolar democrática e do incentivo por um trabalho em rede com diferentes órgãos que garantam a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Programas que deixam clara sua base teórica, concebendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, na construção de sujeitos autônomos capazes de modificar a si e a comunidade na qual estão inseridos.

Enfim, Programas que buscam uma educação integral, dando ênfase em ações que contribuam para o desenvolvimento de valores humanos, que respeitem a diversidade que compõe a nossa sociedade.

Outro ponto importante de ambos os materiais são as propostas pedagógicas a fim de ampliar a discussão sobre o tema da violência escolar, dos conflitos e do *bullying*, contribuindo com a disseminação de informações embasadas em estudos científicos, causando reflexões que levem a ações mais efetivas para se lidar de forma pedagógica com as demandas de complexidade que permeiam o contexto escolar.

Serão feitos, aqui, alguns apontamentos de pontos obscuros observados na análise das documentações.

Em primeiro lugar, é necessário destacar a grande dificuldade na obtenção do material, devido ao fato de algumas Secretarias não apresentam projetos ou de os mesmos se encontram pouco estruturados, não contendo, em vários casos, justificativa, objetivos, desenvolvimento, avaliação, referenciais teóricos e plano anual de ações.

Durante a leitura, várias dúvidas vieram à tona, como, por exemplo:

- Como surgiu a proposta do projeto? Foi apenas pela legislação ou foi fruto de discussões com a comunidade escolar?
- Houve uma escuta de profissionais especialistas da área ou a busca por conhecimento científico nas universidades?
- Quais abordagens teóricas permearam o trabalho?
- Essas ações propostas de fato ocorreram?

- Se sim, de forma sistemática ou pontual?

Infelizmente, devido ao tempo escasso para a pesquisa e para a elaboração da Dissertação de Mestrado, e ainda à mudança de cenário causada pela pandemia do COVID- 19, não foi possível um contato maior com as secretarias para que, de fato, essas dúvidas fossem esclarecidas e os projetos visitados.

Notou-se que muitas secretarias mencionaram a legislação federal 13.185/2015, demonstrando ciência da regulamentação. No entanto, poucas realmente as seguiram.

Como dito anteriormente, a lei *antibullying*, no seu art. 4º e inciso IX, aborda que as instituições devem promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com **ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*)**.

Todavia, o que se pode analisar é que muitos estados não priorizaram o tema “*bullying*”, propondo-se a abarcar várias temáticas dentro do mesmo projeto, como diversos tipos de violência, saúde mental, suicídio, drogas, gravidez na adolescência, cultura afro-brasileira, diversidade, entres outros, deixando muitas vezes o tema *bullying* como mais um dentre vários assuntos que a escola precisa trabalhar.

Os projetos também não abordaram o envolvimento nas formações e ações de todos os trabalhadores da escola, como os atendentes da cantina, o motorista dos ônibus escolares e demais funcionários que estão envolvidos no ambiente escolar. Como dito anteriormente, o *bullying* muitas vezes ocorre longe dos olhos dos professores e de outras figuras de autoridade, e são essas pessoas que podem ajudar a diagnosticar estudantes em sofrimento.

Seguindo-se por esse caminho, corre-se o risco do desenvolvimento de atividades muito simplistas, pontuais e isoladas, abordando-se, então, o fenômeno “*bullying*” de forma superficial. Outro ponto diz respeito à produção de material insuficiente que garanta, de fato, a formação, e não apenas a transmissão de informação.

Considerações finais

Procurou-se, com essa pesquisa, realizar o levantamento e a análise das políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao *bullying* e *cyberbullying* no Brasil após a promulgação da Lei Federal 13.185/2015.

Buscou-se compreender, a partir da análise da lei e do levantamento bibliográfico da área da psicologia do desenvolvimento, como esses programas têm sido estruturados e quais referenciais teóricos são adotados, produzindo, dessa forma, um estudo científico que venha a contribuir com as esferas públicas sobre implantações de programas de contenção ao *bullying* e *cyberbullying*.

Pensando ser a Lei Federal 13.185/2015 um potencial gerador de políticas públicas, pôde-se notar que a maioria dos estados a mencionam em seus documentos, no entanto, em suas ações, projetos e programas enviados verifica-se pouca ênfase em ações *antibullying* específicas, conforme disposto na referida lei, trazendo apenas medidas paliativas em relação a um fenômeno tão complexo.

Muitos programas colocam ao encargo de equipes multiprofissionais o desenvolvimento de ações de conscientização e prevenção, como se *bullying* e relações interpessoais não fizessem parte da pauta da educação nas aulas diárias, desprezando o olhar de formação integral dos estudantes, o aprender a ser, a conviver.

Observou-se, também, escassa produção de materiais e protocolos de intervenção pautados em todo o conhecimento científico produzido no Brasil e no exterior.

Verificaram-se propostas de capacitações pontuais e pouco específicas para trabalhar com os professores de forma a desenvolver habilidades e competências necessárias para a resolução, de forma pedagógica, dos conflitos escolares e, em específico, do *bullying*.

Também se observou que não há menção nas ações, projetos e programas de capacitação sobre ações de prevenção e contenção ao *bullying* envolvendo todos os atores da escola, ficando evidente a falta de preparo e de fundamentação teórica, por parte de alguns dirigentes, acerca da problemática.

Notou-se, ainda, a ausência de mecanismos de denúncia seguros que consigam, de fato, acolher os estudantes em sofrimento, além da falta de

indicação de protocolos efetivos para o atendimento dos estudantes tidos como alvos e autores.

Percebeu-se a ausência do estado na elaboração de relatórios bimestrais, como mencionado em lei federal, e de avaliações concretas que apontem indicadores eficientes que façam analisar todo o processo e os resultados obtidos, além dos caminhos que devem ser trilhados com a participação ativa da comunidade.

Outro fato que chamou a atenção foi o de que nenhum programa/projeto trouxe o custo orçamentário para a realização de ações como capacitações, palestras, campanhas, criação de sites, telefone para disque denúncias e outros.

Não dar o devido valor e importância ao fenômeno “*bullying*” é, mais uma vez, não legitimar o que milhões de estudantes brasileiros têm sofrido. É não levar em consideração o impacto que o *bullying* causa em toda a vida do sujeito, desencadeando desequilíbrios emocionais, físicos e sociais, fazendo com que muitas vezes a trajetória de vida desses estudantes mude completamente pelo fato de eles obterem baixos índices de estudo, tendo, conseqüentemente, dificuldade em conseguir uma colocação no mercado de trabalho, enquadrando-se muitas vezes em subempregos.

Quando se reflete sobre o *bullying*, é necessário pensar na construção de um plano de convivência ética no ambiente escolar que proporcione o desenvolvimento e a vivência de valores necessários à convivência em sociedade, como os de justiça, de respeito mútuo, de tolerância, de benevolência, de solidariedade, dentre outros.

É preciso pensar em ações sistemáticas que possibilitem a construção da personalidade moral, que torna os sujeitos autônomos, capazes de estabelecer um diálogo interno em busca de soluções para os conflitos que surgem, soluções estas pautadas no diálogo e no protagonismo dos estudantes.

A ausência de evidências de estratégias efetivas também compromete o apontamento de indicadores eficazes para se fazer uma avaliação do que se tem melhorado, em escala nacional, em relação a esse grave problema que se apresenta nas escolas.

Ademais, é preciso que haja mecanismos de denúncia, a partir dos quais os estudantes saibam COMO, QUANDO e ONDE denunciar.

Ao se analisar os documentos, foram observadas, também, certas questões teóricas do campo da psicologia do desenvolvimento: Como os dirigentes da educação entendem como o sujeito aprende? Será que entendem que esse sujeito aprende apenas pela transmissão de informações? Será que entendem que informar é o mesmo que formar? Será que entendem que o estabelecimento de disciplina rígida para os discentes já faz com que eles tomem consciência de sua ação e desenvolvam-se moralmente?

É preciso mergulhar nos conhecimentos teóricos/científicos para que se conheça o cerne desta problemática.

A formação moral, como descrita no primeiro capítulo, requer práticas dialógicas e reflexivas que causem um diálogo interno, uma autorregulação do sujeito, que promovam a tomada de consciência sobre quais valores baseiam sua conduta, valores, estes, construídos coletivamente.

Por fim, não se pode apontar, como política de descentralização que visa à emancipação das escolas, apenas a transferência de responsabilidades, sem se dar o suporte necessário para uma problemática de ordem mundial.

Pensar em políticas públicas na área do *bullying* e *cyberbullying* é pensar em muito mais do que em um dia ou em uma semana de conscientização e combate ao *bullying*. É pensar na elaboração de um plano de convivência ética com a participação ativa de todos envolvidos na escola. É pensar numa educação integral. É pensar o que está em pauta na educação escolar. É pensar que sujeito se quer formar. É pensar que tipo de relações se quer cultivar, que valores se quer construir. É refletir como se dá a construção do sujeito moral.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M, coordenadora. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: *falam os jovens***. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC; 2016.

AQUINO, Julio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; TAILLE, Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La. **Família e educação: quatro olhares**. [S.l: s.n.], 2011.

AVILÉS, J.M. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola: Das equipes de ajuda à cybermentoria**. Americana: Adonis, 2018.

AVILÉS, J.M. **Os sistemas de apoio entre iguais (SAI) e sua contribuição para a coexistência escolar**. *Inovação Educacional*, 27, 5-18, 2017. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

BARRIOS; MARTIN; ALMEIDA. **Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico**. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, p. 9-24, 2003.

BARRIOS; GUTIÉRREZ; BARRIOS; MEULEN; GRANIZO. **Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?**. *Pediatría de Atención Primaria*. 75-100, 2005.

Belloni, I., Magalhães, H., & Sousa, L. C. (2003). **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. Coleção Questões da Nossa Época (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Secretaria da Educação Básica: Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 10 dez. 2019.BRASIL.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abril. 2021.BRASIL.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL (2019). PISA 2018. **Relatório Nacional**. Brasília, DF: INEP/MEC.

BRASIL (2018). TALIS 2018. **Teaching and Learning International Survey**. Brasília, DF: INEP/MEC.

CAETANO, L. M. (2004). **Relação escola e família: uma proposta de parceria.** *Dialógica*, 1 (1), 51-60.

CASTRO, N. M. B. “**Pedagógico**” e “**disciplinar**”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22204/1/2016_NicholasMoreiraBorgesdeCastro.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?** Goiânia: PUC-Goiás, 2017.

DAUD, Rafael Petta. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar.** Disponível em: [http://hdl.handle.net/11449/153309.\(2018\)](http://hdl.handle.net/11449/153309.(2018)) Acesso em: 02 dez. 2020.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula.** Americana-SP: Adonis, 2015. (Adaptação Alessandra de Moraes, Flávia M. C. Vivaldi; tradução Neide Scomparim Fagionatto)

DUE P, HOLSTEIN BE, LYNCH J, DIDERICHSEN F, GABHAIN SN, SCHEIDT P, CURRIE C. Health **Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries.** *Eur J Public Health.* 2005 Apr;15(2):128-32. doi: 10.1093/eurpub/cki105. Epub 2005 Mar 8. PMID: 15755782.

FANTE, C.; PRUDENTE, Neemias Moretti (Orgs.). **Bullying em debate.** São Paulo: Paulinas, 2015.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FRICK, Loriane Trombini. **Prevenção e contenção do bullying escolar: ações teóricas e governamentais no Brasil e na Espanha.** Curitiba: CRV, 2019.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes.** Trad.: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2007.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa.** In: Atas CIAIQ2015, v. 2. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 02 maio 2021.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética**: uma leitura psicológica. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01023772201000050009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 de mar 2019. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e descentralização**: a (ex)ensão do tema na agenda das políticas educacionais recentes. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, v. 15, n. 1, p. 269-296, 2002.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola**. *Revista de Educação (PUCCAMP)*, v. 22, p. 1-17, 2017.

NOVA/SB. **Comunica que muda. 2º Dossiê de Intolerância nas redes**, 2017. Disponível em: <https://dossie.comunicaquemuda.com.br/intolerancia2017>. Acesso em 04 maio 2021.

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

OLWEUS, D. **The plight of victims of school bullying: the opposite of well-being**. In *Handbook of Child Well-Being*, ed. B-A Asher, F Casas, I Frones, JE Korbin. Heidelberg, Ger.: Springer. In press, 2013.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PUIG, Josep Maria; Novella, Anna M., Escardíbul, Susagna e Martín, Xus. **Democracia e Participação Escolar**: Propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, Josep Maria. **A construção da Personalidade Moral**. Tradução: Luzinete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo, SP. Ática, 1998.

PLAN INTERNACIONAL. **Manual prático: Bullying não é brincadeira**. Disponível em: https://cdn.plan.org.br/wpcontent/uploads/2019/03/manual_bullying_sem_compressed.pdf. Acesso em 02 de out. 2020.

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

SALMIVALLI, C. **Bullying and the Peer Group: A Review**. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112- 120, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, Catarina; ALVES, Miriam; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil:** um debate necessário. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE. 35. 580. 10.21573/vol35n32019.99295. 2019.

SAFERNET BRASIL. **Discurso de ódio.** 2019. Disponível em: <http://saferlab.org.br/o-que-e-discurso-de-odio/index.html>. Acesso em 04 maio 2021.

SILVA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; BONO, Elvio Luciano; DIB, Marina Azôr; BAZON, Marina Rezende; SILVA, Marta Angélica Iossi. **Associações entre *Bullying* Escolar e Conduta Infracional:** Revisão Sistemática de Estudos Longitudinais. **Psic.: Teor. e Pesq.** Brasília, v. 32, n. 1, p.81-90, Mar.2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722016000100081. Acesso em 17 nov. 2020.

SOUZA, Raul Alves de. **Quando a mão que acolhe é igual a minha:** ajuda em situações de (*cyber*)*bullying* entre adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus Araraquara, 2019

SOUZA, A. R. de. **Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar.** Educar, Curitiba, nº 22, 2003. P. 17/49, Editora da UFPR.

SOUZA, L. G. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública.** In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). Avaliação Educacional: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-30.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. BOZZA, T. L. **Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola?** In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Editora Adonis, 2014. P. 199 a 234.

TOGNETTA, L. ROSÁRIO, P. **Bullying como um problema moral:** representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares. Relatório de pesquisa de Pós-doutorado, 2013.

ISSA; BOZZA. **Ciberagressão e cirberempatia:** a vida virtual entre os alunos. In: TOGNETTA, L. R. P (Org). Bullying e Convivência: em tempos de escola sem paredes. Americana: Editora Adonis, 2020, p. 69 a 90.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; KNOENER, Darlene Ferraz; BOMFIM, Sanderli Ap. Bicudo; DE NADAI, Sandra Trambaiolli. **Bullying e cyberbullying:**

quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1880-1900, July 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10036/6770>. Acesso em: 03 mar. 2019.

UNICEF. **Relatório internacional “Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço”**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pesquisa-da-onu-mostra-que-metade-das-criancas-e-jovens-domundo-ja-sofreu-bullying>. Acesso em 02 de out. 2020.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. TOGNETTA, R. P. ; MENIN, M. S. S.(Org) **Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AZZI, Roberta Gurgel; ARAGÃO, Ana Maria Falcão De; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; SILVA, Livia Maria Ferreira Da; MORO, Adriano; VIVALDI, Flávia Maria de Campos; RAMOS, Adriana de Melo; OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida; BOZZA, Thais Cristina Leite. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas**. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 27, p. 96-127, 2016.

VINHA, Telma; TOGNETTA, Luciene Regina. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 525-540, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 17 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>.

VIOLÊNCIA escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://prceu.usp.br/repositorio/violencia-escolar-e-bullying-relatorio-sobre-a-situacao-mundial/>. Acesso em 13 de set. 2020.