



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

**NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS**

**A DESCRIÇÃO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO  
PROGRAMA ANTIBULLYING EM UMA REDE DE  
ENSINO: PARA QUE A CONVIVÊNCIA ÉTICA SEJA  
VALOR**



**ARARAQUARA – SP**

**2021**

NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS

# **A DESCRIÇÃO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROGRAMA ANTIBULLYING EM UMA REDE DE ENSINO: PARA QUE A CONVIVÊNCIA ÉTICA SEJA VALOR**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta.

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ARARAQUARA – SP

2021

S237d

Santos, Natália Cristina Pupin

A descrição da construção coletiva do programa antibullying em uma rede de ensino : para que a convivência ética seja valor / Natália Cristina Pupin Santos. -- Araraquara, 2021

338 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Bullying. 2. Programa Antibullying. 3. Descrição. 4. Formação docente. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

NATÁLIA CRISTINA PUPIN SANTOS

# **A DESCRIÇÃO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROGRAMA ANTIBULLYING EM UMA REDE DE ENSINO: PARA QUE A CONVIVÊNCIA ÉTICA SEJA VALOR**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta.

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Data da defesa: 09/06/2021

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta**  
Universidade Estadual Paulista - Unesp

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin**  
Universidade Estadual Paulista - Unesp

**Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha**  
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha**  
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

À minha mãe Rosana e ao meu pai Miguel, que aprenderam desde muito cedo o valor do trabalho, e que com esse valor transmitem a mim e aos meus irmãos o valor das conquistas e a aprendizagem que devemos tirar com os fracassos. Aos meus irmãos, Bárbara e Luis Filipe, por sempre terem tido generosidade e estarem ao meu lado. Dedico à minha sobrinha Lara que, ainda no ventre materno, já é muito amada.

## AGRADECIMENTOS

Já nos diria tão sabiamente Comte-Sponville (1995, p. 145) que a “gratidão é a mais agradável das virtudes; não é, no entanto, a mais fácil”. Continua o filósofo “a gratidão é um mistério, não pelo prazer que temos com ela, mas pelo obstáculo que com ela vencemos. É a mais agradável das virtudes, e o mais virtuoso dos prazeres” (1995, p. 145).

Gratidão é o que nos move a sentir bem, conosco e com o outro, é o que nos faz reconhecer o outro. Gratidão é mais que uma polidez, mais que um simples obrigado, é saber reconhecer aquilo que te rodeia, aqueles que estão ao seu lado, é saber reconhecer o que te satisfaz.

Começo meus agradecimentos aos meus queridos pais, Rosana e Miguel, por batalharem a vida toda para conseguirem dar uma vida digna a mim e aos meus irmãos. Meus pais sempre privilegiaram os nossos estudos, e sempre estiveram ao meu lado e ao lado dos meus irmãos, independentemente de nossas escolhas. Obrigada, porque vocês sempre nos diziam que o estudo amplia os horizontes. Obrigada pela paciência que tiveram comigo quando eu não estava muito receptiva, por conta do estresse que todo mestrando passa, obrigada por mesmo assim terem ficado ao meu lado e compreendido que isso é apenas uma fase que se concluiu.

Agradeço aos meus irmãos, Bárbara e Luis Filipe por sempre estarem ao meu lado. Certo dia, estava conversando com meus irmãos sobre a importância dos limites e das formas de comunicação que devemos ter com o outro. Minha irmã, então, me disse: “vocês do GEPEM precisam atingir o Brasil todo”. Sim, esse é nosso maior desejo.

Agradeço à minha avó Maria de Lourdes, por sempre se preocupar com os netos, por sempre questionar como estamos caminhando e por acreditar, sempre, que o presente vale a pena ser vivido com intensidade. Obrigada, querida avó, por representar meus outros avós, que aqui já não estão mais.

Agradeço a uma pessoa muito especial, que permitiu com que eu chegasse até aqui, minha querida orientadora, Professora Luciene Tognetta. Obrigada pela sua generosidade, pela sua simpatia, simplicidade e por acreditar que nossos meninos e meninas precisam de um mundo melhor. Obrigada por ser minha maior inspiração profissional.

Agradeço a minha segunda família, o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral). Um grupo cheio de pessoas queridas, competentes e profissionais. Faço um agradecimento especial ao SUPER Grupo Bullying, composto por membros do GEPEM

UNESP. O SUPER Grupo Bullying vai além de um grupo de pesquisadores. É com os membros deste grupo que já dividi viagens em congressos no exterior – minhas primeiras experiências na Europa, dentre tantas outras aventuras.

Início meus agradecimentos para estas pessoas, a minha querida amiga Darlene Knoener, que nesta pesquisa teve total influência, agradeço toda a ajuda que me deu, agradeço a paciência e por sempre estar disponível para me ajudar. Como ela mesma diz, ela é a “irmã mais velha” que nos acolhe e aquece nossos corações com sua generosidade, humildade e simpatia. Obrigada, querida amiga. Agradeço ao Raul Souza, por ter permitido que eu o acompanhasse em formações de professores que foram fundamentais para meu desenvolvimento profissional, obrigada por tanto carinho e acolhimento. Agradeço à Sanderli Bonfim, que sempre nos encanta com sua doçura e sua generosidade. Agradeço à Sandra De Nadai, uma querida amiga, que sempre está disposta a nos ouvir e nos acolhe com o coração cheio de felicidade. Agradeço à Luciana Lapa, por nos encantar com seu carisma e por ser a “mamãe” das mais novinhas do grupo (como ela mesma diz). Agradeço à Talita, por sempre estar disposta a nos acolher e pela amizade. Agradeço à Fernanda e à Ana Luiza pela nossa amizade, e por sempre nos alegrarem. Agradeço à Lídia e ao Fabiano pelo companheirismo e pela honra de podermos estar juntos nessa jornada. Agradeço às nossas “mascotinhas”, Vitória e Gabriela, amigas da Iniciação Científica, que já estão brilhando e traçando um lindo caminho.

Faço um agradecimento especial à Larissa Boni, uma amiga querida que a graduação me deu, que tem um coração doce e nos encanta com seu olhar atencioso, e que hoje caminhamos juntas nesse grupo tão especial. Lari, me lembro quando comentei com você que eu gostaria de fazer Iniciação Científica com a Lu, e você me indicou para ela. Serei eternamente grata por isso.

Agradeço às Professoras Telma Vinha e Professora Suzana Menin, por serem uma grande inspiração e por terem aceitado tão prontamente meu convite para fazerem parte da minha Banca Examinadora. Suas sugestões foram enriquecedoras. Muito obrigada.

Não poderia deixar de mencionar e de fazer um agradecimento especial às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira que sonharam junto comigo este sonho. Agradeço à Elaine Vicensotti Boer (Secretária de Educação), à Sônia Maria Pelizari de Almeida (Supervisora de Ensino), à Inês Bombo (Diretora Geral do Ensino Fundamental), à Silvia Mara Pérez Rottoli (Diretora Geral da Educação Infantil) e à Fernanda de Barros Amaral (Diretora Geral de Educação Especial).

Agradeço a minhas queridas amigas, que a UNESP me deu: Gabriela, Ana Lídia e Clara. Obrigada pela nossa amizade e por compreenderem minha ausência em algumas ocasiões,

principalmente no grupo do *WhatsApp* (risos). Espero que este trabalho possa ajudá-las profissionalmente.

Agradeço à Mariana, uma amiga de infância. Moramos juntas no período da graduação. Formada em Letras pela UNESP Araraquara, foi a responsável por fazer toda a correção ortográfica deste trabalho. Mari, obrigada pela sua atenção e profissionalismo.

Finalmente, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 - agradeço imensamente pelo financiamento desta pesquisa. Agradeço a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Araraquara, pela oportunidade de aprimorar meus estudos e práticas.

[...] a educação não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua.

Nora Rut Krawczyk

## RESUMO

A pós-modernidade nos faz refletir a todo o momento sobre as formas de violência que acometem crianças e adolescentes no cotidiano escolar. O bullying, um tipo de violência intencional entre pares, que acomete meninos e meninas no cotidiano da escola não é o único problema de convivência enfrentado por crianças e adolescentes nas escolas brasileiras e do mundo todo, mas é a mais cruel delas. Leis no Brasil garantem o direito dos alunos e alunas encontrarem em suas escolas um ambiente de respeito, proteção e bem-estar. Pesquisas realizadas no Brasil e no mundo apontam a importância do que diz a lei brasileira de combate ao bullying: é pela cultura da paz, ou seja, é pela organização de programas intencionais, organizados e planejados coletivamente que será possível a superação do bullying e a valorização da convivência. Para tanto, é presente tanto na lei quanto nas investigações conduzidas sobre o problema, que a formação docente se estabeleça como condição para que sejam sistematizadas as ações de um programa de combate ao bullying, e, por que não dizer, aos demais problemas de convivência também encontrados nas instituições de ensino. Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivos: 1) Descrever o processo de construção do Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino; 2) Investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying; 3) Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas. Participaram da pesquisa professores, professoras e toda a parte gestora de 25 escolas de uma rede de ensino público municipal do interior paulista, escolhida por conveniência. Tal escolha realizou-se em função da procura pela formação especializada do GEPEM pela Secretaria Municipal de Educação. Para o levantamento das informações utilizamos um questionário no formato on-line, através da plataforma *Google Forms*. O instrumento de pesquisa – um questionário com perguntas fechadas e abertas – foi construído por pesquisadores do GEPEM, a partir de dois grupos de perguntas: quanto às questões de fundamentação teórica e implantação das ações na prática dos docentes e quanto à organização da proposta de condução das formações. O instrumento foi aplicado no ano de 2018 com a participação de 68 professores. Os respondentes em 2018 fazem parte de dois grupos: 44 participantes de continuidade que iniciaram o programa em 2017 e 24 iniciantes. Em 2019 a pesquisa contou com a participação de todos os professores da rede, sendo 68 do grupo de continuidade e 160 do grupo de iniciantes, totalizando 228 professores e professoras de creche ao Ensino Fundamental I. A metodologia utilizada foi um estudo de campo de caráter exploratório descritivo com abordagens qualitativas e quantitativas. Nas análises quantitativas constatamos que houve uma evolução nos níveis de respostas dos sujeitos que passaram pelas formações dos especialistas do GEPEM (níveis 2 e 3), no ano de 2018, se comparadas com as respostas de 2019, com os formadores multiplicadores (níveis 3 e 4). Encontramos também que as respostas da análise qualitativa - tanto em relação à formação do GEPEM quanto à formação por multiplicação - surtiram reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças relacionados a temas como, por exemplo: expressão de sentimentos, reconhecimento de sentimentos, autonomia na resolução de conflitos, entre outros, que podem ser observados na apresentação dos resultados. Os resultados nos mostraram que é possível a construção coletiva de um programa antibullying, vista a continuidade dos trabalhos, e que as ações de multiplicação surtiram efeitos positivos. Tais fatos impelem a formulação de políticas públicas que possam garantir a ininterruptão dessas conquistas.

**Palavras-chave:** Bullying; Programa Antibullying; Descrição; Formação docente.

## ABSTRACT

The post-modernity makes us reflect all the time on the types of violence that injures children and teenagers in their daily lives at school. Bullying, an intentional type of violence between pairs that injures boys and girls in their daily school lives, is not the only conviviality problem faced by children and teenagers in Brazilian schools and all over the world, but is the most cruel of all of them. Laws in Brazil ensure the right of students to find in their schools a place of respect, protection and well-being. Research made in Brazil and in the world show the importance of what is said in the Brazilian law against bullying: it is for the peace culture, in other words, it is through the organization of intentional programs, collectively organized and planned, that the overcoming of bullying and the valuing of conviviality will be possible. Therefore, it is shown both in the law and in the conducted investigations regarding the problem that the teachers' formation establishes itself as a condition to systematize actions of a program against bullying and also, not to mention, of other conviviality problems also found in educational institutions. In this sense, the present research aims to: 1) Describe the building process of an Antibullying Program in a municipal education network; 2) Investigate the possible changes occurred in the comprehension of teachers regarding the studied themes in the formations and their perceptions about the establishment of actions with the students in the building process of the Antibullying Program; 3) Verify evidence regarding the progress noticed by the teachers in their students. Teachers and managers of 25 schools from a municipal public education network, chosen by convenience in the interior of the State of Sao Paulo, participated in this research. This choice was made due to the search for a specialized formation of GEPEM through the Municipal Secretary of Education. In order to gather information we used an online questionnaire, through the Google Forms platform. The research instrument – a questionnaire with open-ended and closed-ended questions – was created by GEPEM researchers through two groups of questions: regarding theoretical foundation and the implantation of actions in teachers' practice and regarding the organization of the formations leading proposal. The instrument was used in the year of 2018 with the participation of 68 teachers. The participants of 2018 are part of two groups: 44 participants of permanence, who started the program in 2017, and 24 beginners. In 2019 all the teachers from public schools participated in the research, 68 from the permanent group and 160 from the beginners group, in a total number of 228 teachers from nursery to Elementary School. The methodology used was a descriptive exploratory character field of study with qualitative and quantitative approaches. Through the qualitative analysis we verified an evolution regarding the levels of answers of the ones who had participated in the formations of the GEPEM specialists (levels 2 and 3), in the year of 2018, when compared with the answers of 2019 with the multiplier formers (levels 3 and 4). We have also discovered that the answers of the qualitative analysis – regarding both GEPEM formation and the multiplying formation – reflected changes in the children's behavior related to themes such as: expressing feelings, feelings acknowledgement, autonomy in the resolution of conflicts, among others, that can be observed in the presentation of the results. The results showed us that the collective building of an antibullying program is possible due to the continuous work, and that the multiplying actions led to positive effects. These facts prompt to the formulation of public policies that could ensure the uninterrupted of these achievements.

**Keywords:** Bullying; Antibullying Program; Description; Teachers' Formation.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Comparação entre os anos 2018 e 2019 .....	225
---	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Formas de Desengajamento Moral .....	42
<b>Quadro 2</b> - Manifestações de caráter violento.....	48
<b>Quadro 3</b> - Manifestações perturbadoras e/ou indisciplinas .....	49
<b>Quadro 4</b> - Normativas aprovadas no Estado Espanhol e nas Comunidades Autônomas, até outubro de 2013, e suas disposições.....	74
<b>Quadro 5</b> - As formas de Sistemas de Apoio entre Iguais .....	85
<b>Quadro 6</b> - As fases de desenvolvimento das políticas públicas.....	126
<b>Quadro 7</b> - Síntese do instrumento de coletas de dados.....	141
<b>Quadro 8</b> - Unidades escolares presentes no Município de Artur Nogueira.....	146
<b>Quadro 9</b> - O plano geral das ações a partir da formação para docentes da Educação Básica .....	149
<b>Quadro 10</b> - Encontros grupais e temas das formações nos quatro anos de projeto .....	156
<b>Quadro 11</b> - As técnicas da Escuta-ativa.....	162
<b>Quadro 12</b> - Os livros usados no Programa Antibullying: Leitura na Escola, Ética e Cidadania.....	171
<b>Quadro 13</b> - Síntese da análise dos objetivos.....	201

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Grupos de continuidade e grupos de iniciantes: análise separada dos anos 2018 e 2019 .....	204
<b>Tabela 2</b> – Compreensão docente sobre os conceitos teóricos trabalhados em 2018.....	210
<b>Tabela 3</b> – Compreensão docente sobre os conceitos teóricos trabalhados em 2019.....	213
<b>Tabela 4</b> – Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade .....	218
<b>Tabela 5</b> - Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade: dados estatisticamente significativos .....	224
<b>Tabela 6</b> - Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade: dados estatisticamente não significativos .....	226
<b>Tabela 7</b> - Comparação das respostas dos sujeitos que passaram por dois anos e por três anos de formação .....	228
<b>Tabela 8</b> - Comparação das respostas dos sujeitos que passaram por dois e três anos de formação: dados estatisticamente significativos.....	235
<b>Tabela 9</b> – A atuação docente diretamente com os alunos e alunas em 2018 .....	237
<b>Tabela 10</b> - A atuação docente diretamente com os alunos e alunas em 2019.....	241
<b>Tabela 11</b> - Codebook gerado através do programa N Vivo .....	245
<b>Tabela 12</b> - Número das referências em cada ano correspondentes às grandes categorias e subcategorias .....	247

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>1 BULLYING: QUANDO A MORAL NÃO ESTÁ PRESENTE .....</b>	<b>34</b>
<b>1.1 Os estudos sobre bullying.....</b>	<b>36</b>
<b>1.2 O que as pesquisas têm nos mostrado: os problemas de convivência na escola .....</b>	<b>45</b>
<b>2 QUANDO A ESPERANÇA NOS CATIVA: OS PROGRAMAS ANTIBULLYING AO REDOR DO MUNDO .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 O Programa pioneiro de intervenção ao bullying: Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) – Noruega.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1.1 OBPP: níveis de intervenção ao bullying dentro das escolas e fora delas .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.2 Os dados estatísticos do OBPP em seu país de origem e em outros países que o adotaram.....</b>	<b>64</b>
<b>2.1.3 Efeitos do Programa para os diferentes grupos.....</b>	<b>65</b>
<b>2.1.4 Conclusão e resumo dos efeitos e implicações do OBPP .....</b>	<b>66</b>
<b>2.2 O Programa norte-americano CAPSLE (Texas) e a Intervenção envolvendo Treinamento de Habilidades Sociais (Carolina do Norte) .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3 O Programa Antibullying finlandês (KiVa).....</b>	<b>68</b>
<b>2.4 Os Programas Antibullying como iniciativas legislativas espanholas, as Comunidades Autônomas e as Ações Interventivas ao bullying.....</b>	<b>73</b>
<b>2.4.1 As primeiras Leis e as Comunidades Autônomas.....</b>	<b>73</b>
<b>2.4.2 As iniciativas das Consejerías de Educación das Comunidades Autônomas.....</b>	<b>80</b>
<b>2.4.3 Algumas ações práticas fornecidas às escolas .....</b>	<b>82</b>
<b>2.4.4 As ações de Aprendizagem e Serviço .....</b>	<b>90</b>
<b>2.5 Colômbia: o que se tem feito para a prevenção do bullying? .....</b>	<b>91</b>
<b>2.6 As ações do Chile para a prevenção do bullying.....</b>	<b>94</b>
<b>2.7 E no Brasil? .....</b>	<b>96</b>
<b>2.7.1 E os programas antibullying no Brasil? .....</b>	<b>98</b>

<b>3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SERÃO ELES FORMADOS PARA TRABALHAREM COM VALORES MORAIS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA?</b>	<b>103</b>
3.1 Um olhar sobre a gestão dos conflitos.....	111
<b>4 ONDE QUEREMOS CHEGAR? AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO GARANTIA DE UMA CIDADANIA PLURAL</b> .....	<b>117</b>
4.1 A formulação e a estruturação de uma política pública .....	124
<b>5 O MÉTODO</b> .....	<b>129</b>
5.1 A abordagem metodológica .....	135
5.2 Os participantes da investigação e o lócus.....	136
5.3 O instrumento de pesquisa.....	137
<b>6 A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>142</b>
6.1 A estrutura da rede.....	145
6.2 As ações do projeto .....	147
6.3 O projeto em 2017.....	148
6.4 O projeto em 2018.....	150
6.5 O projeto em 2019.....	150
6.6 Os encontros e suas formações temáticas anuais .....	155
6.6.1 Os blocos teóricos das formações .....	159
6.6.2 Os livros infantis usados no Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira, seus aspectos teóricos e suas respectivas atividades .....	171
6.7 A organização dos registros do Programa Antibullying.....	195
6.8 Cumprindo o segundo objetivo específico – parte I: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente acerca da compreensão dos temas estudados nas formações. ....	203
6.8.1 – Cumprindo o segundo objetivo específico - parte II: comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade das formações, visto que este grupo é composto pelos mesmos sujeitos que responderam ao questionário anteriormente .....	217
6.8.2 - Cumprindo o segundo objetivo específico - parte III: comparação entre os anos de 2018 e 2019 com aqueles que tiveram dois anos de formação e três anos de formação.....	232

<b>6.8.3 - Cumprindo o segundo objetivo específico – parte IV: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente em relação à prática docente.....</b>	<b>242</b>
<b>6.9 Cumprindo o terceiro objetivo específico - parte I: Evidências que se referem aos avanços indicados pelos professores na questão aberta .....</b>	<b>243</b>
<b>6.9.1 Demonstração das figuras dos resultados e discussão dos resultados .....</b>	<b>244</b>
<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AFINAL, É POSSÍVEL CONSTRUIRMOS COLETIVAMENTE UM PROGRAMA ANTIBULLYING EM UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO? .....</b>	<b>253</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>259</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>295</b>
<b>Apêndice A – TCLE .....</b>	<b>295</b>
<b>Apêndice B – Instrumento de Pesquisa .....</b>	<b>297</b>
<b>Apêndice C – Declaração de Concordância .....</b>	<b>301</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>302</b>
<b>Anexo 1 – Modelo de Programa Antibullying de uma escola municipal de Artur Nogueira .....</b>	<b>302</b>
<b>Anexo 2 - As ações desenvolvidas em 2017.....</b>	<b>318</b>
<b>Anexo 3 - O plano geral das ações a partir da formação para docentes do Ensino Infantil .....</b>	<b>323</b>
<b>Anexo 4 - O plano geral das ações a partir da formação para docentes do Ensino Fundamental I.....</b>	<b>325</b>
<b>Anexo 5 – O plano de formação em 2019 .....</b>	<b>329</b>
<b>Anexo 6 – Modelo do Programa Antibullying escalonável e replicável para as instituições de ensino. ....</b>	<b>333</b>

## MEMORIAL

Começo este memorial não falando de mim, mas sim de quem sempre foi e sempre será minha fonte de inspiração. Acredito que não há sentido em falar sobre mim sem antes falar de pessoas que são tão importantes em minha vida.

Sou filha de pais bancários, filha do meio. Meus pais, Rosana e Miguel, sempre tiveram uma infância e uma adolescência muito difíceis. Conforme característica da época, era raro uma família em que os filhos não trabalhassem desde pequenos.

Minha mãe trabalha desde os 13 anos de idade e meu pai desde os 12. Assim era a vida da época, era preciso uma ajuda mútua para colocar o alimento na mesa. Minha mãe tem quatro irmãos e meu pai cinco irmãos e uma irmã. Tanto minha avó materna quanto a paterna sempre trabalharam em casa. Minha avó materna sempre brinca que ela tinha mil e uma utilidades – cozinhava para fora, cuidava da casa, cantava para a rádio da cidade e bordava vestidos de noiva. Minha avó paterna também fazia muitas tarefas de casa e ainda muito nova assumiu a criação de sete filhos sozinha - meu avô paterno faleceu quando meu pai tinha sete anos de idade, que é o caçula dentre os irmãos - e meu avô materno faleceu há dois anos, e sempre trabalhou fora de casa - era negociador de carros e jogador profissional de bocha; participou de vários campeonatos regionais e nacionais da época.

Minha mãe sempre foi muito estudiosa, dedicada e sonhadora. Trabalhou em consultório de dentista – o sonho dela era fazer faculdade de odontologia, mas na época era muito caro. Minha avó sempre a incentivou aos estudos. Mais tarde, minha mãe conseguiu pagar sua própria faculdade, mas de Biologia – era o que dava para pagar na época -, e minha avó sempre dizia que era preciso ter uma faculdade, não importava o curso.

Nesta época, minha mãe trabalhava e estudava ao mesmo tempo. Todos os dias, de segunda a sexta-feira, ela se levantava às 4 horas da manhã para viajar de ônibus, pois a faculdade era numa cidade vizinha – em Ribeirão Preto. E, quando chegava, trabalhava meio período no consultório de dentista como ajudante e retomava os estudos da faculdade à noite.

Minha mãe se formou, enfim, em Ciências Biológicas. Entretanto, nunca atuou em sua área de formação. Minha mãe começou a estudar bastante para concursos públicos de nível médio. Com muito estudo e dedicação, como sempre, minha mãe foi aprovada em primeiro lugar no concurso do Fórum da nossa cidade, Batatais, e começou a trabalhar como Oficial de Justiça.

Meus pais se conheceram e começaram a crescer juntos. Na época, meu pai cursava Educação Física em uma faculdade particular, aqui da nossa cidade mesmo, e trabalhava como

atendente em um clube da cidade – também, desde muito cedo. Assim, como minha mãe, também não exerceu sua profissão de formação.

Minha mãe, sempre com o desejo de crescer, de ter uma vida melhor e de, futuramente, oferecer uma vida melhor aos filhos – o que nesta fase fazia parte apenas de planos futuros – começou a encorajar meu pai a também prestar concursos públicos. Estavam juntos, dia e noite, para passar no mesmo concurso – também de nível médio na época. Minha mãe não queria ficar a vida toda com o cargo de Oficial de Justiça. Por isso, começou a se preparar para outros concursos. Ambos começaram, então, a estudar para o concurso da Caixa Econômica Federal – onde trabalham até hoje. Minha mãe e meu pai passaram no concurso em 1988. Dentro deste ramo cresceram muito – até assumirem, juntos, o cargo de gerência. Minha mãe é gerente de Pessoa Física e meu pai de Pessoa Jurídica.

Inicialmente, eles trabalhavam em uma agência em São Paulo – tiveram que se mudar, claro. Em 1992, minha mãe engravidou da minha irmã e não queria continuar em uma cidade grande. Foi neste momento que ela conseguiu prioridade para transferência na agência de Batatais, e meu pai foi transferido para uma agência mais próxima da nossa cidade – Sertãozinho. Ele viajava todos os dias. Meu pai não tinha esse privilégio que minha mãe teve - de sempre trabalhar na mesma agência e na sua própria cidade. Ele sempre trabalhou em cidades vizinhas – Sertãozinho, Franca, São Joaquim da Barra, Ribeirão Preto - e, enfim, conseguiu uma estabilidade na agência de Batatais.

Meus pais, já então com os três filhos – eu, minha irmã e meu irmão –, sempre priorizaram nossos estudos e não abriam mão de um ensino de qualidade. Sempre estudamos em escolas particulares – ao contrário deles, que sempre estudaram em escolas públicas.

Meus pais conseguiram o que sempre sonharam – oferecer uma vida muito boa a mim e aos meus irmãos. Isso foi fruto de muito estudo, dedicação, perseverança e luta. Não se trata somente de oferecer uma vida melhor financeiramente, mas, acima de tudo, do investimento afetivo. Meus pais sempre priorizaram estar presentes em nossas vidas, sempre batalharam e fizeram o máximo para proporcionar amor, afeto, carinho, responsabilidade e uma vida digna a nossa família.

Bom, até aqui, falei um pouquinho sobre a vida daqueles que me inspiram e que sempre vão me inspirar – meus pais. Eu seria bem cruel se não dedicasse essas páginas a eles.

Passarei, então, a falar sobre mim. Quando eu nasci, em 1994, precisei ficar internada na UTI por 15 dias. Nasci prematura – com 7 meses –, e meu pulmão ainda não tinha se formado completamente. Precisei de vários tratamentos quando era bebê até meu pulmão ficar estável.

É fato e preciso assumir que minha vida escolar não foi nada fácil. Nunca fui uma aluna considerada a mais inteligente da turma e nunca fui a primeira aluna da sala – longe disso. Sempre fui aquela aluna com muitas dificuldades e que sempre ficava de recuperação, mas eu tinha algo que sempre me motivava e que me motiva até hoje: uma vontade gigante de crescer e de sonhar com algo maior, e, além disso, sempre me desafiei a conquistas maiores.

Eu sempre fui uma pessoa muito tímida, muito introvertida. Eu adorava a escola. Ainda na Educação Infantil, apesar de ter dado muito trabalho para a minha mãe - éramos muito apegadas, e esse desapego foi bem difícil para mim, e, sem dúvidas, para ela também -, lembro-me de me relacionar muito bem com os colegas. Tive amigas e amigos na Educação Infantil que conviveram comigo até o sétimo ano do Ensino Fundamental II – mais tarde, eu mudei de escola por escolha própria. Sempre gostei de me desafiar e sentia que, naquele momento, eu deveria experimentar algo novo e passar por uma nova experiência.

Mudei-me para outra escola particular da minha cidade. Esta escola tinha fama de exigir muito dos estudantes, pois a cobrança era muito maior. Foi onde fiz as melhores amizades e que duram até hoje. Mas foi também onde passei por grandes dificuldades – lembrando que nunca tive facilidade em aprender, mas nunca deixei de sonhar...

Na minha cidade era frequente que, ao chegar no Ensino Médio, os estudantes preferissem escolas particulares de Ribeirão Preto, pois eram consideradas melhores e mais focadas para a aprovação nos vestibulares. Foi aí, então, que no meu terceiro ano do Ensino Médio, me mudei novamente de escola – fui para uma escola particular em Ribeirão Preto, junto com mais algumas amigas que já estudavam comigo em Batatais.

Novamente, era uma escola onde exigia-se muito – só visavam a entrada do aluno em grandes vestibulares -, e eu cursava o terceiro ano do Ensino Médio: tempo de prestar o tão sonhado vestibular e ter a chance de entrar em uma faculdade.

Não tenho muitas lembranças boas desse período, foi muito difícil, muito desafiador – apesar de sempre gostar de desafios - e de muita insegurança, pois não sabia o que queria prestar no vestibular ainda. Neste momento, minha família - nas melhores das intenções - começou a opinar sobre os cursos que acreditavam ser bons para que eu cursasse. Sempre fui péssima em exatas, então, cursos como engenharia e administração estavam claramente descartados. Então, a maioria dos meus familiares começou a falar que eu tinha jeito de advogada e que eu me daria bem no curso de Direito – segundo minha mãe, nas melhores intenções dela, claro, sempre dizia: “não sabe o que fazer? Faça o curso de Direito, porque ele abre muitas portas”.

Em 2012, no final do meu Ensino Médio, eu estava convencida de que Direito era meu ramo e que era aquilo que eu queria prestar no vestibular. Passei, então, a sonhar com um

vestibular – o da Faculdade de Direito de Franca (FDF). Minha irmã já estava em seu segundo ano nesta mesma faculdade. E, claro, para mim a triste realidade: REPROVADA. Foi uma frustração imensa. Fiquei depressiva porque tinha certeza de que conseguiria, já que um ano antes eu havia prestado o mesmo vestibular, como treineira, e tinha sido aprovada.

Nesta época, eu não gostava muito da ideia de ter que fazer um cursinho para tentar novamente prestar o vestibular, porque a fase do terceiro ano do Ensino Médio tinha sido bem complicada e, ao mesmo tempo, eu tinha um certo preconceito de fazer faculdades particulares, porque não achava justo fazer meus pais pagarem por uma faculdade, sendo que eles já haviam bancado a minha vida escolar toda em escolas particulares. Eu pensava que o mínimo que eu deveria fazer, como forma de gratidão, era ingressar em uma universidade pública.

Meus pais, como sempre, nunca deixaram de me ajudar e sempre enfatizaram que, para eles, não tinha problema nenhum eu cursar uma faculdade privada. Depois de pensar bastante sobre o que eu gostaria de priorizar, resolvi cursar Direito em uma faculdade particular. No final de 2012 passei no vestibular da UNIFRAN (Universidade de Franca) e iniciei meu curso de Direito. Lembro-me nitidamente dos meus pais me levando para fazer a matrícula na faculdade – não parei de chorar um minuto durante a viagem, e não parava de me culpar por ter entrado em uma faculdade particular.

Resultado deste processo de ingressar na faculdade particular: TRAGÉDIA. Eu detestei o curso, não queria continuar de jeito nenhum, cursei apenas seis meses e desisti. Desistir foi uma fase bem difícil para mim, pois como eu me cobrava muito a todo momento, era como se eu tivesse fracassado comigo mesma. Resolvi priorizar meus sonhos: um sonho que eu ainda não tinha encontrado, mas que eu sabia que um dia eu iria encontrar.

Desisti da faculdade de Direito. Nesta época, eu morava em Franca com a minha irmã e tinha começado um cursinho, na mesma rede particular de escolas onde estudei em Ribeirão Preto. No entanto, percebi que era um cursinho bem regular, e fiquei insegura de continuar. Voltei para Batatais, comecei a morar com meus pais novamente e iniciei o cursinho na escola particular de Ribeirão Preto, a mesma onde eu tinha me formado no terceiro ano do Ensino Médio. Eu acordava às 4h30 da manhã e ia com um transporte coletivo, com vários amigos que também estavam no cursinho – eu ia para Ribeirão e voltava para a minha cidade todos os dias, de segunda a sexta-feira, e em alguns sábados também.

Neste meio tempo de indecisões, comecei a olhar para mim e a buscar na minha essência o que faria sentido para a minha vida. Comecei a buscar no passado algo que eu sentisse que faria sentido para mim. Foi neste momento que eu comecei lembrar novamente da minha escolaridade, desde a Educação Infantil, e percebi que eu sempre fora a criança que gostava de

estar na escola e de ajudar os que lá estavam. Durante a Educação Infantil eu frequentava a escola no período da tarde, mas eu pedia para minha mãe me levar logo cedo, porque eu gostava de ficar ajudando os professores. E esse clima da escola, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, me despertou sensações incríveis e que eu amava.

Assim, eu decidi fazer o curso de Pedagogia. Nunca tinha estado tão certa do que eu queria. Comuniquei aos meus pais, que, como sempre, apoiaram minha escolha. Como eu já tinha “perdido” seis meses de cursinho, porque eu estava no curso de Direito, eu tive apenas seis meses para me preparar para o vestibular no final ano. Prestei todos os vestibulares: USP, UNESP, UNICAMP, ENEM...

No começo do ano de 2014, já após a segunda fase do vestibular, fui classificada no exame da VUNESP - vestibular responsável pelo ingresso de estudantes na UNESP. Que alegria! Neste momento, eu sabia que estava no caminho certo. Não passei na primeira vez, entrei apenas na quinta lista de chamada, mas, para mim, isso era apenas um detalhe, pois o que importava é que eu estava lá, dentro da universidade. Pois é, os sonhos estavam deixando de ser sonhos e estavam se tornando realidade.

Logo no primeiro ano da faculdade, eu senti e sabia que estava no lugar certo. Minha vida mudou completamente daí para frente. Em meu primeiro ano da graduação eu mal sabia que apenas uma disciplina faria meu presente e futuro mudarem por completo.

Tudo começou com esta disciplina: Psicologia da Educação I, ministrada pela Professora Luciene Tognetta – orientadora deste trabalho. Ela falava sobre Skinner. Logo que eu a escutei pela primeira vez, eu pensei: “esta professora é diferente de todas as outras”. Ela nos olhava com empatia, nos acolhia, é apaixonada por seu trabalho, sabe o que faz e nos ajudava a pensar sobre a teoria. Logo, pensei: “eu vou me espelhar nessa professora, ela é quem eu, um dia, quero ser”.

Em meu segundo ano da graduação, tive o privilégio e a honra de tê-la como professora novamente, neste momento ministrando outra disciplina – Psicologia da Educação III. Esta disciplina tratava sobre o construtivismo piagetiano. Imediatamente achei encantadora a forma com que Piaget trabalhava a gênese do conhecimento e o desenvolvimento humano. Eu sabia que eu queria aprofundar mais os estudos nessa área e que só a disciplina seria muito pouco para mim.

Foi quando comecei a conversar sobre possibilidades de pesquisas e grupos de estudo com uma amiga muito querida, a Larissa, porque ela tinha sido a primeira orientanda da professora Luciene na UNESP, mas, por motivos pessoais, não conseguiu prosseguir com sua

pesquisa no segundo ano da graduação. A Larissa sabia do meu desejo de aprofundar os estudos nessa área e, então, conversou com a professora Luciene sobre isso.

Em uma tarde, por volta das 15h, no campus da UNESP, a professora Luciene me chamou para conversar na sala dela. Fiquei toda animada e contente. Não sabia muito bem o que fazer, só sabia que estava no lugar certo. Ela propôs que eu fizesse o projeto de pesquisa de iniciação científica. Eu não sabia direito do que se tratava, mas, como sempre gostei de desafios, enfrentei mais um. Escrevi um projeto de pesquisa de apenas três páginas...péssimo. Apresentei para a professora e eu já imaginava que ela não iria me aceitar. Mas, fui surpreendida: ela reconheceu meu esforço. Eu não sabia o que era um projeto de iniciação científica e mesmo assim escrevi. Ela se sentou ao meu lado e foi me mostrando como se fazia um projeto. Fiquei encantada e com vergonha ao mesmo tempo, porque o que eu havia entregado não estava nem perto de ser um projeto de pesquisa.

Qualquer outro professor da minha graduação, com certeza, teria me reprovado e não me aceitaria como sua orientanda, mas ela não. Ela me mostrou, me incentivou e me deu uma oportunidade. Tive, então, minha primeira pesquisa de iniciação científica, intitulado *Bullying e a atuação docente: os desengajamentos morais*. Nesta fase de adaptação ao novo, de mudanças, de conhecimentos e de desafios, eu comecei a me enxergar e a me apaixonar pela pesquisa acadêmica. Claro, foram muito erros e muitos acertos – muitos aprendizados. Em meu último ano da graduação, em 2017, me dediquei a outra pesquisa de iniciação científica – *A convivência entre pares e com a autoridade na Universidade*.

Minha admiração pela professora Luciene aumentava a cada dia, pois eu aprendia cada vez mais. Comecei, em 2015, a fazer parte do grupo de estudos que a professora Luciene coordenava na UNESP – o GEPEN. Não tinha ideia do quão grandioso era este grupo e passei a conhecer outros pesquisadores, que também faziam parte dele na UNICAMP, coordenado pela professora Telma Vinha. Ao falar do GEPEN eu só conseguia pensar em duas coisas: que honra e que privilégio fazer parte dele. Um grupo de pesquisa com renomados pesquisadores, que me incentivaram a sonhar cada vez mais, pois é um grupo que trabalha com questões que fazem sentido para a minha vida profissional.

As conquistas não pararam por aí. Todo estudante de graduação com iniciação científica e que tinha apoio financeiro para a pesquisa – em meu caso, minhas duas pesquisas de iniciação científica foram financiadas pelo CNPq – deveria participar do CIC (Congresso de Iniciação Científica), no final do ano. O CIC era considerado, pelos alunos e alunas de graduação, o primeiro desafio para apresentar suas pesquisas diante de uma banca. Ao final do CIC, havia

premiações para quem ficasse em primeiro, segundo e terceiro lugares, além de uma premiação de Menção Honrosa.

Em minha primeira participação no CIC, em 2015, dos 326 alunos e alunas que apresentaram suas pesquisas, apenas 20 ganharam uma premiação de Menção Honrosa, e sim, eu estava entre esses 20 ganhadores. Meu trabalho foi super reconhecido, e minha apresentação e discussão com a banca tinham sido muito valiosas. Posso dizer que o mesmo ocorreu em minha segunda participação: ganhei o prêmio de Menção Honrosa pela segunda vez. Fiquei entusiasmada e percebi que eu, realmente, estava no lugar certo, fazendo a coisa certa.

Em meados de 2015, mais um sonho e mais um desafio estavam prestes a acontecer. Apresentei minha primeira pesquisa em um congresso internacional, na cidade de Almeria, na Espanha. O mesmo ocorreu em 2018: apresentei minha segunda pesquisa de iniciação científica em outro congresso internacional, o congresso anual AME (*Association for Moral Education*), desta vez, em Barcelona. Ambos os trabalhos foram apresentados na língua espanhola.

Nesta época eu já sabia do meu desejo de crescer e de aprofundar meus estudos e foi, então, que meu desejo de prestar o processo seletivo para o mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, aumentava cada vez mais. E, mais ainda, eu tinha certeza do que eu queria: seguir uma carreira acadêmica, mesmo sabendo que esse caminho seria árduo.

Assim que me formei, no final de 2017, eu iniciei os estudos para o processo seletivo para ingressar no mestrado. Quando o tão esperado dia chegou, tive o resultado: APROVADA.

O GEPEM, grupo de estudo e pesquisa do qual faço parte, dentre os grandes trabalhos realizados com a pesquisa científica, faz também um trabalho grandioso com escolas, tanto públicas quanto particulares, no âmbito da formação continuada de professores, gestores e de formação de alunos que fazem parte das Equipes de Ajuda. Tais equipes são formadas por grupos de meninos e meninas que atuam dentro de suas escolas, com seus pares, e se voltam para a resolução de conflitos e estratégias de melhoria do clima escolar. Sempre me identifiquei com este trabalho e sempre tive o sonho de ser uma formadora de professores pelo GEPEM.

Comecei a acompanhar, durante um ano, em 2018, a formação de professores e gestores de uma escola particular de Ribeirão Preto. Quem ministrava estas formações era um amigo do grupo de pesquisa, o qual eu admiro muito, o Raul. Quanta aprendizagem eu tive ao acompanhá-lo! Nesta época, pude ver como funcionavam estes projetos de formação continuada, na íntegra. E eu pensava, mais uma vez, em um futuro que estava próximo: o desejo de também poder formar professores. E em 2019, a professora Luciene, mais uma vez confiando

em mim e sabendo da minha capacidade e vontade de crescer, propôs que eu começasse a formar professores.

O desafio era grande e a insegurança também, mas, como sempre, eu os enfrentei. Assumi duas turmas de professores de Educação Infantil da rede Municipal de Sumaré. Quantas conquistas e quantos aprendizados eu tive! Só pude ter, mais uma vez, a confirmação de que eu estava no lugar certo e de que era isso que eu gostaria de fazer e continuar fazendo.

Todo esse processo de acompanhar as formações de professores e de logo em seguida assumir estas turmas de professores de Educação Infantil foi algo que motivou meu projeto de pesquisa do mestrado. Eu queria uma pesquisa sobre formação de professores. Assim nasceu esta grande pesquisa, em que falo da importância da formação continuada de professores, da importância de programas antibullying dentro das escolas e da descrição de um programa antibullying em uma rede municipal de ensino, o que envolve uma formação de todos os agentes da escola. Apresento-lhes, enfim, meu grande sonho: minha pesquisa de mestrado!

**O sonho**  
*Clarice Lispector*

Sonhe com aquilo que você quiser.  
Seja o que você quer ser, porque você possui  
apenas uma vida e nela só se tem uma chance de  
fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.  
Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para  
fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-  
la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores  
coisas. Elas sabem fazer o melhor das  
oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam. Para aqueles que  
buscam e tentam sempre. E para aqueles que  
reconhecem a importância das pessoas que  
passam por suas vidas.

## INTRODUÇÃO

# Alunas de escolas públicas são alvo de bullying no Facebook

Publicidade

Fonte: Luís Adorno - Metro São Paulo

Atualizado em: 03/09/2014 às 20h49

publicidade

11 de agosto de 2013 • 10h29 • atualizado às 10h36

## Cyberbullying atinge 1 em cada 5 crianças, aponta estudo

Pesquisa feita no Reino Unido também estima que 10% dos jovens sofrem abuso diário de "trolls" na internet, especialmente em redes sociais

## Meninas abandonam estudos e tentam suicídio após entrar para lista das "mais vadias"

Moda entre alunos da periferia de SP, "TOP 10" circula na internet e até dentro das escolas

[R7 Página Inicial](#)

## Atirador de GO passou de vítima de bullying a agressor e remete a caso Columbine, diz psicóloga

Daniela Garcia  
Do UOL, em São Paulo 21/10/2017 | 04h00

## Bullying deixa marcas para a vida toda — até em quem não é a vítima

Não é brincadeira de criança. Não é só uma piada. Não é mimimi. A ciência já sabe que as consequências da perseguição sofrida quando criança ou adolescente atravessam (e prejudicam) a vida adulta

28/01/2018 - 13h01 / ATUALIZADO 20h02/2018 / POR POR CAROL CASTRO E FELIPE FLORESTI / EDIÇÃO GIULIANA DE TOLEDO / DESIGN FEU / FOTOS JULIA RODRIGUES / LETTERING ESTÚDIO RUFUS

### Aluno atira em colegas e fere 2 no PR; polícia cita bullying

Caso aconteceu em escola pública da pacata cidade de Medianeira; pai de vítima relata que atirador não acertou alvos que desejava

Ana Paula Niederauer, Fábio Donegá, Felipe Cordeiro, Isabela Palhares, Paula Felix e Priscila Mengue, O Estado de S.Paulo  
28 Setembro 2018 | 11h55  
Atualizado 29 Setembro 2018 | 16h54

### Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida

Entre as vítimas, estão alunos do ensino médio e funcionários, além do tio de um dos assassinos. Onze ficaram feridos; assassinos eram ex-alunos do colégio.

Por G1 Mogi das Cruzes e Suzano  
13/03/2019 09h53 · Atualizado há um ano



Notícias como estas nos perturbam a cada dia e nos mostram um cenário violento no ambiente escolar. Professores e professoras têm se queixado do aumento da violência no ambiente escolar, tanto entre alunos quanto de alunos para professores e, ainda, as formas de assédio institucional<sup>1</sup> têm ganhado destaque e têm sido fonte de discussões por diversos especialistas (AVILÉS, 2006; OLWEUS, 1973; SALMIVALLI, 2010; SCHULMAN, 1990; TOGNETTA, 2017; TORREGO, 2000).

Curiosamente, as manchetes destacadas têm algo em comum – todas compactuam com casos de bullying ou de *cyberbullying*. Isso nos chama atenção, pois, rotineiramente, docentes possuem uma visão distorcida quando as discussões atrelam estas formas de violência, sendo assim colocadas no mesmo nível de outras manifestações de conflitos como indisciplinas, incivildades e transgressões às regras.

<sup>1</sup>O assédio institucional refere-se, na literatura atual, a indícios de que as violências presentes em contextos como os escolares fazem parte de uma dimensão que vai além da relação pessoal entre alunos, professores e funcionários. Segundo Heloani (2017), diz respeito à negligência das instituições, à omissão, à impessoalidade e à falta de convivência democrática.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), paralelamente com os resultados internacionais da pesquisa *Teaching and Learning International Survey*, apresentados em Paris em conjunto com a OCDE (Organização para Cooperação em Desenvolvimento Econômico) coletou dados em 2018 de 48 participantes acerca do âmbito de aprendizagem e condição de trabalho docente. Esta investigação foi aplicada no Brasil, sob responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os resultados da investigação no Brasil apontaram que 28% das escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental presenciaram, semanalmente, situações de intimidação ou bullying entre os alunos e alunas.

Em outra pesquisa, feita por Pepler *et al.* (2008), com 871 alunos, foram analisadas quatro trajetórias que tinham em comum situações de intimidação sistemática – bullying –, vivenciadas rotineiramente nas escolas. A primeira delas diz respeito aos estudantes que nunca relataram ter sofrido bullying (41,6%); a segunda trajetória buscou investigar o quanto os alunos e alunas se envolviam em situações de bullying de forma moderada no início do ano letivo e quase nada no final do mesmo ano letivo (13,4%); a terceira analisou estudantes que apresentaram forma moderada, porém, consistente, em casos de bullying (35,1%), e, finalmente, aqueles que apresentaram, consistentemente, uma grande frequência de bullying em todo o período letivo (9,9%).

Em uma ampla pesquisa realizada pela *Plan*, intitulada *Bullying Escolar no Brasil*, publicada em 2010, foram entrevistados 5168 alunos do Ensino Fundamental II de 25 escolas do país. Foram considerados alvos de bullying aqueles que sofreram as vitimizações ao menos três vezes no ano de 2009 - ano da coleta dos dados. Dentre os estudantes, 70% relataram já ter presenciado alguma forma de violência no ambiente escolar e 17% estiveram diretamente envolvidos em casos de bullying como alvos, agressores ou ambos.

Estas pesquisas nos mostram que este fenômeno existe, ainda que de forma reduzida, nos ambientes escolares. Com isso, há uma angústia vivenciada por parte dos professores, por não saberem o que fazer quando estas situações acontecem. Este fato também favorece os desengajamentos morais por parte dos professores e professoras, ao acreditarem que o bullying é apenas uma brincadeira da idade ou não são de sua responsabilidade. Uma pesquisa, coordenada por Fischer *et al.* (2010), envolveu 5168 alunos e alunas de várias escolas das cinco regiões do Brasil. 42% dos entrevistados afirmaram que em suas escolas, ao presenciarem cenas de conflitos, os docentes acionam os familiares dos envolvidos no conflito como forma de superação e resolução. Este dado nos mostra que as escolas, ao tentarem solucionar os

problemas, se desengajam moralmente, transferindo suas responsabilidades, muitas vezes, a terceiros.

No ano de 2015 foi sancionada a Lei Antibullying 13.185, e somente em 2018 ela foi incorporada à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Este atraso de incentivo legislativo nos mostra o quanto o Brasil ainda tem que caminhar para atingir os objetivos de países como Colômbia e Espanha, que já há muitos anos vêm elaborando e consolidando políticas públicas como forma de garantia de direitos para proporcionar um ambiente escolar e uma formação de professores pautados em propostas de melhoria da convivência escolar.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos chama atenção ao colocar os professores como “grandes protagonistas” (BRASIL, 2017, p. 5) de evolução das instituições escolares. É propriamente devido a este fato que a formação docente precisa ser pautada em ações que caminhem em conjunto para habilitar os docentes a saberem lidar com os conflitos cotidianos que aparecem nas escolas. A formação docente é fundamental para possibilitar que ações sejam estabelecidas e construídas dentro das escolas, com o intuito de favorecer um aprendizado sobre as resoluções de conflitos, e, para que isso ocorra, é preciso que os professores e professoras estejam preparados desde sua formação inicial (KNOENER, 2019, p. 125). Nóvoa (2013) nos alerta que a formação docente é desvalorizada no Brasil, pois há uma grande crença de que as licenciaturas parecem “fáceis aos olhos de toda a gente, o que tem consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação” (NÓVOA, 2013, p. 20).

Assim, a superação das dificuldades de convivência na escola e, de forma especial, do bullying, não se dá com cartilhas e com estratégias pontuais que pouco implicam as ações cotidianas dentro da escola. Como veremos, promover a cultura da paz e o combate a tais violências, como prevê a lei no Brasil, depende de um plano intencional e sistemático que organize estratégias de prevenção e intervenção que sejam fundamentadas em pressupostos teóricos e empíricos que as justifiquem, e não em práticas elaboradas a partir do senso comum. Contudo, os pressupostos que assumimos à luz da epistemologia genética piagetiana nos apontam a necessidade de que esse projeto de trabalho seja construído coletivamente por aqueles que convivem nas escolas.

É a partir dessas questões que formulamos os objetivos da investigação:

- 1) Descrever o processo de construção do Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino;

- 2) Investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying;
- 3) Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas.

Foi exatamente devido à importância de se discutir sobre estas questões, e por ocorrerem no ambiente escolar, que dedicamos, em nossa primeira seção, um detalhamento sobre o bullying e as demais formas de conflitos.

Certamente, muitas investigações atuais apresentam resultados parecidos, como aqueles encontrados em uma pesquisa realizada com 2600 sujeitos por Tognetta e Rosário (2013), quando apontam que as frequências de bullying não são as que mais assustam professores, professoras e pais nas escolas, mas são as mais preocupantes devido à crueldade que as distinguem como um problema moral e multicausal que afeta diretamente a constituição da identidade de meninos e meninas no mundo todo (TOGNETTA, 2013). Para compreender a dinâmica deste fenômeno, bem como a sua compreensão na Psicologia Moral, será preciso apresentar, na primeira seção, as características deste problema complexo e multicausal que tem sido explicado como um preconceito, mas que, para além das questões culturais, tem profundas explicações com a formação de uma personalidade ética e, portanto, se refere ao desenvolvimento da moralidade (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Devido à importância de escolas se posicionarem com estratégias intencionais, planejadas e sistematizadas de combate ao fenômeno, em nossa segunda seção fizemos um levantamento sobre os Programas Antibullying ao redor do mundo, buscando entender e descrever o que os países nórdicos, países europeus, países norte americanos e sul-americanos vêm desenvolvendo como práticas de combate ao bullying.

A terceira seção desta dissertação foi pensada com o propósito de buscarmos entender como se dá a formação inicial de professores e professoras. Será que são formados para saberem lidar e reconhecer os conflitos presentes no dia a dia da escola? Será que os professores e professoras são formados para atender o que propõe a Lei Antibullying?

Veremos mais detalhadamente no decorrer das seções, em especial na seção III, que uma das propostas da Lei Antibullying, presente em seu Artigo 1º, é fazer com que as escolas de todo o território nacional implantem programas de combate ao fenômeno bullying. Aponta a Lei, em seu Artigo 4º com seus nove incisos, que os objetivos dos Programas Antibullying são os seguintes:

- 1) Prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
- 2) Capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- 3) Implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- 4) Instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- 5) Dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- 6) Integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e como forma de preveni-lo e combatê-lo;
- 7) Promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e de tolerância mútua;
- 8) Evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
- 9) 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.

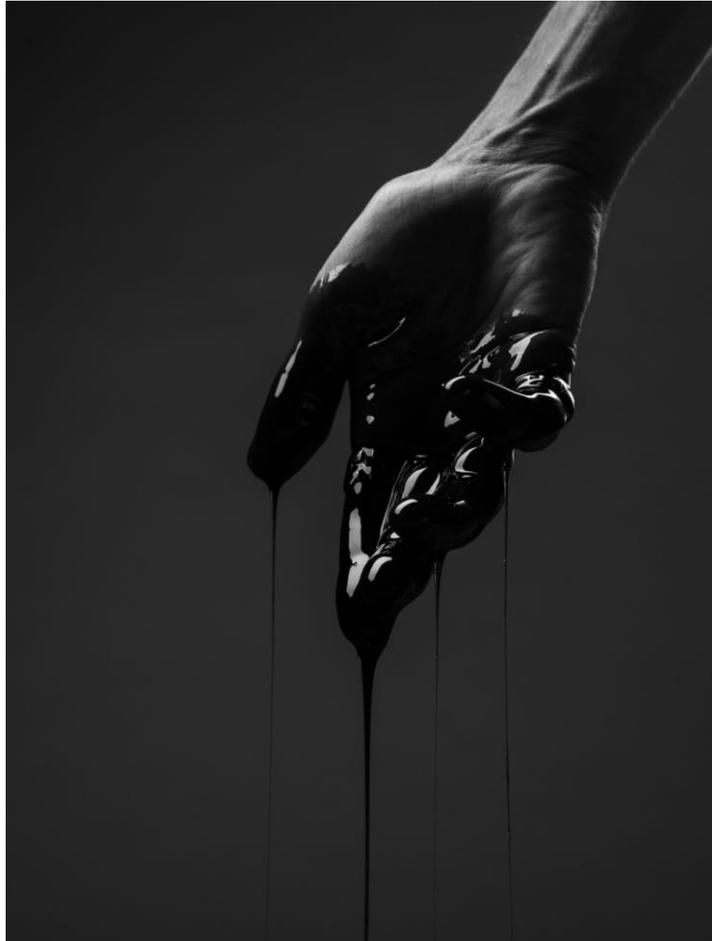
Por certo, a Lei existe em função de uma necessidade que é urgente: a garantia do direito dos alunos e alunas a aprenderem a conviver. Mais do que isso, todos os objetivos descritos na Lei apontam que essa aprendizagem demanda ações pensadas e organizadas que dependem de um planejamento para sua efetivação. Por sua vez, o planejamento e execução dessas ações não se sustentam quando não se tem uma Política Pública. Assim, na seção IV evidenciaremos as fases necessárias para se ter ações com garantias do Poder Público em nível Municipal, para que tais ações se consolidem e não sejam esporádicas e passageiras.

Nas próximas seções - V e VI - são descritos os aspectos metodológicos desta pesquisa e a apresentação resultados. Em seguida, na sessão VIII – a última de nossa investigação – constam as discussões dos respectivos resultados.

Mesmo sabendo do quanto ainda os Programas Antibullying bem como os Programas de Melhoria da Convivência encontram-se em construção e ainda pouco superam o plano das intenções neste país, estamos convencidos do nosso desejo: que as tragédias nas escolas – como as das manchetes apresentadas anteriormente – sejam substituídas por sorrisos de meninos e

meninas que encontrem, em suas escolas, espaços onde a convivência seja democrática e que o bem-estar seja um princípio assegurado.

## 1 BULLYING: QUANDO A MORAL NÃO ESTÁ PRESENTE



Ele sofria bullying, o pessoal chamava ele de fedorento, pois não usa desodorante. No intervalo da aula, ele sacou a arma da mochila e começou a atirar. Ele não escolheu alvo. Aí todo mundo saiu correndo (G1, 2017).

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://novocom.top/view/f223ee-anime-evil-hand-drawing/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

A epígrafe de abertura desta seção traz uma fala dita por um dos alunos de uma escola de Goiânia, que aponta uma tragédia ocorrida em outubro de 2017. Um menino, que supostamente sofria bullying, resolveu entrar na escola com uma arma. Aparentemente, esta foi a única maneira que o garoto encontrou para minimizar as ações sistemáticas de menosprezo, e, assim, cessar sua dor.

Diversos pesquisadores ao longo dos anos vêm se dedicando para buscar formas mais concretas de diagnóstico desta forma de violência, cujas características são tão peculiares (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; AVILÉS, 2006; BLAYA, 2006; COWIE; SMITH, 2010; FANTE, 2005; FISHER, 2010; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2012; MASCARENHAS, 2009; MORITA, 2002; OLWEUS, 1973; SALMIVALLI, 2008; SALMIVALLI; PEETS, 2008; SCHULMAN, 1990; SILVA, 2010; TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2009; TORREGO, 2000).

Para que possamos entender um pouco melhor a respeito das peculiaridades do bullying, pensemos um pouco em quem é este homem que assume o papel de autor, alvo ou espectador do problema.

*Os homo sapiens sapiens* (homem que sabe que sabe), termo cientificamente dado aos homens, mostra que, dentre todos os animais, o ser humano é diferenciado, por ser um animal biopsicossocial que conseguiu e consegue desenvolver sua linguagem através de símbolos, signos e significados (PEIRCE, 1958); que possui o cérebro complexamente estruturado, capaz de coordenar ações e de estar em constante construção; que tem a capacidade de resolução de conflitos de forma assertiva, expondo seus sentimentos e buscando formas simbólicas de solução pelo diálogo, fato esse que nos interessa, especificamente, neste trabalho. O homem, portanto, é o único animal que tem a capacidade de conviver ética e moralmente.

Contudo, pode-se indagar: “mas se os outros animais também convivem, por que a convivência do homem é diferenciada?” Nossa resposta para esta indagação é afirmativa: sim, os outros animais também convivem, porém, o homem apresenta uma capacidade que é a mais evoluída dentre as espécies - a possibilidade de respeitar a si e ao outro -, uma vez que ele é o único animal moral capaz de controlar suas emoções e de evoluir em suas respostas de reciprocidade e de conservação relacionadas a um valor moral.

O bullying é potencializado por valores que estão presentes na pós-modernidade - ter um corpo bonito, ter o carro do ano, ser popular, entre outros - e não evoca valores pelos quais o homem necessita para ter uma *vida boa*, como nos diria Paul Ricoeur (1991), como a tolerância, a honestidade, a justiça, o respeito, entre outros.

Temos compreendido que a natureza do bullying é complexa. Um problema multicausal, mas, sobretudo, uma forma de violência que corresponde, justamente, à falta de um conteúdo que está em jogo: o respeito. O bullying está diretamente relacionado às imagens que o sujeito tem de si e o que lhe faz se sentir valorizado diante das pessoas com as quais se relaciona, ou seja, diante de um grupo social ao qual quer pertencer; como o sujeito se vê diante de uma relação com o outro e como esse mesmo sujeito se sensibiliza e hierarquiza valores morais nesta relação com o outro (AVILÉS, 2006; 2013; TOGNETTA, 2010; 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2009). Passemos a compreender esta natureza do problema em questão.

### 1.1 Os estudos sobre bullying

A palavra bullying é utilizada internacionalmente, em inglês, pois há dificuldade de encontrar uma tradução para esta terminologia, no entanto, alguns sinônimos como maus-tratos, vitimização e intimidação têm sido usados na língua portuguesa para se referir ao problema (ALMEIDA, 2008; ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; DEBARBIEUX, 2002; PEREIRA, 2002; SMITH, 2002). Olweus (2004) e Fante (2005) trazem a ideia de que a palavra bullying é utilizada através de uma literatura específica da psicologia anglo-saxônica e que, se traduzida de forma literal do inglês para o português, *bully* significa valentão ou tirano, e como verbo é interpretado como tizar ou amedrontar (TRINDADE; MENEZES, 2015).

O bullying também passou a ser conhecido pelo termo *mobbing*, que possui algumas especificidades que o diferenciam de algumas características do bullying. O termo *mobbing* é também considerado anglo-saxônico e tem sido utilizado para demonstrar formas de agressão no ambiente de trabalho.

Este termo foi utilizado pelo etologista austríaco Lorenz (1963), em meados do século XX, para se referir aos comportamentos de certos animais que conviviam em grupos quando suas intenções eram afastar um inimigo mais forte. Lorenz emprestou o termo *mobbing* a seu sucessor Heinemann (1972), que o caracterizou como um tipo hostil de comportamento de longa duração em crianças na escola. Uma delas se tornava alvo de destroça e perseguição por parte das outras de modo que tal comportamento coletivo possibilitaria várias consequências para o alvo. Leymann (1990) enfatiza que o termo *mobbing* deve ser utilizado para adultos no contexto ocupacional, sendo uma forma de violência psicológica, enquanto o termo bullying, acrescenta Leymann (1990), é utilizado para crianças e adolescentes em contextos escolares,

sendo, para ele, preferencialmente uma forma de violência física (HEINEMANN, 1972; LEYMANN, 1990; LORENZ, 1963).

Na França, o bullying é conhecido como *harcèlement quotidien*; na Itália recebe outro nome, *prepotenza*; no Oriente, especificamente no Japão, é nomeado *yjime*; na Alemanha, *agressione nuntershülern*; na Espanha, *acoso* e *amenaza entre escolares*, e, por fim, em Portugal, o bullying recebe o nome de *maus tratos entre pares*.

Com isso, há um conceito específico e que é aceito internacionalmente para se caracterizar o bullying, definido por Olweus (2004) e apresentado por Fante (2005) como um conjunto de “atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s)”. Essa forma de violência causa dor, angústia e sofrimento e se caracteriza por “insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam e ridicularizam a vida de outros alunos” (FANTE, 2005, p. 28-29).

Essa forma específica de violência tem ganhado forças atualmente, apesar de ser tão antiga quanto a própria existência do homem. Por se tratar de uma violência considerada natural do ponto de vista das relações humanas, merece nossa atenção exatamente pela complexa dinâmica das relações em que acontece (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2015).

A partir da década de 70 diversos pesquisadores têm se debruçado para estudar o bullying, suas manifestações, causas e consequências, além de sua alta incidência (AVILÉS MARTINEZ, 2006a; 2015; FISCHER *et al.*, 2010; FRICK, 2011; 2016; GONÇALVES, 2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; OLWEUS, 1993; SANCHÉZ; ORTEGA; MENESINI, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010). Outros estudos têm se preocupado em atribuir uma caracterização específica para este fenômeno (ANTUNES, 2010; CATINI, 2004; FISCHER *et al.*, 2010; IBGE, 2010; OLWEUS, 1993) e alguns, ainda, têm se pautado em delinear as características de cada um dos envolvidos e ainda apontar suas dimensões afetivas e morais no processo de vitimização (AVILÉS MARTINEZ, 2006a; DÍAZ-AGUADO, 2015; FRICK, 2011; 2016; GONCALVES, 2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; SANCHÉZ *et al.*, 2012; 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2013).

O bullying ainda traz consigo a distinção dos personagens que estão implicados nesta forma de violência e que são indispensáveis para que este fenômeno se intensifique (OLWEUS, 1978). Primeiramente, há um agressor que se vê superior aos demais, há um alvo que se vê com pouco valor diante dos seus olhos e aos olhos dos outros e um último personagem que faz com que as ações do agressor se intensifiquem, ou seja, os espectadores, que muitas vezes assistem

às cenas de violência e nada fazem. Esta posição dos espectadores pode ser explicada pelo fato de que eles têm medo de se tornar o próximo alvo e podem não saber o que fazer diante das situações de agressão (ALMEIDA, 2008; AVILÉS, 2006).

Além de ser uma violência que acontece em paridade, outra característica a diferencia das demais: o fato de que pode ocorrer na escola, no trabalho, em casa, ou seja, em qualquer circunstância ou grupo social (DÍAZ-AGUADO, 2015). Porém, apesar disso, há sempre um desequilíbrio de poder instituído entre os pares (DEL BARRIO *et al.*, 2003; TOGNETTA, 2008).

O abuso de poder ou de vitimização consiste num processo pelo qual uma ou mais pessoas exercem tais papéis de forma intencional e repetitiva, causando danos físicos ou psicológicos a outrem (DEL BARRIO *et al.*, 2005). O conceito foi ampliado, abrangendo, assim, não somente danos físicos ou psicológicos, mas também sociais, o que inclui novas ações dentro das agressões - a exclusão social, ostracismo, além de interações explicitamente agressivas. Assim, esta forma de violência é caracterizada de duas formas: quando há intenção de prejudicar física ou psicologicamente alguém e quando há um desequilíbrio de poder instituído entre os pares, o que faz com que os alvos se sintam impotentes para sair deste processo de vitimização por conta própria (DEL BARRIO *et al.*, 2005). Por essa razão, o bullying não pode ser explicado como um conflito, visto que não há um embate de forças iguais por ambos os lados. Um lado é sempre física e psicologicamente superior.

Avilés (2013) e Smith (2013) apontam alguns tipos de bullying no ambiente escolar, conforme descritos a seguir:

- 1) *Bullying físico*: em que o aluno agride fisicamente o outro colega;
- 2) *Bullying verbal*: que ocorre de forma oral ou escrita;
- 3) *Bullying indireto*: uma forma de agressão em que o autor usa terceiros para realizar as agressões, ou até mesmo o meio virtual;
- 4) *Bullying relacional ou grupal*: interfere diretamente nas relações entre pares através da divulgação de rumores e/ou exclusão social.

É fato que os alvos de bullying são aqueles julgados pela sociedade como os mais fragilizados - o gordo, o magro demais, o negro, o pobre, aquele que tem o cabelo colorido ou que não segue o que está na moda, aquele que muitas vezes é tímido, o *nerd*, o que tem dificuldades -, ou seja, tudo o que se pode julgar como diferente comparado aos demais, sendo, portanto, diferentes, todos aqueles que não seguem os padrões da sociedade.

Bullying é um fenômeno grupal e, para tanto, é necessário que saibamos o papel de cada um dos envolvidos neste fenômeno. Começemos pelos alvos, os quais são descritos pela

literatura como submissos e inseguros de si mesmos (SCHWARTZ; PROCTOR; CHIEN, 1998), fisicamente fracos (SALMIVALLI; ISAACS, 2005), aqueles que estão sempre em uma posição baixa e são sempre rejeitados pelo grupo de seus pares (HODGES; PERRY, 1996). Isso nos mostra que os agressores têm sempre o objetivo de manter seu poder perante os outros, sem que sua força seja confrontada (HODGES & PERRY, 1996a). Podemos perceber, então, que o alvo está em um constante desequilíbrio de poder, fato que o impossibilita de ter uma capacidade de argumentação e de defender seu ponto de vista e o faz permanecer sem ação e paralisado (TOGNETTA; AVILÉS, 2017). Pode-se observar que o sentimento de tristeza e surpresa são frequentemente expressados pelos alvos, o que confirma reações de sofrimento e renúncia, que são fortemente esperados (COWIE, 2011; SÁNCHEZ; ORTEGA; MENESINI, 2012; SMITH, 1999; TOGNETTA; VINHA, 2015).

O *segundo personagem* são os autores de bullying, aqueles que, muitas vezes, têm dificuldades de se sensibilizar com a dor do outro. Autores de bullying normalmente têm um ou dois alvos principais na sala de aula (SCHUSTER, 1999), o que faz com que o autor tenha uma estratégia de escolha de seus alvos, de modo a tornar o bullying mais eficiente e menos arriscado (GARANDEU; CILLESEN, 2006). Assim, como já mencionado anteriormente, normalmente os caracterizados como mais fracos são os principais alvos. Se houvesse apenas um alvo, as ações seriam mais difíceis de serem justificadas, justamente porque os alvos são estrategicamente selecionados com base em rejeição ou por terem poucos amigos ao redor, quando estes, de fato, têm amigos (LADD; TOOP-GORDON, 2003; PERRY; KUSEL; PERRY, 1988; SALMIVALLI *et al.*, 1996). Os agressores normalmente tentam causar sofrimento físico ou psicológico e eles frequentemente atingem esses objetivos (COWIE, 2011). Os autores de bullying têm uma hierarquia de valores invertida, de modo que acabam prevalecendo valores considerados individualistas - valentia, intimidação, etc. - sobre os valores morais - respeito, solidariedade, empatia, justiça, entre outros (TOGNETTA, 2010; TOGNETTA; BOZZA, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2012). Normalmente, tem sido demonstrado que os agressores não expressam compaixão ou empatia emocional, uma vez que eles precisam ser comovidos pelos outros para se sentirem uníssomos (DEL BARRIO *et al.*, 2005).

O *terceiro personagem* são os espectadores. Estudos finlandeses têm apontado três papéis que são desenvolvidos por aqueles que assistem às formas de violência: os *outsiders* (são os que ficam de fora e não têm ação sobre os fatos), os *defenders* (considerados os defensores dos alvos) e, por último, os *assistants* (os que reforçam ou muitas vezes dão um *feedback* positivo para os próprios agressores) (SALMIVALLI *et al.*, 1996). Após esta primeira

investigação finlandesa sobre os espectadores de bullying, outros autores se debruçaram nesta mesma caracterização (CAMODECA; GOOSENS, 2005; GOOSENS; OLTHOF; DEKKER, 2006; KAWASHIMA; MARTINS, 2013; MENESINI *et al.*, 2003; SCHÄFER; KORN, 2004; SUTTON; SMITH; SWETTENHAM, 1999; TOGNETTA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007). Os espectadores, de certa forma, não se envolvem diretamente nas relações de agressão. Os grupos de espectadores são o “suporte no qual se situa a relação desigual entre o autor e o alvo” (AVILÉS, 2013). Espectadores ajudam ativamente na intimidação (por exemplo, mantendo-se atentos à abordagem de um professor). Os espectadores reforçadores fornecem um *feedback* positivo para os agressores quando, por exemplo, dão risada da situação dos alvos (COWIE, 2011). Espectadores podem contribuir indiretamente numa situação de bullying quando veem uma agressão, mas nada fazem, mesmo quando eles estão cientes do que está acontecendo (COWIE, 2011).

Em outra pesquisa, feita por Escobar (2008), foi confirmado que os alvos de bullying são naturalmente perturbados diante das relações com seus pares, e quando a ação de um alvo é provocadora diante de seus autores, dificilmente os espectadores irão apoiar a ação do alvo, o que possibilita, de fato, um aumento do bullying. Nesta pesquisa concluiu-se também que quando alvos de bullying apresentam choros excessivos com aflição ou são atacados com retaliação agressiva, há uma diferenciação significativa das emoções que são expostas diante das ações. Perante as análises, os sentimentos de alegria e raiva pertenciam a 90% dos sentimentos expressos pelos autores de bullying, o que nos mostra uma falta de empatia diante de seus pares e indica uma dominância social dentro daquele determinado grupo. Esta mesma pesquisa aponta os sentimentos mais comuns dos alvos de bullying – raiva ou angústia –, o que faz com que só aumente o desejo do autor em continuar com as agressões, pois como já mencionado anteriormente, o autor de bullying tem uma falta de sensibilidade com a dor ou com os sentimentos do outro e, com isso, esses dois sentimentos demonstrados pelos alvos muitas vezes não são reconhecidos pelos agressores. O estudo concluído apontou que crianças são facilmente influenciáveis e que possuem muita dificuldade em demonstrar aquilo que sentem para o outro. Essa falta de reconhecimento de sentimentos é uma característica da criança egocêntrica, pois ela somente vê e sente aquilo pelo que está passando e, assim, acaba deixando de lado o que o outro está sentindo (este estado de sentimentos emocionais acaba sobrecarregando seus processos de enfrentamento).

Outro aspecto a ser considerado é que a família tem um papel importante e quase sempre pode ser decisória na formação do caráter e da personalidade de seus filhos. Em uma investigação foi apontado que os familiares podem contribuir para o desenvolvimento do

bullying. Tal pesquisa nos mostra que crianças que passaram por “castigo físico, severo ou humilhante, podem ter sua qualidade de vida afetada e, conseqüentemente, se envolverem em situações de violência na escola com maior facilidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

As pesquisas têm nos mostrado que os locais onde mais ocorrem as cenas deste tipo de violência são nos pátios das escolas, no momento do intervalo, na saída e na entrada da escola e nos banheiros (OLWEUS, 1993; PEREIRA, 2002, AVILÉS, 2002), o que indica que há uma questão em comum nestes lugares - o fato de que não há autoridades. O bullying, portanto, é estrategicamente planejado para ocorrer longe dos olhos das autoridades. Alunos e alunas utilizam estes espaços para bater, xingar ou ameaçar seus pares. Contudo, outras investigações mostram que é dentro da sala de aula que também os alunos escondem, roubam ou quebram objetos (DEL BARRIO *et al.*, 2005).

Na maioria dos casos as escolas estão totalmente despreparadas para lidarem com as questões de prevenção e atuação diante do problema de intimidação. Temos uma defasagem no sistema educacional e de formação de professores, o que faz com que os profissionais da área - principalmente os docentes - não tenham uma ação plausível ou até mesmo não saibam o que fazer, proporcionando, assim, uma solução nada eficaz e que, muitas vezes, ao invés de solucionar o problema em questão, acabam até mesmo julgando os alvos ou transmitindo a sua responsabilidade como docente para um superior. Pode ocorrer também uma minimização da dor do alvo, tratando as agressões como *brincadeira da idade* - sinais de que tais professores se desengajam moralmente. Há um quadro de desinformação entre educadores em geral quanto à compreensão do que seja essa forma de violência e às ações pelas quais se pode vencer o problema (TOGNETTA; VINHA, 2013). Assim, minimizar as conseqüências dos atos, culpabilizar o alvo, entre outras ações, são justificativas dadas para se isentar da solução do problema - são os chamados *Desengajamentos Morais*.

Esses, por sua vez, têm tomado corpo na literatura internacional. Trata-se de um conjunto de mecanismos através dos quais um sujeito controla e se engaja numa determinada conduta e se justifica para não agir moralmente (BANDURA, 1999; BANDURA, 2002; BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2015; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI; PASTORELLI, 2001). Esses podem ser uma espécie de fotografia do que antes Piaget (1932), através de hipóteses kantianas, chamaria de *heteronomia* ou a *tendência dos princípios*, pelos quais se agem bem, não serem internalizados pelo sujeito (SANTOS; TOGNETTA, 2017). Assim sendo, Bandura desenvolveu oito mecanismos de Desengajamento Moral, que podem ser caracterizados brevemente por um quadro teórico, desenvolvido por Tognetta, Rosário e Avilés (2015):

**Quadro 1-** Formas de Desengajamento Moral

Justificativa Moral	A atitude é aceitável, uma vez que a conduta do outro é considerada antissocial.
Linguagem eufemística	Atitudes são mascaradas.
Comparação vantajosa	As atitudes são menores, uma vez que outras poderiam ser piores.
Difusão da responsabilidade	As ações advêm de questões sociais ou de outrem, diminuindo a responsabilidade pelo ato.
Deslocamento da responsabilidade	A intenção de prejudicar ao pertencer ao autor.
Distorção das consequências ou minimização	As atitudes não morais são para o bem da vítima.
Desumanização	A atitude justifica-se pela retirada da qualidade humana da pessoa.
Atribuição da culpa	A culpa de determinada ação é dada à vítima.

Fonte: Tognetta, Rosário e Avilés (2015).

Numa pesquisa feita por Tognetta, Avilés e Rosário (2015a), com 2600 alunos dos nonos anos de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, investigou-se as respostas de engajamento ou desengajamento daqueles que estão diretamente envolvidos com o bullying.

A pesquisa em questão concluiu que não houve diferença significativa ( $p= 0,19$ ) com os alvos, ou seja, eles se mostram tanto engajados quanto desengajados moralmente. Já os espectadores são mais engajados, e a diferença é significativa ( $p= 0,01$ ), ainda que não se apresentem menos desengajados. E, por fim, os autores são mais desengajados do que engajados e essa diferença é significativa ( $p= 0,03$ ) para as duas questões - tanto para o engajamento quanto para o desengajamento moral. Ou seja, se os espectadores são mais engajados moralmente, isso significa que eles têm mais propensão a ajudar os seus colegas.

Os autores também se propuseram a compreender os tipos de desengajamento mais encontrados entre os envolvidos. Os resultados mostraram que o mecanismo “culpabilização da vítima” foi apresentado tanto para autores quanto para alvos e espectadores, não havendo diferença significativa entre as respostas ( $p= 0,982$ ). Outros mecanismos avaliados foram os seguintes: a comparação vantajosa ( $p= 0,101$ ) e difusão da responsabilidade ( $p= 0,239$ ), que também não resultaram em uma diferença significativa diante dos *três personagens*. Já em relação à desumanização do alvo, houve uma diferença significativa ( $p= 0,005$ ) também envolvendo alvos, autores e espectadores estando entre os autores de bullying a maioria das

respostas nessa categoria. Podemos concluir com os resultados estatísticos desta pesquisa que há uma falta de sensibilidade moral do agressor - mais desengajado do que engajado -, que o autor sofre pela falta do reconhecimento de si, que todos os envolvidos têm dificuldades de se responsabilizarem pelas ações e demonstram incapacidade de perceber as intenções dos seus atos (TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2015b).

Em outras investigações realizadas por Tognetta e Daud (2017), e Gonçalves (2018) encontramos dados sobre como os professores se mostram engajados ou desengajados diante de situações de bullying. A primeira delas procurou comparar as formas de engajamento ou desengajamento de professores que passaram por um processo de formação dentro da implementação de um Programa de Convivência, e aqueles em que em suas escolas não tiveram tal oportunidade. Os resultados nos mostram que níveis mais evoluídos de engajamento moral foram encontrados nas respostas de professores que passaram pela experiência de formação docente, vivenciando a construção de um Programa de Convivência em sua escola.

A segunda pesquisa com professores em formação inicial - estudantes de graduação - procurou mostrar o quanto professores em formação - e outros já atuantes - solucionariam os conflitos de seus alunos de maneira engajada ou desengajada moralmente. Com a presente investigação foi possível analisar que professores e professoras atuantes responsabilizam os alvos da violência ou minimizam os impactos que os conflitos podem causar, e isso mostra que, dentro da escola, as ações de violência são culturalmente aceitáveis e, portanto, são vistas como comuns no cotidiano escolar.

Portanto, se um professor não reconhece o bullying como um problema e não valida os sentimentos de seus alunos, como fazer com que meninos e meninas se engajem diante das situações de violência, de modo que os agressores se responsabilizem pelo dano causado a outrem? E como fazer com que os alvos digam aquilo que sentem, se nem ao menos lhes é dada oportunidade para isso acontecer? Tais dados nos mostram o quanto os desengajamentos morais estão presentes na forma como professores e professoras atuam dentro da escola, reforçando ainda mais sua heteronomia e de seus alunos, não possibilitando que estes conquistem autonomia.

O desengajamento moral de professores, diante das situações de violência vivenciadas e manifestadas por meninos e meninas no ambiente escolar, é um fator que demonstra a falta de indignação por parte dos docentes, pois acreditam numa justiça que se disfarça na paridade entre os envolvidos, recorrendo a mecanismos autoexonerativos para não sentirem culpa e/ou vergonha por apoiarem ou não solucionarem as formas de violência experimentadas no

ambiente escolar e, mais do que isso, não reconhecem a falta do conteúdo moral quando essas ações ocorrem (AZZI; BANDURA; TOGNETTA, 2017).

A maneira como docentes agem diante do bullying nos interessa, pois nos mostra o quanto existem crenças pouco sustentadas autonomamente e que frequentemente baseadas em senso comum evidenciam, também, a falta de reflexão e a necessidade de formação profissional sobre as questões de convivência. A pesquisa de Gonçalves (2018) com futuros professores ainda em formação na graduação aponta que, diante de situações de bullying, os futuros professores apresentam muito mais desengajamentos morais do que engajamentos.

Enfim, a relação entre bullying e desengajamento moral apresentada nas pesquisas até aqui reitera a importância de se pensar os problemas de convivência nas escolas por alunos e por professores. Certamente, não é por acaso que a construção de um programa antibullying se torna tão urgente no ambiente escolar.

Da mesma forma, tal construção se justifica também em função de outros problemas de convivência que acontecem em um ambiente escolar. Como vimos, não se pode negar a crueldade do bullying como uma forma de destruição da identidade de quem é vitimizado diante do grupo ao qual pertence, assim como não se pode negar que há outros problemas nas relações interpessoais que, se não cuidados, também podem trazer sérias consequências para aqueles que convivem na escola. Indisciplina, transgressões às regras, incivilidades, agressões pontuais e provocações são manifestações que se diferem em suas características e que precisam ser entendidas para que se possa pensar em ações que estabeleçam uma *cultura da paz*, como diz a Lei Antibullying no Brasil.

Assim, no próximo item apresentaremos dados de diferentes investigações que mostram outros problemas de convivência que acontecem nas escolas brasileiras.

## 1.2 O que as pesquisas têm nos mostrado: os problemas de convivência na escola

No ambiente escolar, o número de problemas nas relações interpessoais enfrentados por alunos, professores e gestores é grande. Problemas que vão desde aqueles considerados maiores pela gravidade e/ou crueldade - a violência e o bullying - até conflitos de menor impacto para a vida do sujeito - indisciplinas, transgressões às regras, entre outros. Já adiantamos que, apesar de o bullying ser considerado um dos mais cruéis dos problemas, mostraremos que sua frequência é muito menor se comparado às demais formas de violência.

Os dados da Prova Brasil de 2017, de acordo com as respostas de 583.416 professores do Ensino Fundamental, nos trazem reflexões importantes para pensarmos sobre as outras formas de violência no ambiente escolar: 49,6% dos professores entrevistados afirmaram sofrer agressões verbais ou físicas de alunos; 68,4% afirmaram que foram cometidas agressões verbais ou físicas de alunos para alunos; para 5,4% dos docentes, os alunos portam armas brancas dentro da escola e 1% acredita que alunos portam armas de fogo, além de 8,5% dos professores que afirmaram terem sido ameaçados por seus alunos. Apesar dos números parecerem alarmantes, muitos dados são interpretados e divulgados de forma equivocada, pois ao unir agressões físicas com verbais desqualifica-se a interpretação estatística ao não detalhar tais agressões separadamente, ocasionando, assim, uma fonte de interpretação pouco ou nada confiável.

O Brasil tem altos índices de violência em que seus principais agentes são os jovens, sendo que a maior causa de morte entre eles, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a violência interpessoal. O fato é que, tomada como uma forma de conflito, a violência geralmente é o nome dado a outras formas de manifestação de problemas de convivência, causando, assim, uma impressão de seu aumento. Certamente, os conflitos interpessoais, apesar de sua ampla forma de manifestação, têm tido um aumento significativo no interior das escolas. Contudo, as pesquisas indicam uma frequência cada vez maior de problemas cujas características se diferenciam da violência - incivilidade, indisciplina, desobediência às normas, furtos, insultos, entre outros (ABRAMOVAY, 2003, 2016; AQUINO, 2016; GARCIA, 2009, 2010; LEMANN, 2014, 2015; LEME, 2006; MORICONI; BÉLANGER, 2015; ZECHI, 2008, 2014).

Um exemplo prático desses dados pode ser observado por meio de uma pesquisa realizada por Biondi (2008), com questionários respondidos por diretores de todo o Brasil através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Os dados mostram que a indisciplina por parte dos discentes é apontada como problema por 64% dos diretores das

escolas estaduais; 54% das municipais e 47% das escolas particulares. Em um relatório feito pela Fundação Lemann (2017) relacionado aos microdados do SAEB (INEP, 2015), as ocorrências de violência mais frequentes nas escolas de Ensino Fundamental, de acordo com as percepções dos diretores, eram: agressões verbais ou físicas de alunos a professores ou funcionários da escola de acordo com 53% dos diretores; agressões verbais e físicas de alunos para outros alunos conforme 74% deles; furto sem uso da violência conforme 8% das respostas; roubo com uso de violência de acordo com 2%; alunos ingressando na escola portando armas brancas de acordo com 15% dos diretores; alunos ingressando na escola portando arma de fogo de acordo com 3%; ameaças feitas pelos alunos conforme 10% deles e, finalmente, 22% apontam alunos que frequentam as escolas sob efeito de drogas ilícitas.

O problema de indisciplina - considerado por uma boa parte dos professores como um conflito que atrapalha a aula - é um dos fatores mais preocupantes no cotidiano escolar, sendo que para 32% é um dos três principais (LEMANN, 2014; 2015). Outras pesquisas mostram também que a indisciplina é um dos fatores que provocam quase sempre sentimentos como insatisfação, desmotivação e o estresse dos professores, influenciando negativamente a atratividade e a permanência do docente na carreira (OECD, 2013; SILVA; MATOS, 2017; TARDELLI, 2007; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). O relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) (2009, 2013), uma pesquisa internacional coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que o Brasil é um país com grande frequência de problemas disciplinares dentro das salas de aula, sendo que os docentes utilizam cerca de 18% do tempo da aula para manter a ordem na classe.

Como dissemos, o fato é que temos encontrado uma crença comum entre os professores de que a escola é um ambiente considerado como muito violento. Em uma pesquisa sobre as violências em sala de aula, feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), participaram mais de 100 mil professores e diretores de escola do Ensino Fundamental e Médio, de 34 países, e foi mostrado que, no Brasil, 12,5% dos educadores disseram sofrer agressões verbais ou intimidações de alunos ao menos uma vez por semana, enquanto a média dos outros países foi de 3,4%.

Um estudo coordenado por Abramovay (2016) investigou oito mil estudantes em sete capitais, em sua maior parte nordestinas, e encontrou que 70% desses alunos consideraram que já ocorreram violências em suas escolas. Como continuidade desta mesma pesquisa, questionou-se aos alunos quais tipos de agressões eles sofreram nos últimos 12 meses, em que responderam, conforme apresentado a seguir: 27,7% sofreram *cyberbullying*; 20,9% foram ameaçados; 25% foram roubados ou furtados e 13% foram agredidos fisicamente.

Há um quadro de argumentos em geral que afirma que as escolas públicas são mais violentas do que as escolas particulares. No estudo anterior, mencionado por Abramovay (2016), três a cada dez pessoas apontam que o grande problema da escola pública é a insegurança. De acordo com uma pesquisa feita pelo Data Popular (2014), foram entrevistadas 3000 pessoas e foi constatado que 89% dos brasileiros consideram que há muita violência nas escolas públicas do país, que os alunos são desrespeitosos e que os professores estão cada vez mais desmotivados. Os casos mais recorrentes de violências foram: 40% agressão verbal; 35% agressão física; 23% bullying; 21% vandalismo; 16% discriminação e 12% roubo. Boa parte dos comentários feitos pelos participantes da pesquisa considera que o fator relevante para assegurar a qualidade de ensino é a segurança, seguido por valorização de professores e funcionários.

O Sistema de Proteção Escolar (SPEC) da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, de janeiro a novembro de 2018, tem 54.410 registros de ocorrências nas escolas paulistas (ROEs) e, dentre eles, 27% referem-se a questões de agressões, ameaças e outros problemas de convivência e 58,02% a questões disciplinares. Em relação aos dados do SAEB (2017) sobre quais os fatores que dificultaram o funcionamento das escolas, na visão dos diretores 61% afirmaram ser as questões de indisciplina as que mais prejudicam o andamento das atividades propostas e 67,2% apontaram a insuficiência de recursos financeiros. Dados do ROE (2019), somente referentes ao primeiro trimestre de 2019, mostram os números de casos mais frequentes nas escolas, são eles: 7643 episódios de indisciplina recorrentes; 2706 casos de agressão física; 2028 saídas injustificadas de atividades em sala de aula; 1242 casos de usos indevidos de aparelhos eletrônicos e 2067 casos de agressão verbal.

Assim, indisciplina, agressões, transgressões às regras e violência são os chamados problemas de convivência. Certamente, a falta de um olhar cuidadoso e de compreensão de seus significados e características pode gerar formas de intervenção errôneas que comprometem a desejada aprendizagem da convivência por parte dos alunos. O quadro a seguir, organizado pelo GEPEN (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), detalha tais problemas, suas respectivas características e formas de manifestação em ambientes escolares.

**Quadro 2 - Manifestações de caráter violento**

<b>Principais problemas de convivência na escola</b>	<b>Conceito</b>	<b>Exemplos</b>
Violência dura	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisas). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física intensa, imposição e que provocam dano e destruição. São aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou com ameaça de usá-la.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual.
Violência branda	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisas). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e que provocam dano e destruição. São reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei, porém, com menor gravidade.	Furtos e depredações de pouca significância, insultos, atos que visam humilhar, difamação e bolinagem.
Agressão reativa	São ações reativas que causam danos a alguém por meio da imposição de poder sobre os outros, decorrente da falta de controle das emoções. Caracteriza-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Insultos, expressões físicas intensas, revide e ameaças.
Bullying	Refere-se à prática de atos agressivos que torna patente o esquema domínio-submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno multicausal e possui seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e simetria do poder instituído (pares).	Ameaças, exclusão, zombarias, menosprezo, ridicularizações, apelidos pejorativos, maledicência, fofoca, insultos e extorsões.

**Fonte:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM – UNESP/UNICAMP.

**Quadro 3 - Manifestações perturbadoras e/ou indisciplinas**

<b>Principais problemas de convivência na escola</b>	<b>Conceitos</b>	<b>Exemplos</b>
Indisciplina Curricular	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares. Interfere nas condições de aprendizagem do currículo.	Jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler o texto, ficar conversando durante a explicação, entre outros.
Indisciplina Social	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras. São as incivildades - microviolências - ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente. Caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um de ser respeitado, ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-se de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. A incivildade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas contradizem as regras de boa convivência, pois rompem com expectativas do que pode ser esperado como boa conduta social.	Andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa paralela, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e para o momento, comportamentos irritantes, desordem, indelicadeza, barulho, impolidez, criar apelidos, maledicência, fazer fofoca, zombarias, levantar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeiras, interrupções, entre outros.
Indisciplina Regimentar	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem sobre a necessidade das regras para a boa organização institucional. Trata-se das transgressões ou comportamentos contrários ao regulamento interno da escola, mas não são ilegais do ponto de vista da lei.	Abstenção, uso de celular, ficar fora da sala, cabular aula, chegar atrasado para assistir às aulas, entre outros.
Indisciplina Passiva	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido ao desinteresse acadêmico. Caracteriza-se pela falta de motivação dos alunos e uma atitude de desdém e desinteresse pela escola. É como uma falta de conexão entre as propostas escolares e os interesses dos alunos.	Apatia, indiferença, recusa em participar das propostas, desmotivação para o estudo e para realizar as atividades.

**Fonte:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM – UNESP/UNICAMP.

Mas, e o bullying? Se retomarmos o quadro das manifestações de violência podemos notar que o bullying, caracterizado pela intenção, é uma forma de violência e não uma

“brincadeira de crianças”, como muitas vezes é conhecido. Estudos recentes sobre o fenômeno (AVILÉS MARTINEZ, 2006; 2015; FISCHER *et al.*, 2010; FRICK, 2011; 2016; GONÇALVES, 2011; MASCARENHAS, 2006; 2009; SANCHÉZ, *et al.*, 2012; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2010) nos fazem refletir sobre as suas principais causas, sobre seus agentes e as formas pelas quais pode haver uma minimização dessa forma de violência que não é nova, mas que graças às investigações empíricas conduzidas por pesquisadores no mundo todo tem sido estudada.

As primeiras pesquisas sobre bullying foram realizadas pelo professor norueguês da Universidade de Bergen, Dan Olweus, na década de 1980. Desde então, diversos outros pensadores (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2007; BLAYA, 2006; COWIE; SMITH, 2002; MORITA, 2002; entre outros) têm se debruçado em pesquisas para melhor compreender este fenômeno. Olweus (1978) foi quem iniciou os estudos sobre este fenômeno, além de ser o responsável por uma pesquisa que teve como participantes 84.000 estudantes, de 300 a 400 professores, e 1000 pais de diversos níveis escolares. Nesta pesquisa, Olweus procurou investigar o problema dos agressores e seus alvos. Olweus (1989) e Smith (1989) realizaram um questionário agressores/vítimas, em que se pode estimar que 15% dos estudantes noruegueses participantes da pesquisa, de escolas primárias e secundárias (possuindo aproximadamente até 16 anos de idade), estiveram envolvidos com problemas de bullying (AUTUM, 1983), havendo uma certa regularidade tanto como agressores quanto como alvos (OLWEUS, 1985; 1987; 1991; 1993; 1994). Aproximadamente 9% (52 mil estudantes) eram alvos e 7% (ou 41 mil) eram agressores. Nove mil estudantes foram, ao mesmo tempo, alvos e agressores de bullying e 5% dos estudantes estavam frequentemente envolvidos em situações de bullying (como agressores ou alvos, ou alvos e agressores).

As ações ocorriam, normalmente, uma vez por semana ou, às vezes, com maior frequência. Esta pesquisa foi realizada somente no período de outono, o que, mesmo assim, aponta para uma dúvida mínima de que os números apresentados realmente subestimam o número de alunos envolvidos em tais problemas durante o restante do ano.

No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) interrogou alunos e alunas para saber a frequência com que eram ridicularizados, intimidados e caçados pelos seus colegas, a ponto de causar mágoas, incômodos, aborrecimentos, ofensas e humilhações. De acordo com os dados da pesquisa, no ano de 2015, 7,4% dos estudantes brasileiros afirmaram que, na maior parte do tempo (ou sempre), eram intimidados e se sentiam humilhados pelos seus colegas.

O Sistema de Registros de Ocorrências Escolares (ROE) compilou um aumento de 403% dos casos de bullying nas escolas da rede, em comparação com o mesmo período do ano de 2017. Estes dados foram fornecidos pelo Sistema de Proteção Escolar (SPEC), da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Contudo, há críticas quanto às porcentagens apontadas pelos Registros, pois será que todas as ações indicadas são mesmo situações de bullying? Como chegaram a este diagnóstico? As indagações se sustentam neste momento, pois dados nos mostram que o bullying é sim uma violência que ocorre dentro das escolas, porém, é a que ocorre com menor frequência, como já demonstrado aqui.

Não podemos deixar de citar outra forma de violência que também se faz presente entre os jovens, principalmente com o aumento da tecnologia e com a pós-modernidade. Estamos falando do *cyberbullying*, uma violência semelhante ao bullying que, no entanto, possui algumas características específicas. Ela ocorre no meio virtual, ainda que seja tão cruel quanto o bullying. Uma de suas complicações é o não controle das repetições da intimidação, pois como estamos falando de meios virtuais, uma vez que a vitimização é compartilhada, não obtemos controle diante de tais ações. Uma associação civil de direito privado - responsável por fornecer ajuda e receber denúncias de casos que ocorrem na internet em geral (SAFERNET) - registrou um aumento de 17% nos casos de ataques na internet considerados *cyberbullying* (entre aqueles que são conhecidos) entre os adolescentes, nos anos de 2012 e 2016.

Os dados apresentados nos mostram que é preciso termos um olhar atento às questões da convivência virtual<sup>3</sup>. Com a larga escala de acessos em *sites*, redes sociais, *blogs*, *vlogs*, entre outras fontes de comunicação pelos internautas, estes meios acabam sendo responsáveis por propagar desavenças, competições entre adolescentes, críticas destrutivas e tantos outros problemas que já têm sido estudados em investigações sobre a convivência virtual.

Em 2020, com o fato histórico que a humanidade vivenciou – a pandemia do COVID-19 –, os acessos aos meios virtuais tornaram-se o único meio possível de socialização como forma de não propagação do vírus e, conseqüentemente, pesquisas nos trazem dados do aumento de violências nestes meios de comunicação.

A sociabilidade digital em tempos de pandemia e isolamento social aumentou drasticamente a “vulnerabilidade de crianças e adolescentes às violências autoinflingidas” (DESLANDES; COUTINHO, 2020). Os desafios desenvolvidos por internautas (como, por exemplo, o jogo da *Baleia Azul*) também foram desenvolvidos nessa época de pandemia. O

---

<sup>3</sup> A definição e os tipos de problemas de convivência virtual foram estudados e exemplificados em uma pesquisa recente por Bozza (2021).

desafio *Álcool em gel*, em que os participantes tinham que gravar um vídeo inalando, bebendo ou ateando fogo em alguma parte do corpo, repercutiu na mídia e obteve mais de 400 mil visualizações.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) fez um alerta sobre os impactos que a pandemia pode causar na vida de crianças e adolescentes. Dados da investigação apontam aumento de cyberbullying, propagação de violências e ódio on-line.

De acordo com um relatório do Instituto Península (2020), desenvolvido para avaliar a percepção e sentimentos de docentes durante a pandemia, foi apontado que, com a restrição da mobilidade da população, professores e professoras têm sido constantemente cobrados, fazendo com que sentimentos de ansiedade, medo e insegurança fossem vivenciados. 53% dos docentes entrevistados afirmaram que estão muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. 62,9% dos docentes estaduais, 56,3% municipais e 65,9% de docentes da rede privada afirmaram disseminar informações seguras para os seus grupos mais próximos durante a pandemia. 43,1% dos docentes estaduais, 32,5% dos municipais e 60% dos docentes da rede privada afirmaram interação remota com seus alunos e alunas. 38% dos professores entrevistados afirmaram estar um pouco preocupados com sua saúde mental e 33% afirmaram estar muito preocupados. 38,36% demonstraram interesse em receber ajuda para saberem lidar com a pandemia emocionalmente.

Certamente, os problemas de convivência neste período de “não convivência” ainda existem e vão desde as questões de saúde mental vividas por crianças, adolescentes e mesmo adultos em situação de isolamento - com preocupações de todas as ordens, sejam econômicas, de saúde, relacionamentos familiares e outras – até a convivência virtual, que se fez muito mais presente. Tal momento vivido pode alterar drasticamente, o que nos parece para pior, o número de problemas relacionados à convivência, neste caso, virtual.

Entretanto, apesar dos números alarmantes, percebemos o quanto a Internet foi fundamental para este momento pandêmico que acometeu o mundo todo. A Internet possibilitou que a continuação de muitos trabalhos ocorresse mesmo de forma virtual - aulas, reuniões, eventos e congressos se mantiveram por plataformas que, sem o uso da Internet, não seriam possíveis.

Enfim, quanto ao bullying ou a sua versão virtual - o *cyberbullying* -, o que sabemos é que essa forma de violência pode ser considerada um dos fenômenos mais complexos dos problemas de convivência e, como vimos, exigirá de nós uma atenção especial, tendo em vista o quanto as consequências são destrutivas à dignidade dos sujeitos, seja para aqueles que vivem

a situação como autores, como alvos ou até mesmo como espectadores dessa forma de violência.

Como em diversos países, no Brasil a urgência da superação e prevenção deste tipo de violência trouxe a necessidade da aprovação de uma Lei Antibullying. A Lei 13.185 foi sancionada em 6 de novembro de 2015 e, ainda, recentemente, foi incorporada à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a Lei 13.663, sancionada em 14 de maio de 2018.

Falaremos, mais tarde, sobre o que propõem as Leis que, incorporadas à LDB, nos trazem a ideia de que cabe às instituições educacionais a procura de medidas de atuação e prevenção contra o problema.

Passaremos, nesta próxima seção, a discorrer sobre algo que é fundamental para que tudo o que discutimos nesta seção possa, de fato, se concretizar: os programas antibullying ao redor do mundo e a lei no Brasil.

## 2 QUANDO A ESPERANÇA NOS CATIVA: OS PROGRAMAS ANTIBULLYING AO REDOR DO MUNDO



Coragem, Gentileza, Amizade, Caráter. Essas são as qualidades que nos definem como seres humanos e nos impulsionam, ocasionalmente, à grandeza. (Filme *Extraordinário*)

---

<sup>4</sup> Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/88735055127963746/>

A epígrafe que inicia esta seção remete a exemplos de virtudes que são fundamentais para tornar possível a convivência em âmbitos sociais. As virtudes são nossos valores encarnados, ou seja, quando os valores, neste caso, são vivenciados por nós em nossas relações interpessoais (COMTE-SPONVILLE, 1995; TOGNETTA, 2003). Certamente, a construção das virtudes é o caminho propício para o desenvolvimento do caráter ou da personalidade moral (TOGNETTA; LA TAILLE, 2007).

E quando nos faltam as virtudes? Quando respeito, justiça, tolerância ao diferente são ausentes a ponto de ferir a dignidade do ser humano? E ainda mais: em relação à formação desses humanos - tarefa da escola -, como tornar condição que a convivência seja tratada como um conteúdo a ser construído e aprendido na escola? Todas essas perguntas nos levam, nesta seção, a apresentar o que em diversos países, há um tempo, se tem feito no que se refere à natureza desse conteúdo da escola e, assim, tem-se organizado políticas que promovem a solidificação desses valores que nos faltam para a superação das diversas formas de violência, que acometem meninos e meninas nas escolas. Uma delas, como já foi visto na seção anterior, é o bullying.

Pesquisado em diversos países, o bullying pode ser observado como uma forma de abuso de poder entre os pares (CURRIE *et al.*, 2008) cujas consequências podem causar problemas de saúde, dificuldades de relacionamento, exclusão social, dificuldades de aprendizagens acadêmicas, automutilação, pensamentos suicidas, angústias, entre tantos outros problemas (ISAACS; HODGES; SALMIVALLI, 2008; RIGBY, 2003).

Como vimos na seção I, várias pesquisas têm demonstrado a existência desse tipo de violência nas escolas do mundo. Uma pesquisa efetivada nos EUA apontou que quase ¼ dos estudantes entre 12 e 18 anos relataram ter sofrido bullying durante o ano letivo (ZHANG; MUSU-GILLETTE; OUDEKERK, 2016) e 14% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio relataram ter sido intimidados de duas a três vezes por mês ou mais (LUXENBERG; LIMBER; OLWEUS, 2015).

Estes comportamentos trazem consequências negativas a longo prazo para o alvo, podendo, assim, desenvolver várias patologias, como ansiedade, depressão, baixa autoestima, desenvolvimento de sentimentos de auto culpabilização por parte dos alvos e espectadores, desenvolvimento de sintomas psicossomáticos ou somáticos (dor de cabeça, dor de estômago), baixo rendimento acadêmico e ideias suicidas (HINDUJA; PATCHI, 2010; REZNIKOFF, 1982; RIGBY; SLEE, 1999; SLEE, 1995), sendo este último - mesmo não sendo o objetivo de todos os alvos - o mais cruel, pois pôr fim à própria vida simboliza um profundo desvalor em si próprio. Certamente, nem toda ideia suicida como causa o bullying sofrido. Sabemos que

outras causas podem impulsionar os sujeitos a cometerem esta tragédia. O fato é que, em todos os casos, e isso se aplica ao bullying, sujeitos que tiram a própria vida sentem uma motivação para tal ato devido ao grande sofrimento que chega a ser insuportável.

Com o objetivo desta pesquisa de descrever a construção coletiva de um Programa Antibullying implementado pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), passaremos, nesta seção, por um levantamento bibliográfico e por uma historicização sobre o que se tem feito ao redor do mundo para que a superação do bullying aconteça por meio dos Programas Antibullying.

Diante da complexidade do problema, diversos pesquisadores, ao perceberem a gravidade do fenômeno, propuseram, então, formas de superação da violência (CARREIRA, 2005; ERTESVÅG; VAALAND, 2007; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; OLWEUS, 1978; ORTEGA; LERA, 2000; PRIRES; AVILÉS, 2010; RASKAUKAS; STOLTZ, 2007; ROLAND *et al.*, 2009; SALMIVALLI; KÄRNÄ; POSKIPARTA, 2011; SAVE; ANDEVE; ORTEGA, 1998a; TOGNETTA; VINHA, 2007; TORREGO, 2000).

Estudos nos mostram que dentre os principais motivos da criação de Programas Antibullying em instituições escolares, tanto públicas quanto particulares, estão as consequências que o bullying ocasiona a todos os envolvidos, desde ansiedade social a ausência do sentimento de bem-estar social (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2018).

Programas foram desenvolvidos com o objetivo de combater o bullying, de modo a minimizar as consequências dos alvos, bem como conscientizar os espectadores de que eles também fazem parte desta intimidação e que possuem um papel importante no combate, visto que os espectadores (AVILÉS MARTÍNEZ, 2008; GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014a) são a grande maioria e são os que de fato presenciam as cenas de violência entre os pares. Por fim, as pesquisas também nos remetem ao reconhecimento de que autores de bullying também necessitam de ajuda para compreenderem que suas ações prejudicam o outro.

As tentativas de alcançar sucesso para a redução do bullying nas instituições escolares têm tido resultados mistos. As metanálises feitas nos mostram que ao menos metade dos programas têm efeitos nulos ou possuem uma limitação no combate ao fenômeno (BALDRY; FARRINGTON, 2007; FERGUSON; SAN MIGUEL; KILBURG; SANCHES, 2007; MERRELL *et al.*, 2008), o que não significa que as ações sejam ignoradas, mas sim mostram a exigência de um processo longo e bem estruturado para que os problemas sejam reduzidos.

Diversos autores buscaram identificar as formas de intervenção ao bullying em vários países, mas foram poucos aqueles que obtiveram uma resposta positiva ao combate efetivo do

fenômeno. Estatisticamente, a média de redução do bullying dentro de diferentes realidades socioculturais é de apenas 20% (SILVA *et al.*, 2016a).

As análises sistemáticas de fatores que afetam a implantação de programas de prevenção ao bullying são relativamente escassas, porém, críticas. Bliglan (1995) aponta que uma prática de intervenção somente será eficaz quando seus comportamentos e efeitos forem analisados cientificamente.

Ttofi e Farrington (2009, 2011) são os responsáveis pelas primeiras metanálises feitas sobre formas de prevenção do bullying. Eles descobriram programas que foram conduzidos e que obtiveram resultados variados. Nesta busca por análises, que incluiu 44 avaliações nos programas de intervenção ao bullying nas escolas, os pesquisadores chegaram à conclusão de que os programas eram eficazes na diminuição do problema (entre 17% a 23%) e na minimização das formas de intimidação, porém, os efeitos foram relativamente menores do que o esperado. Os pesquisadores apontam que os programas desenvolvidos na Europa, como o de Olweus (1973,1978), obtiveram maior rendimento do que os que foram desenvolvidos nos EUA.

Embora nosso foco seja sempre a educação - e não temos como objetivo desta seção detalhar outras formas de intervenção a não ser desta área -, não podemos deixar de mencionar que ações são feitas ao fenômeno na área da saúde também, tornando as intervenções multiprofissionais (SILVA *et al.*, 2016b). Isso porque, como veremos mais adiante, uma intervenção em casos mais graves de bullying exige o esforço da escola e de outros atores que compõem a rede de proteção<sup>5</sup> necessária para encaminhamentos de problemas mais graves.

Fica evidente que as consequências do bullying não são somente de saúde pública (MASIELLO; SCHROEDER, 2014; NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE, 2016; OFFICE OF THE SPECIAL REPRESENTATIVE OF THE SECRETARY-GENERAL ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN, 2016), podendo, assim, se propagar como uma grave violação dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos<sup>6</sup> (OLWEUS, 1993).

Com o reconhecimento de que os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser assegurados nas instituições de ensino, e em resposta às preocupações com os efeitos negativos

---

<sup>5</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), houve mudanças nas Políticas Públicas para atender ao público infante-juvenil, com um propósito de atuação em formato de Rede com a intenção de garantia da proteção dos direitos desses sujeitos (SILVA; ALBERTO, 2019). Em nosso grupo de pesquisa, a mestranda Talita Salati Lahr estuda estas questões.

<sup>6</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, teve o objetivo de alcançar todos os povos e nações, estabelecendo, assim, uma proteção universal aos Direitos Humanos.

que ocasionam os problemas de bullying, houve, como ações imediatas, vários esforços de prevenção ao fenômeno nas escolas.

Pesquisas mostram que o grau de agressividade dos autores de bullying perpetuará para além da vida escolar se intervenções sistemáticas não forem feitas (OLWEUS, 1977; 1979), ou seja, não há como minimizar as agressões sem uma intervenção direta com aqueles que praticam, presenciam e sofrem as cenas de violência.

O primeiro estudo desenvolvido sobre o bullying e a primeira forma sistemática de intervenção entre os pares resulta de um projeto publicado na Suíça, em 1973 (OLWEUS, 1973). Em 1978, este mesmo estudo fora publicado nos EUA com o título de *Aggression in schools: Bullies and Whipping Boys* (OLWEUS, 1978). Este estudo de Olweus teve como principal objetivo elencar a forma pela qual o bullying ocorre nas escolas entre os estudantes e buscar, ao mesmo tempo, respostas empíricas para o debate sueco sobre este fenômeno (OLWEUS, 2013).

Diante da percepção da gravidade do bullying e em resposta a uma preocupação pública alimentada pelo suicídio de três jovens que foram supostamente intimidados severamente pelos seus pares, o Ministério da Educação Norueguês (1983) lançou uma campanha nacional de combate ao bullying nas instituições escolares, que foi considerada uma versão inicial do que posteriormente ficou conhecido como *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP), que foi desenvolvido, implementado e analisado após sua execução (OLWEUS, 1991; 1993; OLWEUS; LIMBER, 2010).

Passaremos, neste momento, a detalhar este Programa - pioneiro de intervenção ao bullying -, e, posteriormente, traremos outros programas de prevenção e intervenção ao fenômeno pelo mundo.

## **2.1 O Programa pioneiro de intervenção ao bullying: *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) – Noruega**

Os esforços para combater o bullying são considerados relativamente recentes. As primeiras pesquisas e as primeiras formas de intervenção ao fenômeno foram realizadas na Escandinávia, abrangendo a Dinamarca, a Suécia e a Noruega (OLWEUS, 1973; 1978).

O OBPP é o Programa mais conhecido e o mais pesquisado no mundo todo. Olweus, na década de 80, criou o programa de prevenção ao bullying, que fora implantado e avaliado num estudo longitudinal em 2500 escolas norueguesas num período de dois anos e meio (OLWEUS; LIMBER, 2010; ELENÍ, 2014a). O programa apresenta uma abordagem com estratégias de

envolvimento que engloba os alunos, professores, pais e a comunidade, com a finalidade de atingir um bem-estar no ambiente escolar.

Entre os anos de 2001 à 2008, o Departamento de Educação e Pesquisa (UFD) e o Departamento de Assuntos da Criança e da Família (BFD) promoveram a distribuição do Programa para 500 escolas norueguesas, e mais de 125 instrutores do OBPP receberam um treinamento completo para inserir o Programa em suas instituições de ensino.

Para tanto, antes da inserção do Programa dentro das instituições de ensino, Olweus (1996; 2007) desenvolveu um questionário, o *Olweus Bullying Questionnaire*, que era respondido pelos alunos sobre o que pensavam e sentiam em relação ao bullying em suas escolas, e também para identificar a frequência das intimidações (OLWEUS, 2007). Um ano após a aplicação do questionário, ele foi reaplicado para descobrir quais resultados foram obtidos e, caso as respostas fossem negativas, fossem discutidas as formas com que cada escola poderia aumentar seus esforços para melhorar os resultados apresentados. O questionário de Olweus - assim como os que deste foram adaptados - faz parte das primeiras etapas de programas de intervenção ao bullying, que serão detalhados no item sobre os Níveis de intervenção.

O Programa em si possuía alguns objetivos específicos como criar um ambiente escolar positivo e seguro, reduzir os problemas de bullying existentes entre os alunos, evitar intimidações futuras e promover um melhor relacionamento entre os estudantes (OLWEUS, 1993; OLWEUS, 1999; OLWEUS; LIMBER, 2010a). Para atingir estes objetivos, a escola precisaria reestruturar seu ambiente para reduzir as oportunidades de uma convivência violenta e proporcionar um senso de comunidade e de convivência assertiva entre os alunos (OLWEUS; LIMBER; BREIVIK, 2019).

As intervenções foram pensadas e divididas em duas vertentes (OLWEUS, 1980). A primeira destinou-se às ações para os indivíduos superarem seus problemas pessoais, e a segunda teve como objetivo de ação intervir numa mudança holística do ambiente escolar como um todo (ELENI, 2014b).

O OBPP foi construído com base em quatro princípios devidamente estruturados, em uma pesquisa desenvolvida por Olweus (1993) sobre agressão na juventude. O primeiro princípio propunha que a escola deveria mostrar cordialidade e interesse positivo com os alunos; o segundo estabelecia limites para comportamentos inaceitáveis; o terceiro usava de consequências positivas e consistentes para reforçar o uso de comportamento positivo ao invés de comportamentos hostis quando as regras eram violadas e o quarto princípio correspondia ao fato de que as ações deveriam ser transmitidas através de modelos positivos e de

comportamentos apropriados (OLWEUS, 1993; OLWEUS *et al.*, 2007). Estes princípios foram traduzidos em intervenções, em diferentes componentes de níveis dentro das escolas, sendo eles: *School level components* (Componentes de nível escolar); *Classroom level components* (Componentes de nível de sala de aula); *Individual level components* (Componentes de nível individual) e, por fim, *Community level components* (Componentes de nível comunitário).

### 2.1.1 OBPP: níveis de intervenção ao bullying dentro das escolas e fora delas

Buscando um detalhamento do Programa, foi necessário especificar o que cada nível de intervenção ao fenômeno propunha (OLWEUS; LIMBER, 2010) para que a convivência sobressaísse à violência, tornando-se um valor dentro das escolas.

1) *School level components* (Componente de nível escolar): possui uma divisão de oito ações interventivas.

a) *Bullying preventing Coordinating Coomittee - BPCC (Comitê Coordenado de Prevenção ao Bullying)*: responsável por garantir que todos os componentes do OBPP sejam implementados em uma escola. O BPCC é formado por uma equipe representativa da escola e da comunidade em geral, composta de oito a 15 membros, incluindo um administrador da escola, um professor de cada série, um conselheiro da escola e/ou profissional de saúde mental da escola, um funcionário (como motorista de ônibus, guardião ou funcionário da lanchonete), um ou dois pais, um representante da comunidade (como funcionários de uma organização pós-escolar ou juvenil, ou representantes-chave da empresa ou da comunidade religiosa) e outros funcionários da escola que possam trazer conhecimentos específicos (como uma enfermeira, ou oficial de recursos da escola). Neste comitê, um ou dois estudantes são responsáveis por representar seus níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além deste Comitê favorecer o engajamento de todos os envolvidos na escola e na comunidade escolar, há uma iniciativa de promover um Comitê exclusivo para os alunos, de modo a garantir maior participação deles no planejamento e na implementação do Programa.

b) *Training and consultation* (treinamento e consulta): além do treinamento de dois dias fornecido aos membros do BPCC, um instrutor certificado do *Olweus Bullying Prevention Program* fornece pelo menos um ano de consulta presencial ou por telefone ao coordenador da escola para ajudar a garantir a fidelidade ao modelo. Os membros do BPCC fornecem um dia inteiro de treinamento para todos os funcionários da escola, antes do lançamento do programa. É fornecido um treinamento específico para questões mais intensas, bem como uma nova formação para aqueles funcionários, professores ou gestores recém contratados pela escola.

c) *Administration of the Olweus Bullying Questionnaire* (Administração do Questionário de Bullying de Olweus): o *Olweus Bullying Questionnaire* é uma pesquisa validada e de autorrelato que avalia as experiências e atitudes dos alunos em relação ao bullying e sua frequência (OLWEUS, 2007; SOLBERG; OLWEUS, 2003). O questionário é aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, antes da implementação do programa e em intervalos regulares (tipicamente anuais). Os alunos respondiam de forma anônima, tendo como identificação somente o ano em que estavam e o gênero. É disponibilizado um detalhamento do que é o bullying, com o objetivo de pesquisar a frequência com que os alunos experimentam esta violência nos últimos dois meses (contando a partir do dia em que o questionário é respondido). O questionário é digitalizável e possui 40 perguntas e, diante da necessidade atual, foi criada uma adaptação envolvendo também questões referentes ao *cyberbullying*. Ao serem respondidos, cada escola recebe um formulário constando os resultados finais. As escolas utilizam os resultados como forma de conscientização entre os alunos, professores, funcionários e pais sobre os problemas de bullying e propõem, juntos, planos específicos para a implementação do OBPP, avaliando as mudanças ao longo do tempo.

Entendemos que o valor de um questionário está no reconhecimento da realidade, permitindo, assim, espaços para discussão (TOGNETTA; VINHA, 2008a).

d) *Staff Discussion Groups* (Grupos de discussão da equipe): os grupos de discussão são formados por professores e por outros funcionários da escola. Sua frequência é regular, com o objetivo de aprender e discutir profundamente o OBPP, além de refletir sobre o bullying e os esforços de prevenção do fenômeno na escola. Esses grupos normalmente consistem em não mais do que 15 funcionários, e são liderados por um membro do BPCC. No início, é recomendado que os professores e funcionários se reúnam com o membro do BPCC ao menos uma vez por mês, durante o primeiro ano do programa, e após esta adaptação inicial os encontros acontecem com menor frequência.

e) *School Rules and Positive and Negative Consequences* (Regras Escolares e suas Consequências Positivas e Negativas): é solicitado às escolas que adotem quatro regras específicas sobre bullying - 1) não vamos intimidar o outro; 2) vamos tentar ajudar o aluno que está sofrendo bullying; 3) vamos tentar incluir alunos que estão isolados; 4) se nós soubermos de alguém que esteja sendo intimidado, vamos contar para um adulto da escola e para um adulto de casa. As regras abrangem as formas diretas e indiretas de bullying, incluindo isolamento social e exclusão dentro do grupo de pares (OLWEUS; LIMBER, 2007a). As regras são discutidas com os alunos e os pais e distribuídas por toda a escola. Professores e outros

funcionários são formados para aplicar consequências positivas e negativas consistentes para reforçar essas regras.

f) *Supervisory System* (Sistema de Supervisão): o BPCC, em cada escola, revisa e aprimora seu sistema de supervisão, com o objetivo de verificar se os comportamentos do bullying foram menores e, assim, constatar que o Programa estaria surtindo efeitos positivos na redução do problema de convivência. Esta supervisão é responsável por determinar também os resultados do *Olweus Bullying Questionnaire*, desenvolvendo estratégias de rastreamento e denúncia quando o bullying for identificado, avaliando as atitudes e habilidades da supervisão de adultos e a avaliação das divulgações feitas na escola para a prevenção do problema.

g) *School Kick-Off Event* (Evento de Lançamento da Escola): cada escola é responsável por lançar seu programa com os alunos através de um evento, com o objetivo de aumentar a conscientização sobre o bullying. Nesta divulgação é apresentado o Programa (OBPP) aos alunos, a fim de esclarecer as regras e os procedimentos da escola em relação ao fenômeno. As escolas são incentivadas a dar um pontapé inicial a cada ano subsequente para apresentar o programa aos novos alunos e lembrar aos veteranos, ao retornarem das férias, sobre os esforços da escola para evitar o bullying.

h) *Parent Involvement* (Envolvimento dos Pais): os pais são vistos como parceiros importantes na prevenção e na intervenção do bullying. Eles estão envolvidos no OBPP de várias maneiras, inclusive atuando no comitê de coordenação da escola, participando de eventos de lançamento e de reuniões de pais em toda a escola, além de receberem informações regulares sobre o bullying e sobre os efeitos do OBPP por meio de folhetos, boletins, eventos e quadros de avisos on-line.

2) *Classroom Level Components* (Componente de Nível Sala de Aula): possui três ações interventivas.

a) *Post and enforce school wide rules against bullying* (Poste e aplique regras em toda a escola contra o bullying): o objetivo é que os professores discutam com seus alunos as regras desenvolvidas e impostas na escola contra o bullying para assegurar que todos estejam cientes do que são e para que servem. As regras ficam expostas e são de fácil acesso nas salas de aula e também são detalhadas pelos professores aos alunos, deixando claras as consequências positivas e negativas - que são consistentes - ao não cumprimento delas. Esse conjunto comum de regras sensibiliza os alunos, pais e as pessoas em geral, de que a escola tem uma política unificada e coordenada contra a violência. As regras devem ser uma parte independente da política de disciplina da escola (OLWEUS; LIMBER, 2007b).

b) *Classroom meetings* (Reuniões/encontros na sala de aula): são fornecidas reuniões regulares (semanais) em que professores e alunos discutem sobre casos de bullying e sobre questões importantes relacionadas ao Programa. Os objetivos das reuniões de classe são criar coesão e comunidade, discutir regras sobre o bullying (e consequências positivas e negativas por seguir ou não as regras) e ajudar os alunos a entenderem seus papéis na prevenção e no impedimento ao fenômeno, a fim de ajudá-los a desenvolver estratégias de solução. Como parte desses encontros, os alunos se envolvem em dramatizações cujos objetivos são ajudar a criar empatia e habilidades de tomada de perspectiva, gerar possíveis soluções para situações de bullying e desenvolver ações positivas para combater o bullying.

c) *Classroom meetings with parents* (Reuniões/encontros com os pais): os professores são incentivados a oferecer encontros com os pais na sala de aula para esclarecer os objetivos e papéis do Programa. As propostas destes encontros são ajudar os pais a entender as consequências que o bullying causa e mostrar a forma como a escola está lidando com o fenômeno através do OBPP, de modo a solicitar aos pais um envolvimento no Programa (OLWEUS; LIMBER, 2007c). Estes encontros podem fornecer também uma aproximação dos pais com os professores da turma.

Embora não seja um componente central do OBPP em nível de sala de aula, as escolas são incentivadas a integrar mensagens e estratégias de prevenção ao bullying em todo o currículo. Cada turma tem um professor tutor responsável por trabalhar com seus alunos - além das formas de disciplinas curriculares - conteúdos voltados para a convivência (FRICK, 2016). Especificamente na Noruega, este espaço formal e institucional recebe o nome de *hora social* (OLWEUS, 1998).

3) *Individual level components* (Componentes de nível individual): primeiramente, os funcionários são incentivados a aumentar a supervisão dos alunos, sempre com foco em discussões sobre o bullying, e principalmente em relação aos estudantes que são identificados como suspeitos por estarem envolvidos em situações de bullying. Segundo, todos os funcionários são treinados para intervir no local sempre que perceberem que o bullying está ocorrendo. Procedimentos específicos também foram desenvolvidos para orientar os funcionários sobre como reagir quando um problema de alvo ou agressor for identificado ou se há suspeitos em sala de aula. Uma mensagem clara é comunicada de que o bullying será superado e que a situação será monitorada de perto. Em algumas escolas, essas reuniões são conduzidas por conselheiros ou administradores, mas sempre que possível recomenda-se que as reuniões sejam conduzidas pelo professor responsável de cada turma ou pelo funcionário que tenha um relacionamento mais próximo com os alunos envolvidos. Finalmente, as escolas são

incentivadas a trabalhar com os pais e com os profissionais de saúde mental para desenvolverem planos individualizados, quando apropriado, a fim de fornecer apoio aos alvos e para corrigir o comportamento dos agressores.

4) *Community level components* (Componente de nível comunitário): reconhecendo que o bullying não cessa depois da porta da escola, os membros do comitê são desafiados a envolver um ou mais membros da comunidade em seu BPCC, buscando maneiras em que os membros da comunidade possam apoiar o programa de prevenção ao bullying escolar, colaborando com divulgações para a prevenção do fenômeno com mensagens e estratégias para além da escola, em locais comunitários onde crianças e jovens se reúnem.

É notável o engajamento e a preparação de todo o sistema de educação, de saúde e da comunidade no combate ao bullying. Sua estrutura tem como fundamentos a proteção à dignidade de seus alunos, a valorização de uma convivência assertiva e o envolvimento dos alunos no combate ao fenômeno. Mostraremos, no tópico a seguir, os resultados estatísticos do Programa Antibullying nos países Nórdicos e também nos EUA, considerado após os países Nórdicos, e o que possui maior adesão ao Programa.

### **2.1.2 Os dados estatísticos do OBPP em seu país de origem e em outros países que o adotaram**

Diversos países buscaram implementar o Programa de Olweus em suas redes de ensino, atingindo, assim, um nível mundial, e tendo maior procura pelos países europeus e pelos EUA. Com isso, apesar de seus componentes terem permanecido praticamente inalterados, o Programa em larga escala sofreu naturalmente uma adaptação cultural, com base na realidade de cada país (ELENI, 2014c).

Bauer, Lozato e Rivara implementaram e avaliaram o Programa em dez escolas de Seattle, nos EUA, com alunos do 6º ao 9º ano. Os resultados encontrados pelos pesquisadores geraram um efeito misto, variando por gênero, etnia e nível socioeconômico dos sujeitos. Sob um ponto de vista global, os resultados foram positivos.

Em outra investigação realizada na cidade de Gante, na Bélgica, com 18 escolas com alunos de 10 a 16 anos de idade, os pesquisadores obtiveram resultados similares aos dos EUA (STEVENS; VAN OOST; DEBOURDEAUDHUIJ, 2000), encontrando efeitos mistos na redução do bullying em escolas primárias e nenhum efeito em escolas secundárias.

Por outro lado, em Bergen, na Noruega, o programa apresentou resultados positivos ( $p < 0,001$ ), realizado em 42 escolas com alunos do 1º ao 9º ano, e em outra investigação ( $p < 0,001$ ) realizada com estudantes do 7º ao 9º em escolas de Hong Kong.

Ttofi e Farrigton (2011) observaram em suas investigações que os programas inspirados pelo OBPP funcionavam melhor. Em suas análises estatísticas, utilizando a metodologia *Odds Ratio*, responsável por quantificar a intensidade da associação entre dois eventos - A e B -, puderam concluir que os programas diversos que não eram inspirados no OBPP obtiveram uma pontuação inferior, sendo elas 1,36 para os agressores e 1,29 para os alvos, enquanto a evolução do *Olweus Bullying Prevention Program* fora estatisticamente superior, tendo como pontuação 1,83 para os agressores e 1,80 para os alvos (TTOFI; FARRINGTON, 2011).

O objetivo do estudo de Olweus foi avaliar a eficácia do OBPP em suas várias formas específicas de bullying, como: bullying verbal direto, bullying físico direto, bullying sexual e *cyberbullying*. Os pesquisadores envolvidos na investigação (OLWEUS; LIMBER; BREIVIK, 2019) registraram uma redução nos relatos dos alvos e também dos agressores para todas as formas de bullying, ao longo de três anos, como consequência do OBPP.

Com pesquisas anteriormente feitas sobre o OBPP (LIMBER, 2018) fora possível identificar que todos os efeitos do Programa seriam melhor avaliados a partir do momento em que o OBPP sofresse uma implementação mais longa nas instituições de ensino.

Os resultados estatísticos foram divididos conforme as diferentes formas de bullying citadas, e os resultados mostraram que com a implantação do OBPP nas escolas foi possível diminuir as ações dos agressores. Houve, portanto, uma diminuição no número de alvos.

### **2.1.3 Efeitos do Programa para os diferentes grupos**

A análise do Programa foi dividida em duas categorias, sendo elas:

- 1) Efeitos do programa para meninos e meninas;
- 2) Efeitos do programa para jovens de diferentes grupos de raça/etnia.

Com base em estudos anteriores (OLWEUS, 2010; LIMBER *et al.*, 2018), e em comparação com outros programas de prevenção ao bullying (SALMIVALLI; KÄRNÄ; POSKIPARTA, 2011; WILLIFORT *et al.*, 2013) - que serão brevemente apresentados na sequência - foi possível concluir que as intimidações foram menores em todos os tipos de bullying, para meninos e meninas.

As formas verbais de intimidação eram mais utilizadas pelas meninas, e as formas de intimidação físicas eram utilizadas com um maior número pelos meninos. Com a

implementação do programa foi possível observar uma grande diminuição de ambas as formas de intimidação, em ambos os gêneros.

Com as análises feitas, pode-se concluir que os efeitos do Programa para os meninos eram maiores quando as intimidações eram verbais e físicas, em comparação com as meninas. A única variável em que as meninas apresentaram um efeito mais positivo foi com base nas intimidações sexuais. A segunda categoria de análise correspondente aos grupos de raça/etnia trouxe uma semelhança de alvo/agressor tanto de pretos quanto de brancos. O número de alunos pretos era relativamente menor do que de alunos brancos.

Os estudantes hispânicos demonstraram efeitos significativos do programa para alguns grupos e variáveis que acompanharam o desenvolvimento de pretos e brancos em vários outros casos, mas não obtiveram um resultado positivo com o Programa, o que resultou em vários anos de Programa voltados para as interações étnicas.

#### **2.1.4 Conclusão e resumo dos efeitos e implicações do OBPP**

Este estudo longitudinal de larga escala que abrangeu diversos países, como já dito anteriormente, nos possibilitou pensar nos resultados que o Programa obteve nos Estados norte-americanos. Os resultados foram amplos, eficazes e altamente consistentes, possibilitando a superação de todas as formas de bullying.

Com a aplicação do programa nas escolas dos EUA, foi possível estabelecer uma comparação com a Noruega. A pesquisa de comparação constatou que os jovens de ambos os países possuem semelhanças no que diz respeito aos problemas de bullying, logo, também na sua superação. Apesar das diferenças políticas, educacionais, econômicas e de diferentes prioridades de investimentos públicos, ambos os países obtiveram resultados positivos em relação ao OBPP, possibilitando uma análise razoavelmente realista das características e dos mecanismos básicos dos problemas manifestados pelas crianças e jovens nas instituições escolares em relação à implantação do programa.

Assim, a maioria destes componentes do OBPP descritos deveriam ser colocados em prática em todas as escolas que adotassem o Programa, a fim de que fosse criado um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo para seus alunos.

## **2.2 O Programa norte-americano CAPSLE (Texas) e a Intervenção envolvendo Treinamento de Habilidades Sociais (Carolina do Norte)**

No Estado do Texas, nos EUA, na primeira década de 2000, realizou-se uma investigação sobre uma intervenção no clima escolar (CAPSLE) para reduzir o bullying, tendo como foco o conjunto dos envolvidos nessas situações, ou seja, espectadores, agressores e alvos (TWEMLOW *et al.*, 2009).

O CAPSLE concentrou-se na dinâmica de poder do relacionamento bullying-alvo-espectadores de tal maneira que o foco principal estava no papel dos espectadores na normalização dessa dinâmica para restaurar a mentalização. Mentalização é um termo usado para falar da capacidade de reflexão e empatia; de modular efeitos e definir limites (FONAGY *et al.*, 2002). Os espectadores são treinados para atuarem como líderes a fim de promover ajuda aos outros espectadores, agressores e alvos, possibilitando que estes saiam de papéis patológicos.

Este programa fora instituído em escolas primárias com base em hipóteses empíricas, pois quanto antes as intervenções se iniciassem, haveria mais probabilidade de ter um efeito duradouro. A curva de aprendizado das crianças é especialmente influenciada nos primeiros anos por fatores psicológicos complexos, incluindo a identificação de professores como modelos que desejam seguir.

Por sua vez, professores planejam o currículo escolar com base em políticas responsáveis por ocuparem uma função como modelo psicológico para crianças, possibilitando, assim, o aprendizado intelectual, social e emocional (TWEMLOW *et al.*, 2009).

Em relação às intervenções envolvendo treinamento de habilidades sociais (THS), os encontros estavam relacionados às seguintes questões: resolução de problemas, pensamento positivo, relaxamento, linguagem corporal, estabelecimento de amizades, modo de lidar com o agressor, entre outras ações. O THS era disponibilizado como uma formação para os docentes, e estes tinham o papel de replicar as ações com seus alunos e alunas (SILVA *et al.*, 2016d).

DeRosier & Marcus foram os responsáveis pelo desenvolvimento de um programa de THS com estudantes do 3º ano considerados ansiosos, rejeitados pelos seus pares ou agressivos, em 11 escolas do condado de Wake, na Carolina do Norte.

A principal conclusão deste programa está relacionada a uma diminuição efetiva das experiências agressivas e de vitimização. O programa mostrou que as crianças obtiveram um envolvimento maior para ajudar a reduzir a agressividade. Essa conscientização permite que

crianças, professores e outros funcionários tomem medidas para normalizar a dinâmica do poder no sistema social como um todo.

As intervenções parecem reduzir a tendência natural de as crianças endurecerem sua atitude em relação à vitimização ao longo do tempo, pois outros estudos (VERNBERG *et al.*, 2009) mostraram que meninas e meninos decidem não se envolver em situações perigosas no Ensino Médio, presumivelmente para reduzir os problemas por si mesmos.

No que diz respeito aos THS, a intervenção diminuiu os episódios de bullying ( $p < 0,05$ ) em crianças que foram identificadas previamente como sendo agressivas (SILVA *et al.*, 2016e).

### 2.3 O Programa Antibullying finlandês (*KiVa*)

O Programa de prevenção e intervenção ao bullying – *KiVa* - foi desenvolvido na Universidade de Turku, na Finlândia (SALMIVALLI; KARNA; POSKIPARTA, 2011), e foi uma demanda ofertada para a redução do bullying em todo o país.

A palavra finlandesa *KiVa* significa “alguém que é agradável e gentil com os outros” (HERKAMA; SALMIVALLI, 2018a), com isso, o Programa Antibullying busca realizar um trabalho em que a escola como um todo esteja engajada num propósito de combater o bullying, que não é tolerado em suas instituições de ensino.

O programa possui três objetivos principais:

- 1) Prevenir a ocorrência do bullying;
- 2) Combater efetivamente casos graves de intimidação;
- 3) Minimizar os efeitos negativos da intimidação (HERKAMA; SALMIVALLI, 2018b).

Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura finlandês investiu recursos para intervenções destinadas para prevenir e reduzir o bullying. Após uma fase inicial de avaliação em 2007 e 2008, participaram da amostragem de teste do programa 78 escolas controle e 78 escolas de intervenção (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014a). O Programa somente foi divulgado em todo o país em 2009, após a avaliação de sua eficácia - que será detalhada mais à frente.

A avaliação do *KiVa* se deu após dois anos consecutivos de implementação nas escolas finlandesas. De 2007 a 2008 seus efeitos foram testados em escolas primárias com crianças de 10 a 12 anos de idade. De 2008 a 2009 o Programa foi testado em escolas primárias com crianças entre sete e nove anos, e em escolas secundárias com alunos de 13 a 15 anos de idade.

O Programa traz consigo a ideia do bullying como um fenômeno grupal (como já exposto na seção I). Com isso, como o bullying acontece entre os pares, esses devem também ser responsabilizados para que a superação do problema de intimidação ocorra. É, pois, a partir deste fator, que o *KiVa* traz consigo a importância dos espectadores na superação do problema (SAARENTO; BOULTON; SALMIVALLI, 2015). Com isso, as intervenções não devem somente ser destinadas aos alvos e aos agressores, devem envolver, também, aqueles que assistem às cenas de violência (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014b).

Além do foco de atuação com os espectadores, o Programa abrange uma intervenção maior envolvendo todos os alunos, professores e pais (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011a), o que faz com que suas intervenções sejam multidimensionais (SILVA *et al.*, 2016c). Tal estratégia de intervenção inclui uma combinação de regras em salas de aula - aulas sobre bullying; trabalhos com agressores, alvos e pares; informação aos pais; aumento de supervisão no pátio das escolas; métodos disciplinares; cooperação entre pesquisadores e profissionais da escola; formação de professores e utilização de recursos tecnológicos.

Os principais métodos das ações são as lições sobre os mecanismos de bullying, que consistem em discussões em grupo e exercícios práticos de superação do problema. Todas as escolas finlandesas possuem anualmente 10 aulas, de 90 minutos cada, para discutirem a prevenção do fenômeno. Na investigação, os professores gastavam em média 79 minutos ministrando a aula e relataram que o material disponibilizado pelo *KiVa* é de fácil compreensão (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014c).

O Programa tem sido usado tanto para o bullying autorrelatado quanto por aqueles relatados pelos pares. As agressões que o *KiVa* busca analisar e combater são: bullying relacional<sup>7</sup>, bullying verbal, bullying físico e *cyberbullying* (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011b).

As ações de combate ao bullying incluem jogos de computadores que são projetados através dos temas levantados nas aulas pelos próprios alunos. O objetivo desses jogos é aumentar a empatia pelos alvos e conscientizar o papel desempenhado pelo grupo em incidentes de bullying, além de o próprio Programa Antibullying incluir ações destinadas a casos de alvos/agressores, quando os funcionários ficam sabendo do ocorrido. Essas ações devem ser destinadas para os agressores e alvos de forma separada e visam impedir que o bullying aconteça outras vezes (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014d).

---

<sup>7</sup>Apresentamos esta tipologia conforme os autores indicaram, embora discordemos dessa separação.

O programa finlandês foi utilizado por vários outros países, dentre eles os EUA. Em relação às intervenções utilizando recursos de informática, os EUA desenvolveram uma sequência de ações com o programa, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio de 25 escolas que participaram de três sessões de computador, de 30 minutos cada. O objetivo desta ação é favorecer uma diminuição na participação em situações de bullying. Identificou-se uma diminuição significativa para os estudantes do 6º ao 8º ano ( $p < 0,01$ ) e do 9º ao 2º ano do Ensino Médio ( $p < 0,001$ ). O segundo estudo, utilizando ferramentas de informática, teve o objetivo de melhorar as estratégias de enfrentamento do bullying em estudantes alemães e ingleses, entre 7 e 11 anos de idade. Ao contrário do primeiro resultado, este indicou que a intervenção não foi eficaz em aumentar os conhecimentos sobre estratégias de enfrentamento ao bullying (SILVA *et al.*, 2016d).

Os alunos responderam ao questionário de forma anônima nas aulas de informática. Antes do início do questionário, fora disponibilizada uma definição do conceito de bullying por meio do questionário Agressores/vítimas de Olweus (1996).

As variáveis demográficas do questionário relatavam as idades dos alunos, gêneros (sendo codificados como 0 = menina e 1 = menino) e o país de nascimento, tanto deles próprios quanto dos pais (sendo codificados como 0 = não imigrantes e 1 = imigrantes).

Em relação ao bullying autorrelatado, a partir da revisão do questionário Agressores/vítimas de Olweus (1996), os alunos tinham que responder a seguinte pergunta: quantas vezes você intimidou os outros na escola nos últimos dois meses?

As respostas se deram a partir de uma escala de cinco pontos, variando de zero (nenhuma vez), a quatro (várias vezes por semana).

Em relação aos comportamentos dos espectadores, as questões disponíveis no questionário foram inspiradas no *Questionário sobre o papel do participante com as escalas: reforçador e defensor* (SALMIVALLI; VOETEN, 2004). Para cada item, os alunos foram autorizados a marcar um número ilimitado de colegas que se ajustavam ao comportamento descrito, a partir de uma lista de nomes que aparecia na tela do computador. A escala do reforçador consistia nos seguintes itens: 1) Vem ao redor para ver a situação; 2) Ri/Gargalha; 3) Incita o autor gritando ou dizendo “mostre a ele/ela!”. Já a escala dos defensores apresentava os seguintes itens: 1) Conforta a vítima ou a encoraja para dizer ao professor sobre o bullying; 2) Diz aos outros para parar o bullying.

Sobre as atitudes antibullying, foi usada uma adaptação da escala *Provictim* (RIGBY; SLEE, 1991), com a seleção de dez itens. Os alunos responderam em uma escala tipo *Likert* de

cinco pontos, variando de zero (Eu discordo totalmente) a quatro (concordo totalmente) para itens como *não há problema em chamar algumas crianças de nomes feios*.

Pelo fato de os jogos terem a finalidade de aumentar o nível de empatia entre os alunos, houve a necessidade de acrescentar no questionário a *empatia*, que fora dividida em sete itens (KÄRNÄ *et al.*, 2011a), com afirmações como: *quando a vítima de bullying está triste, sinto-me triste também*. Os alunos foram solicitados a avaliar a frequência com que as afirmações eram verdadeiras para eles, e responder em uma escala de cinco pontos, variando de zero (nunca) a quatro (sempre).

Após nove meses de implementação do programa nas escolas finlandesas, o *KiVa* foi avaliado por controles randomizados e sua taxa de implementação foi considerada alta (HAATAJA *et al.*, 2014).

Na Finlândia, o Programa reduziu significativamente o bullying ( $p < 0,001$ ) nas turmas de 1º ao 9º ano em um estudo realizado em 888 escolas (SILVA *et al.*, 2016c), e nas turmas de 4º ao 6º ano ( $p < 0,01$ ) em outro estudo feito com 78 escolas em que as avaliações do Programa demonstraram também sua eficácia na redução do bullying (KÄRNÄ *et al.*, 2011b).

Os dados analisados foram coletados em dois momentos: antes da implementação do Programa - no final de um ano escolar, em maio de 2007 - e nove meses após a implementação - no final do ano letivo subsequente, em 2008.

Entre os dois momentos de coletas, sete escolas de controle, incluindo 32 salas de aula, abandonaram o Programa por considerarem que a coleta de dados demandava muito tempo da escola. Dezesesseis salas de aula de oito escolas (grupo de controle) e 15 salas de aula de oito escolas *KiVa* também desistiram do programa entre os dois momentos. A justificativa foi semelhante aos das sete escolas iniciais, ou seja, os professores alegaram não conseguir administrar o tempo da pesquisa com seus alunos (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014e).

O Programa surtiu diferentes efeitos em relação aos agressores. Os efeitos foram significativamente menores para os agressores que desfrutavam de uma popularidade maior em comparação aos agressores de popularidade média ou baixa (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014f).

A amostra completa foi composta por 7975 alunos da terceira, quarta e quinta séries (50% homens sendo 2% imigrantes), com idades entre 8 e 14 anos. Pertenciam a 401 salas de aula em 77 escolas (16% de língua sueca), incluindo 39 escolas de intervenção e 38 de controle. A taxa média de participação foi de 90,67%.

Dos 7975 alunos, 911 foram identificados como agressores, que foram definidos por pontuarem um desafio padrão ou superior relatado por seus pares. Metade dos 911 agressores estavam em escolas de intervenção e 88% deles eram meninos de idades entre 9 e 14 anos.

Além da ajuda na superação do bullying, o Programa surtiu outros efeitos relatados pelos alunos, os quais passaram a ter gosto pela escola, de modo que a motivação acadêmica e avanços pedagógicos aumentaram, e as relações entre pares melhorou (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011c).

Noventa e oito por cento dos relatos de alvos envolvidos nas discussões sobre a efetivação do *KiVa* disseram que as agressões nas suas escolas diminuíram. As mais de 1000 escolas que iniciaram a implementação do *KiVa* em 2009 mostraram que, após o primeiro ano de implementação do Programa em suas escolas, tanto as intimidações quanto as vitimizações tinham diminuído significativamente.

Na análise dos dados foram utilizados modelos multiníveis para testar as hipóteses relativas aos efeitos, em nível de sala de aula. A utilização de modelos multiníveis se dá por duas razões, apresentadas a seguir:

- 1) Permite a estimativa precisa dos erros padrão, decompondo a variância total em variabilidade dentro da classe e variabilidade entre classes;
- 2) Os vários níveis do modelo tornam possível avaliar simultaneamente os efeitos dos preditores a nível individual e a nível da sala de aula.

Os pesquisadores estavam especialmente interessados nos comportamentos dos espectadores em sala de aula. Para tanto, controlaram alguns preditores a nível individual (idade, sexo, estado de imigrantes, atitudes antibullying e empatia para com os alvos).

Os resultados indicaram que os níveis do bullying e comportamentos a ele relacionados variam não só entre as crianças individualmente, mas também entre as classes escolares. Assim, quando se trata de implicações práticas, as intervenções destinadas a reduzir o bullying devem visar não só aos agressores e aos alvos individuais, mas ao grupo como um todo.

A seguir, apresentamos as iniciativas legislativas, as Comunidades Autônomas e os programas antibullying da Espanha.

## 2.4 Os Programas Antibullying como iniciativas legislativas espanholas, as Comunidades Autônomas e as Ações Interventivas ao bullying

A partir de informações do *site* do *Ministério de Educación, Cultura y Deporte*<sup>8</sup>, investigações nas *Consejerías de Educación*<sup>9</sup>, e também com base em diferentes artigos científicos, buscamos por informações sobre o que se tem feito na Espanha sobre a convivência escolar, especialmente em relação à superação do bullying, e encontramos inúmeras ações destinadas à melhoria do ambiente escolar.

A Espanha, como Estado membro da Comissão Europeia - assim apresentada pelo *Centro Nacional de Innovación Investigación Educativa* - se compromete regularmente com o desenvolvimento da promoção educacional e de formação, com o objetivo de estabelecer a equidade, a coesão social e a cidadania ativa.

Toda a comunidade espanhola de escolas está engajada com ações que favorecem a melhoria da educação através de políticas educativas. Uma dessas ações é o Plano Estratégico de Convivência, que tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento do diálogo e do consenso em resposta a uma necessidade de colaboração e coordenação entre as diferentes instituições, garantindo que os centros educacionais sejam espaços seguros, livres de violência, inclusivos e propícios ao sucesso de todos e todas.

Algumas ações desenvolvidas para a melhoria da convivência nos centros educacionais espanhóis serão detalhadas nos itens a seguir. 2.4.1 As primeiras leis e as Comunidades Autônomas

A Espanha possui um total de 17 Comunidades Autônomas, e dentro delas e do Estado Espanhol há sempre um tipo de legislação que se refere à prevenção ou à contenção do bullying (FRICK, 2016a). O quadro a seguir busca mostrar as 37 normativas encontradas (leis, decretos, ordens ou instruções) que abordam o bullying na Espanha e as 17 Comunidades Autônomas.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/redirigeme/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em:

<http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/BRASILIA/es/Embajada/Paginas/Consejer%C3%ADAs/Consejer%C3%ADAs-de-Educaci%C3%B3n.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2021.

**Quadro 4** - Normativas aprovadas no Estado Espanhol e nas Comunidades Autônomas, até outubro de 2013, e suas disposições.

		<b>NORMATIVAS</b>	<b>DISPOSIÇÃO</b>
<b>ESTATAL</b>		Instrução Normativa 10/2005	<i>INSTRUCCIÓN 10/2005 sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil.</i>
		Lei Orgânica 2/2006	<i>LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</i>
		Lei Orgânica 8/2013	<i>LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.</i>
<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	<b>ANDALU- CÍA</b>	Decreto 19/2007	<i>DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.</i>
		Ordem de 18 de julho de 2007	<i>ORDEN de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.</i>
		Resolução de 26 de setembro de 2007	<i>RESOLUCIÓN de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguirlos centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil.</i>
		Decreto 327/2010	<i>DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.</i>
		Decreto 328/2010	<i>DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.</i>
		Ordem de 11 de abril de 2011	<i>ORDEN de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).</i>
		Ordem de 20 de junho de 2011	<i>ORDEN de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.</i>

<b>ARAGÓN</b>	Decreto 73/2011	<i>DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.</i>
<b>ASTÚRIAS</b>	Decreto 249/2007	<i>DECRETO 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.</i>
<b>BALEARS</b>	Decreto 10/2008	<i>DECRET10/2008, de 25 de gener, pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears.</i>
	Decreto 121/2010	<i>DECRET 121/2010, de 10 de desembre, pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears.</i>
<b>CANARIAS</b>	Decreto 114/2011	<i>DECRETO 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.</i>
	Ordem de 11 de abril de 2013	<i>ORDEN de 11 de abril de 2013, por la que se crea y regula el fichero de datos de carácter personal denominado "Atención e intervención psicológica en acoso escolar".</i>
<b>CANTABRIA</b>	Decreto 53/2009	<i>DECRETO 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.</i>
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>	Resolução de 20 de janeiro de 2006	<i>RESOLUCIÓN de 20-01-2006, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha.</i>
	Decreto 3/2008	<i>DECRETO 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha.</i>
<b>CASTILLA Y LEÓN</b>	Decreto 51/2007	<i>DECRETO 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.</i>
	Ordem EDU/1921/2007	<i>ORDEN EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León.</i>

<b>CATALUÑA</b>	Lei 12/2009	<i>LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.</i>
<b>EXTREMA DURA</b>	Lei 4/2011	<i>LEY 4/2011, de 7 de marzo, de educación de Extremadura.</i>
<b>GALICIA</b>	Lei 4/2011	<i>LEI 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa.</i>
	Instrução de 17 de junho de 2013	<i>INSTRUCCIÓNS de 17 de xuño de 2013 polas que se traslada o protocolo xeral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos.</i>
<b>LA RIOJA</b>	Decreto 4/2009	<i>DECRETO 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la Convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros.</i>
	Ordem 26/2009	<i>ORDEN 26/2009, de 8 de septiembre, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plande Convivencia de los centros docentes no universitarios dela Comunidad Autónoma de La Rioja.</i>
<b>MADRID</b>	Decreto 15/2007	<i>DECRETO 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.</i>
<b>MURCIA</b>	Decreto 115/2005	
	Resolução de 4 de abril de 2006	<i>RESOLUCIÓN de 4 de abril de 2006, de la dirección general de ordenación académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.</i>
	Ordem de 20 de febreiro de 2006	<i>ORDEN de 20 de febrero de 2006, de la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.</i>
	Resolução de 28 de setembro de 2009	<i>RESOLUCIÓN de 28 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar.</i>
<b>NAVARRA</b>	Decreto 47/2010	<i>DECRETO FORAL 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros Educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.</i>
	Ordem 204/2010	<i>ORDEN FORAL 204/2010, de 16 de diciembre, del Consejero de Educación por la que se regula la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados con cierta dos de la Comunidad Foral de Navarra.</i>
<b>PAÍS VASCO</b>	Decreto 201/2008	<i>DECRETO 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.</i>

<b>VALENCIA</b>	Ordem de 31 de março de 2006	<i>ORDEN de 31 de marzo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes.</i>
	Decreto 39/2008	<i>DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.</i>

Fonte: Frick (2016).

Pudemos perceber, a partir das 37 normativas, que 25 estão relacionadas à convivência escolar nos centros educativos, com os objetivos de melhorar a qualidade educativa (ANDALUCÍA, 2007a; LA RIOJA, 2009a; VALENCIA, 2006); promover medidas para a melhora da convivência (ANDALUCÍA, 2007b, 2011; CASTILLA Y LEÓN, 2007a; MURCIA, 2006); regular a convivência, estabelecendo normas (ARAGÓN, 2011; ASTÚRIAS, 2007; BALLEARS, 2010; CANARIAS, 2011; CANTABRIA, 2009; CASTILLA Y LEÓN, 2007b; CASTILLA-LA MANCHA, 2008; GALÍCIA, 2011; LA RIOJA, 2009b; MADRID, 2007; MURCIA, 2005; 2009; NAVARRA, 2010a; 2010b; VALENCIA, 2008); estabelecer direitos dos alunos (PAÍS VASCO, 2008); regular a participação de escolas em projetos que promovam a convivência positiva (ANDALUCÍA, 2011) e criar um instituto para a convivência (BALEARS, 2008).

Seis normativas oferecem uma regulamentação da educação diante de seus sistemas de ensino (ANDALUCÍA, 2010; 2010; CATALUÑA, 2009; ESPANHA, 2006; 2013; EXTREMADURA, 2011) e outras seis são responsáveis por favorecer um tratamento nos casos de bullying (ANDALUCÍA, 2007c; CANARIAS, 2013; CASTILLA-LA MANCHA, 2006; ESPANHA, 2005; GALICIA, 2013; MURCIA, 2006).

É possível observarmos diante do que foi exposto no quadro e separado brevemente que as normativas relatam o bullying sempre atrelado a uma convivência escolar e como um problema que afeta diretamente a própria convivência.

A Espanha possui um diferencial dos outros países, pois junto às normativas e a outros programas antibullying possui leis que asseguram que estes programas sejam efetivados dentro das escolas como um todo. No ano de 2006 o bullying recebeu maior atenção no país, sendo criada, assim, uma lei específica, a Lei Orgânica nº 2 (ESPANHA, 2006a), responsável por representar a educação. Tal lei não traz formas de solução ou de superação da violência bullying, mas garante que todos aqueles que foram alvos de maus tratos, violências de gênero e bullying em suas escolas possam ser inseridos em um novo ambiente escolar. Preconiza,

dentro dos princípios que devem gerir uma educação, o fornecimento de práticas e valores morais essenciais para a superação da violência e uma educação para a prevenção e solução de qualquer forma de conflito. Responsável por ações nas escolas públicas do país, essa lei estabelece para tais instituições escolares a criação de um Plano de Convivência, além de normas de convivência (FRICK, 2016c).

Mais tarde, em 2013, a Lei Orgânica nº 2 (ESPANHA, 2006b) recebeu uma nova versão, tornando-se a Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 2013a) em que foram adicionadas a seu texto duas modificações que estão relacionadas ao bullying - uma delas muda a Lei e passa a incluir a educação para a não-violência em todos os sentidos, especialmente com o bullying -, e a segunda mudança refere-se às condutas que são consideradas gravemente prejudiciais à convivência escolar, considerando, assim, as diferentes manifestações do bullying.

As condutas fornecidas pela Lei Orgânica nº 8 (ESPANHA, 2013b) - como forma de intervenção aos conflitos - devem garantir os direitos e deveres dos envolvidos no fenômeno, a fim de proporcionar melhorias nas relações no âmbito escolar. Tratando-se do bullying, as medidas fornecidas são mais severas e preveem, inclusive, a expulsão do ambiente escolar temporal ou definitivamente, como ação para correção do ato.

A criação da Instrução Normativa nº 10 (ESPANHA, 2005), embora não tenha um caráter legislativo, é a responsável por assegurar os direitos dos menores de idade através da *jurisdicción de menores* (FRICK, 2016d) e quando o bullying estiver presente, além de tudo, é referenciada por algumas *Consejerías de Educación*. De acordo com a Normativa, salvo os casos mais graves, a escola deve se responsabilizar pela resolução de todos os danos que ali ocorrem. Por isso, enfatiza a necessidade de as escolas intervirem em casos de bullying. Quando o bullying é identificado dentro da escola, as ações de reparação são dadas através da promoção de reflexão dos envolvidos, de modo que se realizam reuniões com os pais dos alunos em questão, mudam-se a estrutura da sala de aula e promovem a intervenção ao problema.

No *site do Ministério de Educación, Cultura y Deporte* foram encontradas algumas iniciativas de prevenção e contenção do bullying, que serão demonstradas a seguir, e posteriormente serão apresentados os programas antibullying encontrados nas *Consejerías de Educación*. As primeiras formas de prevenção ao bullying estão relacionadas ao apoio do desenvolvimento de programas e de pesquisas.

Dois programas iniciais foram identificados para o combate ao bullying na Espanha, ambos com iniciativas do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. O primeiro deles - desenvolvido e coordenado por Diaz-Aguado e sua equipe de pesquisa da *Universidad Complutense de Madrid*, sob suporte do *Ministerio de Trabajo e Seguridad Social* - recebeu o

nome de *Programa de educación para La tolerancia y prevención de La violència en los jóvenes*, e tinha o objetivo de oferecer a sensibilização contra o racismo e a violência, além de introduzir uma educação intercultural e de valores de tolerância nas escolas de nível secundário (DÍAZ-AGUADO; ANDRÉS, 1997). O segundo programa, considerado restrito à *Comunidad de Madrid*, recebeu o nome de *Convivir és vivir* (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2000), o qual tinha como objetivos: melhorar os níveis de convivência nas escolas, promover atitudes de conhecimento, prevenir a violência dentro e fora da escola com respeito e tolerância e proporcionar aos professores conhecimentos e habilidades para enfrentar conflitos que prejudicassem a convivência escolar, tais como metodologias de aprendizagem cooperativa, técnicas de resolução de conflitos e gestão do clima da sala de aula (FRICK, 2016f).

Através do *site* do *Ministério de Educación y Deporte* foi identificado o desenvolvimento do *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar em la educación secundaria obligatoria*, que tinha o objetivo de diagnosticar dados sobre a convivência escolar, incluindo dados sobre o bullying para servir de acompanhamento e desenvolvimento de um instrumento para ajudar na diagnose da convivência escolar, que posteriormente fora distribuído para todas as escolas da Espanha. Tanto o estudo quanto o desenvolvimento do instrumento se deram pelo *Observatorio Estatal de La Convivencia Escolar* (2010). Neste estudo, alguns pesquisadores da *Unidad de Psicología Preventiva* da *Universidad Complutense de Madrid* estavam à frente das investigações, sendo eles: María José Díaz-Aguado, Rosario Martínez Arias e Jarvier Martín.

A pesquisa apresentada foi aplicada em 23.100 alunos e alunas de 302 escolas do 1º ao 4º ano (de 12 a oito anos de idade) da educação secundária, distribuídas em todas as Comunidades Autônomas. O questionário foi aplicado de forma on-line, em 2008, através da equipe técnica de pesquisadores envolvidos (DIAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTIN, 2013a).

O estudo indicou alguns dados relacionados à frequência do bullying. As situações de bullying foram identificadas como *muitas vezes* e *com frequência* em 3,8% da amostra coletada. 2,4% dos respondentes disseram ter agredido *muitas vezes* e *com frequência* outros colegas nos últimos dois meses. As agressões mais expostas pelos alvos, além das categorias *muitas vezes* e *com frequência*, são: falar mal (6,5%); insultar (4,9%); não deixar participar (3,5%); ignorar e quebrar ou roubar as coisas (3,4%). As variantes mais citadas pelos autores de bullying foram falar mal (4,3%); ignorar (3,8%); insultar, ofender e ridicularizar (2,7%) e excluir (2,3%) (DIAZ-AGUADO; MARTÍNEZ; MARTIN, 2013b).

Com os resultados da investigação, os pesquisadores propuseram algumas formas para a melhoria da convivência escolar como promoção de estruturas cooperativas e relações interpessoais embasadas no respeito mútuo, a partir das seguintes ações: apoio dos colegas de sala aos alunos agredidos; educação para a igualdade e respeito mútuo; trabalho cooperativo, além do trabalho com programas de ajuda entre iguais (*OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR*, 2010a).

No tocante a outras formas de violência, os pesquisadores propuseram outras formas de intervenção e prevenção, sendo elas: o incremento da oportunidade de êxito e protagonismo dos alunos nas escolas; o desenvolvimento de programas de educação em valores que ensinem os alunos a serem empáticos com o outro e intolerantes a qualquer forma de violência, além de coordenarem direitos e deveres de forma a promover relações embasadas no respeito mútuo, na tolerância e na igualdade; fomentar a colaboração escola-família para a prevenção e contenção de distintas formas de violência (*OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR*, 2010b).

#### **2.4.1 As iniciativas das *Consejerías de Educación* das Comunidades Autônomas**

Frick (2016) buscou analisar se as ações presentes nestes órgãos eram específicas do bullying, ou se estavam ligadas a projetos maiores sobre a qualidade da convivência escolar. Na época em que fora feita a coleta dos dados (no ano de 2013), as 17 Comunidades Autônomas apresentavam ações de combate e prevenção ao bullying dentro de seus Planos de Convivência. As *Consejerías de Educación* eram as responsáveis por instruir as escolas sobre como desenvolver e como aplicar os Planos de Convivência. As orientações dadas em relação ao bullying foram divididas em quatro categorias de ações:

- 1) Capacitação (subdividida em: materiais de apoio, encontros de formação e instituições de formação);
- 2) Comunicação e/ou solicitação de apoio em situações de bullying;
- 3) Ações de apoio para o desenvolvimento de projetos nas escolas;
- 4) Ações de informação, sensibilização e conscientização (FRICK, 2016g).

As *Consejerías de Educación* foram responsáveis por criar ações antibullying para a melhoria da convivência escolar. Os projetos encontrados por Frick (2016) são: *Proyecto Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz*; *Programa de Apoyo - Acoso Escolar*; *Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar*; *Plan PREVI - Plan de Prevención de La Violencia*

y *Promoción de La Convivencia*. As demais *Consejerías de Educación* tinham como nome de projetos os *Plan de Convivencia*.

A seguir, apresentamos as quatro categorias de ação que compõem esses projetos de acordo com a pesquisadora (FRICK, 2016) em sua ordem de acontecimentos:

1) Ações de informação, sensibilização e conscientização.

As estratégias de prevenção e contenção ao bullying, identificadas juntamente com os dados levantados pelas *Consejerías de Educación* e com as Comunidades Autônomas, pretendem fornecer informações sobre o fenômeno bullying, com o objetivo de disponibilizar um esclarecimento sobre os subsídios de atuação na promoção de sensibilização e de conscientização dos diversos membros da comunidade educativa. São responsáveis por disponibilizar informações sobre o que é o fenômeno bullying através de diferentes ferramentas: guias, vídeos, filmes, artigos, *links* para páginas temáticas sobre bullying ou revistas, sugestões de livros (para famílias e alunos) e, também, pela divulgação de relatórios anuais sobre a convivência e o bullying nas escolas da comunidade autônoma. Além da divulgação das campanhas por meio de vídeos e folders no que diz respeito às famílias, são disponibilizadas atividades de formação - como as escolas de família com os temas relacionados ao bullying - e são oferecidas, ainda, palestras nas Comunidades Autônomas.

2) Ações de comunicação e/ou solicitação de apoio em situações de bullying.

Em sua busca, Frick (2016) encontrou seis *Consejerías de Educación* responsáveis por um assessoramento em situações em que o bullying já fora identificado ou em situações em que os casos de bullying ainda eram suspeitos. Assim como a consultoria e o treinamento do *Olweus Bullying Prevention Program* eram feitos via telefone, as solicitações também eram disponibilizadas somente por este mesmo meio. Essas ações podem ser utilizadas tanto pelos professores quanto pelos alunos e familiares.

Como exemplo desta ação, o *Servicio de prevención y ayuda contra El acoso escolar da Universidad y Sostenibilidad de Canarias* é responsável por atender todas as escolas espanholas, exceto as universidades desta Comunidade Autônoma. Inicialmente, quem atende às chamadas é o psicólogo de cada instituição escolar, responsável por realizar uma chamada reestruturada e por aplicar um questionário de detecção. Os casos são encaminhados pelo profissional ao *Comisión Provincial de Acoso Escolar* após as primeiras medidas psicológicas

serem fornecidas, as quais são responsáveis por avaliar a congruência de uma intervenção psicológica nas escolas para os alvos e suas respectivas famílias.

### 3) Ações de capacitação.

Com as ações da *Consejería de Educación* é necessário que ocorra uma capacitação do professorado com conhecimento para o desenvolvimento de materiais de apoio, encontros de formação e/ou criação de instituições de formação.

As indicações de materiais sobre como agir em situações diante do bullying podem ser divididas e possuir vários nomes, como: *protocolos de atuação em situações de bullying*; *guias*; *programas de apoio*; *orientações* ou *planos de prevenção*.

### 4) Ações de apoio para o desenvolvimento de projetos nas escolas.

São realizadas chamadas para a identificação dos projetos que são realizados anualmente, conforme mencionado anteriormente, como forma de promoção de incentivo para a criação de novos projetos. Essas ações foram encontradas por Frick (2016) em três comunidades que recebiam prêmios pelas ações de contenção ao bullying em suas escolas.

As escolas inscritas concorrem ao recebimento de recursos financeiros. Seus projetos podem ser submetidos em cinco áreas distintas: melhoria da gestão e organização escolar; incentivo à participação; fomento à convivência; desenvolvimento de valores, atitudes, habilidades e hábitos; prevenção de situações de risco para a convivência e intervenções paliativas frente a condutas consideradas como gravemente prejudiciais à convivência (ANDALUCÍA, 2011b). A comunidade educacional de Andalucía era incentivada desde 2002 a inscrever seus programas antibullying por desenvolverem projetos de promoção à paz nas escolas.

## 2.4.2 Algumas ações práticas fornecidas às escolas

Os problemas de convivência e as formas prevenção nas escolas têm sido fonte de muitas investigações através de modelos de programas para o combate da violência, principalmente ao bullying, na Espanha (DÍAZ-AGUADO, 2005; FERNANDÉZ; GARCIA; BENÍTEZ, 2006; HERNÁNDEZ; VAN DER MUELEN; DEL BARRIO, 2006; AVILÉS MARTINÉZ; TORRES; VIAN, 2008; URUÑELA, 2016; 2018).

Além de todas as ações das *Consejerías* das Comunidades Autônomas já mencionadas anteriormente, apontaremos as ações destinadas para uma melhoria do clima escolar, desenvolvidas por Avilés (2015) e Uruñela (2016; 2018).

Os Programas Antibullying espanhóis têm seguido uma linha de desenvolvimento e de atuação que podem assim ser divididos (CAMPBELL, 2005; AVILÉS MARTÍNEZ, 2015; YEAGER *et al.*, 2015)

- 1º passo: reflexão, análise e perspectiva;
- 2º passo: informação e formação;
- 3º passo: investigação e documentação;
- 4º passo: planejamento e tomada de decisões;
- 5º passo: prática educativa;
- 6º passo: evolução e reformulação.

Para tanto, os Programas Antibullying, além de englobarem estes seis passos fundamentais, possuem ainda momentos e tarefas que perpassam por cinco fases (AVILÉS MARTÍNEZ, 2015b), descritas a seguir.

- 1) Primeira fase: responsável pelo entendimento sobre como está o ambiente educacional. Busca diferenciar o que é bullying do que não é, propõe reflexão e análise de perspectivas, propõe informação, formação, investigação e documentação do que fora encontrado naquele ambiente para que a próxima fase possa ser levada adiante;
- 2) Segunda fase: planejamento e tomada de decisões; questionar “onde queremos chegar?”;
- 3) Terceira fase: um pensamento sobre como seria na prática. Nesta fase propõem-se ações por setores, estruturas organizativas, medidas de inserção em salas de aula, intervenções com os grupos, intervenções com as pessoas envolvidas no conflito, oficinas e treinamentos anteriormente previstos e planejados, fornecimento de recursos desejáveis e evolução;
- 4) Quarta fase: colocando as ações em prática. Ações sobre os elementos institucionais, ações sobre os elementos organizativos, ações de inserção curricular, ações dentro do grupo de convivência, ações com pessoas afetadas, ações com os professores e, por fim, ações com a comunidade escolar;

- 5) Quinta fase: até que ponto a escola está atingindo esses objetivos. Ações de seguimento e evolução, propostas e mudanças de trabalho.

Para que os passos e fases apresentados sejam engajados no Programa Antibullying das escolas, é necessário que haja uma equipe de trabalho que se dedique integralmente dentro das escolas, para que as ações voltadas para a convivência aconteçam. Para tanto, as equipes de trabalho são divididas da seguinte maneira: Equipes dos Sistemas de Apoio entre Iguais (AVILÉS, 2006) e Equipes de Convivência dentro das Tutorias de Convivência (AVILÉS; GARCÍA; MATÉU, 2012), e presença institucional nas equipes a partir de um modelo participativo de liderança compartilhada (DEVICENTE, 2016).

Os Sistemas de Apoio entre Iguais são inspirados no conceito sobre protagonismo juvenil e foram desenvolvidos no Canadá e nos EUA nos anos 70 (NAYLOR, 2010). Posteriormente, aparecem nas Ilhas Britânicas e, depois, se espalham por toda a Europa, tendo a Espanha como o principal país europeu a adotar estas práticas. O protagonismo juvenil foi pensado e desenvolvido com a finalidade de alunos terem um papel especial dentro das escolas.

Meninos e meninas que possuem esta função procuram dar soluções colaborativas aos problemas que são vivenciados pelos colegas, em especial, o bullying (AVILÉS MARTINEZ, 2006; 2012).

Estudos indicam a importância dos Sistemas de Apoio entre Iguais para a melhoria da convivência nas escolas. Esta tipologia de prevenção ao fenômeno tem como objetivo fazer com que os alunos tenham visibilidade do que ocorre dentro de sua escola, fazendo com que eles sejam corresponsáveis por proporcionar uma convivência positiva na escola (AVILÉS MARTINEZ; PETTA, 2018; COWIE; WALLACE, 2000; COWIE; FERNÁNDEZ, 2006).

Os Sistemas de Apoio entre Iguais são supervisionados pelos adultos da comunidade educativa (AVILÉS MARTINEZ, 2017a). O suporte fornecido por estes sistemas vai desde o acompanhamento dos alunos em situações mais simples - como a mentoria e o conselho - até as mais complexas (COWIE; SHARP, 1996). Os pares possuem um papel fundamental na promoção de amizade, na ajuda e mediação nos intermédios (AVILÉS MARTINEZ, 2017b).

Smith e Slonje (2008) apontaram que, em situações de intimidação, 50% dos alvos não contam a ninguém; 35,7% contam aos amigos; 8,9% contam à polícia e 5,4% contam para outras pessoas. Diante destes dados, é possível observarmos que os espectadores de bullying podem ter um papel fundamental em seu combate (O'CONNELL; PEPLER; CRAIG, 1999), comprovando o papel essencial dos Sistemas de Apoio entre Iguais.

Outra investigação no Brasil (TOGNETTA,2010) reforça a importância dos pares no combate ao bullying. As pesquisadoras encontraram que 76% dos alvos convictos, ou seja, aqueles que recebem intimidação frequentemente, e 52% dos alvos eventuais, quando intimidados, procuram seus colegas por ajuda. Assim, no mundo, os Sistemas de Apoio entre Iguais podem ser divididos da seguinte forma:

**Quadro 5 - As formas de Sistemas de Apoio entre Iguais**

<b>Modelo</b>	<b>Amizade entre pares (Peer Partnering)</b>	<b>Aluno Mentor (Peer Mentoring)</b>	<b>Aluno Mediador (Peerediation)</b>	<b>Aluno Conselheiro (PeerCounselling)</b>
<b>Qualidade do relacionamento</b>	<p><b>Relacionamento de coleguismo</b></p> <p>Companhia Amizade</p> <p>Compartilhar momentos jogando ou conversando; ajudar a encontrar soluções, evitar a solidão e o isolamento.</p> <p>Compartilhar sentimentos e preocupações. Não culpar. Oferecer suporte, proteção e amizade.</p>	<p><b>Relacionamento de tutoria</b></p> <p>Tutoria Trabalho compartilhado Orientação Guia Modelo</p> <p>Ajudar no dever de casa. Debater, falar, discutir regras de funcionamento do grupo ou escola.</p> <p>Construir confiança. Compartilhar informações.</p>	<p><b>Relacionamento de mediador</b></p> <p>Resolução de conflitos Mediação entre as partes envolvidas.</p> <p>Ajudar na busca estruturada e formal de soluções das partes compartilhadas.</p> <p>Relações mais construtivas. Alternativas satisfatórias. Reduzir o preconceito.</p>	<p><b>Relação cliente-conselheiro</b></p> <p>Enfrentamento de problemas. Informação adequada. Contato individual.</p> <p>Tratamento formal e supervisionado. Entender sentimentos. Refletir sobre as emoções. Dar suporte às decisões. Orientações. Feedback positivo. Procurar por soluções próprias. Enfrentar saídas para o bullying.</p>
<b>Tipologia adotada</b>	<p><b>Alunos Acompanhantes</b></p> <p>Hora do círculo <i>Circle Time</i></p> <p>Amigos-<i>Befrienders</i></p> <p>Patrocínios-<i>Buddies</i></p> <p>Equipes de Ajuda</p>	<p><b>Alunos tutores</b></p> <p>Trabalho voluntário induzido.</p> <p>Equipes de Ajuda</p> <p>Suporte on-line Tele-ajuda</p> <p>Mentoria no cyberspaço</p> <p>Acompanhamento tecnológico.</p>	<p><b>Mediadores escolares</b></p> <p>Mediadores em sala de aula</p> <p>Negociador estudantil</p> <p>Assistentes de recreação</p> <p>Cybermentoria</p>	<p><b>Conselheiro Estudantil</b></p> <p>Tele-ajuda</p> <p>Suporte on-line</p>
<b>Destinatários de suporte</b>	<p>Alunos com dificuldades de socialização ou risco de agressão.</p> <p>Alunos novos nas escolas (nos centros). Alunos com necessidade de acompanhamento.</p>	<p>Alunos com necessidade de orientação e tutoria acadêmica e/ou pessoal.</p> <p>Alunos com necessidade de Acompanhamento.</p>	<p>Resolução de conflitos.</p> <p>Induzido por outros ou procurado pelos envolvidos.</p> <p>Terceiro ciclo de escolas primárias e secundárias</p>	<p>Resolução de conflitos.</p> <p>Problemas de violência.</p> <p>Lidando com o bullying e com o <i>cyberbullying</i>.</p>

	Casos de bullying incipiente. Escolas Primárias e Secundárias (Ensino Fundamental I e II).	Escolas primárias e secundárias (Ensino Fundamental I e II).	(Ensino Fundamental I e II).	Escolas secundárias (Ensino Fundamental II).
--	---	--	------------------------------	--

Fonte: Avilés Martínez, Torres Vicente e Vian Baron (2008) – Adaptado por Lapa (2019).

Na Espanha, o Sistema de Apoio mais utilizado é o de alunos ajudantes. A partir dele, Avilés Martínez (2008) organizou um programa intitulado Equipes de Ajuda. Para o autor, tal proposta favorece ao aluno um sentimento de companheirismo por parte de seus pares, permite compartilhar decisões tomadas em conjunto, evita ações inadequadas por parte de alguns dos membros, permite que todos entrem em um consenso sobre o que é mais favorável em situações mais complexas e importantes e faz com que o sentimento de responsabilidade individual seja menor. Assim, o aluno que é ajudado se sente mais seguro, o que permite a potencialidade do respeito e da confiança grupal (AVILÉS MARTINEZ; ALONSO, 2017). Os alunos são eleitos pelos próprios colegas através de uma dinâmica de confiabilidade.

A relação que os pares têm entre si, além de favorecer a cooperação, fornece ainda aquilo que a teoria piagetiana (1932) julga fundamental - a construção da personalidade ética com aqueles que se relacionam. Tal construção será detalhada posteriormente.

Por sua vez, as Tutorias de Convivência são responsáveis pelo suporte acadêmico e pela superação do rendimento escolar. A prática de tutoria entre os pares é uma prática de aprendizagem cooperativa que tem como maior objetivo fazer com que seus pares ajudem uns aos outros (PUIG; GARCÍA, 2015a). É formado por um grupo de alunos que possuem facilidade com algumas matérias e se disponibilizam para ajudar aqueles que possuem uma dificuldade maior para a compreensão do conteúdo (AVILÉS MARTINEZ, 2017c). Os alunos tutores assumem ainda um papel de ajudar os alunos com os conteúdos quando se ausentam da escola por motivos de saúde, além de auxiliarem na recuperação curricular devido à falta de hábitos de estudo, diferenças nos ritmos de aprendizagens em disciplinas específicas, entre outras ações de suporte (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018).

Tais tarefas proporcionam habilidades de estratégias de ensino e domínio prático que ajudam o outro a compreender os conteúdos (FERNÁNDEZ; MELERO, 1995). É preciso deixar claro que as Tutorias Entre Iguais são aquelas fornecidas por um grupo de pessoas que estão no mesmo ambiente pela mesma razão social (alunos), porém, nenhum deles atua como professor ou como superior do outro par tutorado (TOPPING; EHLIY, 1998).

A criação de um contexto de ensino/aprendizagem proporciona uma relação entre o aluno tutor com o aluno tutorado, desenvolvendo comportamentos de ajuda, de guia e de apoio (PUIG; GARCÍA, 2015b). Os autores ressaltam ainda, que para que as ações sejam efetivadas, é necessário estabelecer uma relação assimétrica, em que o tutor que domina mais um determinado assunto deve ser colocado em uma posição de maior responsabilidade.

Para tanto, os tutores possuem alguns papéis que podem ser divididos em duas funções: *formativa* e a *preventiva*. A tutoria é vista como *formativa*, pois mostra claramente que o outro passa a ter maior habilidade, conhecimento, capacidade, valores e atitudes que fazem com que o tutorado supere suas dificuldades, além de estabelecer uma admiração pelo tutor. A tutoria *preventiva*, por sua vez, mostra o papel cordial que a tutoria visa estabelecer. Essa função permite que o tutelado se sinta protegido, embora este não seja o papel fundamental do tutor, mas permite que seu colega consiga enxergar seus pontos fracos e fortes, o que o ajuda a enfrentá-los (AVILÉS MARTINEZ, 2018b).

Avilés Martínez (2018) aponta ainda outras características específicas das tutorias entre iguais, descritas a seguir.

- 1) *Relacionamento permanente*: as ações do aluno tutor não se baseiam em uma intervenção apenas momentânea, elas vão além. O aluno que necessita de algum suporte poderá contar com o tutor em vários momentos, inclusive naqueles em que o tutor não estará presente fisicamente, podendo contar com seu grupo de referência;
- 2) *Relacionamento personalizado*: é levada em consideração a personalidade de cada aluno que busca a ajuda do tutor. Os tutores reconhecem seus tutorados de forma personalizada;
- 3) *Relacionamento integral*: o tutor deve se responsabilizar por desenvolver ações que atendam às necessidades de cada tutorado em suas limitações cognitivas, morais, emocionais e físicas;
- 4) *Relacionamento não terapêutico*: a tutoria entre iguais não deve substituir a função do adulto tutor, responsável por atender as situações mais graves. O papel do aluno tutor é de ajudar o aluno a reconhecer seus problemas e incentivá-lo a buscar ajuda para a resolução dos problemas.

As ações de tutoria possuem, pois, um papel essencial de acolhida, ajudando os seus pares a superarem suas dificuldades e buscando meios de solução para seu desenvolvimento e desempenho acadêmico.

Por sua vez, as ações de combate ao bullying e promoção de uma convivência mais assertiva e pacífica nas escolas espanholas contam ainda com outra estratégia de protagonismo: a Mediação Entre os Pares. Os mediadores são responsáveis por mediar os conflitos presenciados pelos próprios alunos.

As ações de mediação surgem a partir da inquietude sobre a necessidade de se trabalhar com o diálogo na resolução dos conflitos, disciplina e violência nas escolas (TORREGO, 1998; 2002). Os mediadores são pessoas imparciais dentro do conflito que mediam a discussão de dois ou mais alunos, com o objetivo de ajudá-los a encontrar uma solução. Os mediadores podem variar dentro de cada contexto, podendo ser um professor, um aluno ou os pais (TORREGO; GONZÁLEZ, 2008a).

As ações interventivas por meio da mediação não buscam dar soluções aos conflitos, mas sim incentivar soluções dialógicas para as partes envolvidas quando há transgressão das regras de convivência ou amizades que se deterioram. Tais intervenções ajudam a reparar ações injustas e maus tratos entre qualquer membro da comunidade educativa (TORREGO; GONZÁLEZ, 2008b).

É importante ressaltar que a mediação não propõe que há um ganhador ou um perdedor. Na realidade, é feito um acordo entre as partes envolvidas no conflito, fazendo com que ambas tenham benefícios (TORREGO; GONZÁLEZ, 2008c).

O objetivo dos programas de mediação espanhóis não diz respeito a somente resolver um conflito, mas também a mostrar à comunidade educativa que há outras formas e estratégias para uma resolução pacífica dos conflitos. Por isso, se destinam às seguintes finalidades:

- 1) Favorecer a compreensão da importância de se ter um conflito na vida das pessoas;
- 2) Favorecer a prática de modelos colaborativos para a resolução dos conflitos;
- 3) Favorecer o conhecimento da mediação como forma de resolução dos conflitos nos centros escolares;
- 4) Instaurar a mediação como programa de resolução de conflitos.

As ações de mediação obtiveram uma maior repercussão na cidade de Madrid, com o *Programa de Inserción de La Medición en La Comunidad de Madrid*. O programa foi dividido em quatro fases de aplicação, desenvolvidas por Torrego e Funes (2000):

1) Primeira fase: Criação de condições.

A primeira ação para garantir a viabilidade do programa foi desenvolver um seminário para os futuros coordenadores e dinamizadores do projeto, em cada escola de Madrid. Neste seminário, o objetivo foi oferecer uma melhor caracterização da implantação do programa para a melhoria da convivência escolar. Após o seminário, os orientadores e as equipes diretivas (ou outros profissionais) levaram a proposta discutida, com a finalidade de oferecer momentos de entretenimento entre os futuros mediadores.

2) Segunda fase: Formação.

A segunda fase do projeto consistiu em oferecer uma formação nas escolas para todas as pessoas que gostariam de ocupar esta função de mediador. As formações tinham por finalidade trabalhar os conteúdos sobre análises de conflitos, e proporcionavam como formas de intervenção as técnicas de linguagem para serem colocadas em prática no momento da mediação. As formações tinham carga horária de 20 horas.

3) Terceira fase: Organização e colocando em prática o exercício da mediação.

Esta fase consistiu em organizar uma Equipe de Mediação com base na realidade de cada escola. Cada equipe era responsável por seguir algumas tarefas fundamentais, tais como: definir as funções da equipe; elaborar materiais para uso exclusivo da equipe de mediação; organizar as sessões de mediação; desenhar o plano de mediação e entretenimento permanente dos membros da equipe e inserir o plano de mediação no currículo de cada escola.

4) Quarta fase: Aprofundamento na mediação.

Treinamento dirigido a uma determinada equipe de cada escola, como forma de aprofundamento das discussões sobre o que se tem feito em cada escola, com o objetivo de manter uma conexão com todos os centros que aderiram esta forma de intervenção aos conflitos. Tais ações são organizadas anualmente.

Podemos destacar, então, que a mediação dos conflitos na gestão da convivência implica na melhora do clima escolar. Alguns estudos (NAYLOR; COWIE, 1999) sobre a extensão da mediação como ferramenta de gestão têm pontuado que 70% estão destinados a ajuda e amizade entre iguais. Outro estudo (TORREGO, 2008) pontua ainda que 56% da gestão escolar estão voltadas para a mediação de conflitos, 42% para a ajuda entre iguais e 6% ao apoio psicológico.

### 2.4.3 As ações de Aprendizagem e Serviço

Outras ações têm sido desenvolvidas nos centros educacionais da Espanha para uma melhoria da convivência, como é o caso da Aprendizagem e Serviço (ApS) (URUÑELA, 2018a).

A ApS tem o objetivo de oferecer respostas às necessidades e problemas dos centros educativos, favorecer uma convivência positiva e propor um trabalho com as competências sociais e de cidadania. É uma proposta educativa que combina a aprendizagem com o serviço prestado à sociedade em um único projeto bem articulado, em que os atuantes aprendem a trabalhar com as necessidades reais ao seu entorno, com o objetivo de melhorá-lo (PUIG *et al.*, 2007; URUÑELA, 2018b).

Uruñela (2018) destaca algumas razões para as escolas trabalharem com a ApS:

- 1) Oferece maior motivação para o aluno;
- 2) Melhora os resultados acadêmicos;
- 3) Trabalha uma educação integral;
- 4) Melhora a convivência nos centros;
- 5) Cria ações comunitárias e sociais;
- 6) Melhora a inclusão social;
- 7) Favorece um melhor desenvolvimento profissional.

Uruñela (2011) exemplifica a comparação de uma ApS e de uma aprendizagem prática na sala de aula. Alunos de uma determinada escola e de uma determinada sala de aula estavam aprendendo sobre o desmatamento que foi causado quando alguém colocou fogo numa floresta que havia atrás da escola. A discussão se fundamenta da seguinte forma: os alunos dentro da sala ficaram responsáveis por levantar investigações sobre o porquê de o incêndio ter ocorrido, o que caracteriza uma aprendizagem prática. Os mesmos alunos investigaram de perto as causas do incêndio e propuseram soluções. Os alunos chegaram à conclusão de que precisariam ajudar no reflorestamento do bosque. Tal proposta de solução e sua prática caracterizam a Aprendizagem e Serviço.

Diversos projetos têm sido desenvolvidos com ideia da Aprendizagem e Serviço nas escolas espanholas (URUÑELA, 2011a), tais como: *Conecta Joven*, que tem por objetivo propor aos jovens conhecimento técnico e melhoria de suas habilidades sociais, a fim de ensinar

informática básica aos adultos que não dominam muito bem esta área; *Tutores de Cuentos*, em que alunos mais velhos viram tutores dos alunos de educação infantil, com a finalidade de narrarem contos com temáticas trabalhadas em sala de aula, proporcionando uma melhora na leitura das crianças, incentivando a gestualidade e a expressão oral, favorecendo a convivência entre os pequenos e permitindo o exercício da paciência e da responsabilidade. Por último, foi desenvolvido o projeto *Campaña de donación de alimentos*, que, por sua vez, tem o objetivo de conscientizar os moradores dos bairros sobre a importância de arrecadação de alimentos, proporcionando discussões sobre o problema da fome, transmitindo conhecimento sobre nutrição, sobre deficiências nutricionais e suas consequências para a saúde.

Apesar dos estudos recentes sobre Aprendizagem e Serviço, esta metodologia tem sido inspirada nas pedagogias ativas, pois favorecem uma aprendizagem através da experiência e da ação a serviço da comunidade (URUÑELA, 2011b).

De certo modo, pudemos perceber que as instâncias administrativas gerais da Espanha estão preocupadas com a convivência escolar como um todo, trazendo consigo ações pontuais de prevenção, conscientização e superação do bullying, efetivando, assim, ações antibullying em seus centros educacionais.

É possível constatar que a Espanha tem um grande desenvolvimento de projetos e estratégias para o combate ao bullying e um favorecimento de uma convivência que seja pacífica e assertiva nos centros escolares. A Espanha parece possuir, assim, um diferencial em transformar estas ações em políticas públicas que garantam a permanência desses projetos em nível federal, atingindo todo o país, diferenciando-se de outros países, como, por exemplo, o Brasil, que propõe leis ainda recentes e que ainda não conseguiram tomar uma proporção nacional. Trataremos de tais leis do Brasil posteriormente.

## **2.5 Colômbia: o que se tem feito para a prevenção do bullying?**

O Ministério de Educação Nacional Colombiano (2014), em parceria com as Secretarias de Educação de todo o país, proporcionou e regularizou uma educação de qualidade voltada para a formação de cidadãos e cidadãs com princípios éticos e respeito ao público, a fim de proporcionar o exercício dos Direitos Humanos, o cumprimento dos deveres sociais e o fornecimento de uma cultura para a paz, gerando oportunidades legítimas de progresso e prosperidade, que contribuem para cessar as injustiças presentes no ambiente escolar, permitindo, assim, a participação de toda a sociedade em um contexto diverso, multiétnico e pluricultural (COLÔMBIA, 2014a).

O Congresso da República promulgou a Lei 1620/13, em 15 de março de 2013 - concordando com tal pronunciamento -, que foi responsável por criar o Sistema Nacional de Convivência Escolar - Formação para o Exercício dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos (DHSR), e para a Prevenção e Mitigação da Violência Escolar (COLÔMBIA, 2014b).

Vivaldi (2020) buscou detalhar, em uma parte de sua tese doutoral, os principais mecanismos para o fortalecimento da convivência nos centros educativos da Colômbia. As informações apontadas pela pesquisadora estão relacionadas aos métodos de prevenção ao bullying, como: programa antibullying (mediação de conflitos, assembleias e outras); promoção (esforços para que as relações sociais e o conhecimento tenham os valores morais “personificados e encarnados” nas ações cotidianas da escola); atenção (elevar a convivência ao status de valor institucional, sendo, portanto, conteúdo de corresponsabilidade de toda a comunidade escolar) e seguimento (desenvolver ações que avaliem o processo, possibilitando a correção de rotas, quando necessário). Todos os mecanismos buscam atingir a mesma finalidade, isto é, a melhora do clima escolar.

Para a efetivação do desenvolvimento de ações políticas planejadas e descritas em manuais de convivência, a Colômbia disponibilizou a criação de diversos comitês nas diversas esferas (nacional, municipal e escolar). Tal ação proporciona autonomia para os centros educacionais realizarem a criação de projetos de combate ao bullying.

A produção do manual é de corresponsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar, com isso, ela é responsável por elencar quais são os principais motivos e os mais comuns que afetam a convivência. Fazendo um levantamento dos principais motivos, estabeleceu-se uma divisão de três situações mais citadas.

1) Primeira situação: diz respeito aos conflitos sem maiores danos à saúde física e mental (seguramente aqueles mais frequentes no ambiente escolar);

2) Segunda situação: são as que geram danos e incapacidade pela repetição e sistematização com que ocorrem o bullying e o *cyberbullying*;

3) Terceira situação: referem-se aos delitos contra a liberdade, integridade e orientação sexual.

Segundo a Lei 1620/2013 (COLÔMBIA, 2014), em seu artigo 29 sobre as Rotas de Atenção Integral, destaca-se que tais Rotas são responsáveis por definirem os processos e protocolos a serem seguidos pelas instituições que compõem o Sistema Nacional de Convivência Escolar, favorecendo a construção de direitos humanos e a mitigação da violência escolar em todos os casos em que a convivência esteja sendo afetada negativamente. As Rotas,

previstas na legislação nacional, dão origem a três tipos de protocolos de atuação na prevenção de tais problemas, detalhados por Vivaldi (2020) e expostos a seguir.

1) Protocolo um: responsável por proporcionar uma mediação pedagógica com todos os envolvidos numa situação conflituosa, a escuta respeitosa e a busca coletiva de soluções para a situação apresentada, a fim de estabelecer as normas de maneira imparcial, equitativa e justa, buscando ações de reparação dos danos causados, bem como o restabelecimento dos direitos e a reconciliação das relações.

2) Protocolo dois: responsável por intervenções imediatas à saúde física e mental dos envolvidos. Quando há a necessidade de restabelecimento de direitos, as autoridades administrativas são acionadas. É fornecida proteção aos envolvidos, com o objetivo de evitar possíveis represálias; as famílias dos envolvidos são notificadas sobre o ocorrido; garante espaço para a exposição e o esclarecimento do episódio; indica ações restaurativas para a reparação de danos causados, restabelecimento de direitos e reconciliação das partes. É de responsabilidade do Comitê Escolar de Convivência fazer análise do caso e o procedimento das resoluções.

3) Protocolo três: referente aos episódios mais graves, além da atenção imediata à saúde física e mental dos afetados, bem como ações de proteção ao alvo e aos demais envolvidos; informa famílias responsáveis e a Polícia da Infância e Adolescência; oferece conhecimento ao Comitê Escolar de Convivência sobre os fatos e os reporta para o Sistema de Informação Unificado de Convivência Escolar. Por fim, dá continuidade - por meio do Comitê Escolar de Convivência - à autoridade que assume o caso e ao comitê municipal, distrital ou departamental de convivência escolar a fim de que exerça a jurisdição sobre o estabelecimento de ensino.

Os protocolos apresentados não fornecem o passo a passo do que deve ser feito como forma de intervenção, porém, fornecem uma atenção maior aos órgãos que devem ser acionados para acolher os envolvidos e ajudá-los na resolução dos conflitos, além de fornecer à escola um suporte para poderem mediar as ações de resolução dentro do ambiente escolar.

É, pois, diante deste cenário, que as escolas têm buscado apoio muitas vezes de terceiros para ajudarem na resolução de situações conflituosas, como é o caso das redes protetivas, responsáveis por fornecer ações governamentais (ou não), oferecendo estratégias de prevenção para crianças e adolescentes em situação de risco. Porém, os encaminhamentos para outras instâncias têm sido de grande complexidade, fazendo com que as escolas se sintam sozinhas na prevenção e tratamento dos problemas de convivência, ao mesmo tempo em que há a tendência de terceirizá-los aos demais participantes da rede, como o conselho tutelar e a instância de saúde.

## 2.6 As ações do Chile para a prevenção do bullying

No ano de 2002, o Ministério de Educação chileno promulgou a lei responsável pela Política Nacional de Convivência Escolar - *La Convivencia La hacemos todos*<sup>10</sup>. Tal documento tem o objetivo de orientar e favorecer os exercícios de ensino e aprendizagem e da gestão da convivência escolar, para o desenvolvimento de esferas tanto pessoais quanto sociais. Tal política é responsável também por fazer com que haja conhecimento e cultura, tanto dos alunos quanto da comunidade educacional como um todo.

Este documento é responsável por fornecer diretrizes gerais, divididas em três eixos temáticos.

- 1) Currículo: integrar a convivência escolar no currículo, a fim de proporcionar atividades que envolvam o desenvolvimento de disciplinas, práticas pedagógicas, interações educacionais na sala de aula e em todos os espaços da escola. O objetivo principal é colocar a convivência escolar em prática por meio de princípios éticos e embasamentos teóricos.
- 2) Participação: é de fundamental importância a participação ativa de todos os atores da comunidade educativa, com o objetivo de fortalecimento do clima e da convivência escolar. O rompimento dos discursos e a colocação da prática são fundamentais para que este item ocorra.
- 3) Normas da Escola: têm a função de fornecer a qualidade das relações humanas existentes entre os atores da comunidade educacional; têm o objetivo de romper com a natureza instrumental de normas e rotinas; adquire uma integração sistêmica desenvolvida formativamente e se destina a ser uma parte essencial do aprendizado que visa à formação da cidadania.

Essa Política Nacional possui um horizonte ético cuja finalidade é discutir sobre as possibilidades de aprendizagem da convivência através das relações de respeito, inclusão e participação democrática, mas também permite que valores contrários a estes sejam discutidos, como, por exemplo, a violência e o desrespeito. O documento evidencia, ainda, que a aprendizagem da convivência só pode ser possível se houver a possibilidade de conviver.

É, pois, devido a esta motivação, que os centros educacionais oferecem ambientes que permitem o desenvolvimento de uma convivência respeitosa, inclusiva, participativa,

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

colaborativa e orientada, contribuindo eticamente para o discernimento de atividades humanas desde a perspectiva por justiça, e a busca de um bem comum. A Política Nacional de Convivência Escolar é responsável pela construção de um ambiente ético como forma de política educativa (CHILE, 2019a).

O documento fornece quatro dimensões de convivência que todas as escolas devem desenvolver em seus centros, elencados e descritos a seguir.

1) *Convivência respeitosa entre todos os atores da comunidade*: é proposto para a comunidade escolar o incentivo e a promoção de um trato respeitoso em todas as instâncias e espaços da vida escolar dos alunos e alunas, podendo somente ser colocados em prática se houver uma relação justa, e o reconhecimento e a valorização positiva das pessoas, bem como o desenvolvimento de linguagens assertivas e adequadas para o contexto.

2) *Convivência inclusiva*: uma educação que se caracteriza como inclusiva leva em consideração toda a diversidade cultural, social, pessoal e de gênero em suas múltiplas dimensões. Nesta dimensão o trabalho com a empatia é valor fundamental para melhorar a compreensão e a valorização de todos.

3) *Convivência através de uma participação democrática e colaborativa*: uma educação que trabalha com tais valores busca construir e implementar um projeto comum que deve ser compartilhado por todos. A educação democrática e colaborativa favorece um sentimento de pertencimento.

4) *Resolução pacífica e dialógica de conflitos*: esta última dimensão engloba as outras três, pois a forma de resolução dos conflitos deve ser de modo pacífico e que sustente um trato respeitoso, de inclusão e de participação democrática. A comunicação e o diálogo são vistos como os únicos meios fundamentais para a resolução dos conflitos vivenciados por todos da comunidade educativa. Esta forma de resolução dos conflitos é uma maneira de prevenir o uso da violência na convivência cotidiana.

A gestão da convivência escolar é um ponto importante que o documento em questão enfatiza, pois é um processo colaborativo e intencional de desenhar, implementar e avaliar “políticas, ações, práticas e atividades sobre o conjunto de interações e relações que se procedem num contexto escolar” (CHILE, 2019b). A propósito, a gestão da convivência chilena

promove os modos de vida que se espera alcançar nos membros da comunidade educacional, e atua de maneira preventiva e formativa quando os problemas de convivência são detectados.

No ano de 2011, a Lei de Violência Escolar é aprovada e promove as modificações da Lei Geral de Educação, além de fornecer uma nova definição sobre convivência escolar. Anteriormente, os alunos eram vistos como problemáticos, e as intervenções eram feitas através de medidas reativas para normalizar o aluno e inclusive o seu ambiente escolar. Após a aprovação desta nova lei, o aluno passou a ser visto como sujeito de direitos, levando em consideração a convivência escolar para se atingir um melhor rendimento escolar. A convivência escolar é entendida como um fenômeno social cotidiano, dinâmico e complexo responsável por recriar a cultura escolar própria de cada estabelecimento (CHILE, 2015).

A legislação do Chile enfatiza a necessidade da inserção da convivência escolar nos currículos como forma de promover uma convivência prática, bem como favorecer a superação dos problemas vividos pelos alunos envolvidos em situação de bullying.

## **2.7 E no Brasil?**

No Brasil, no dia 06 de novembro de 2015, foi sancionada a lei de combate ao bullying, a Lei Antibullying 13.185, que institui o combate à ação sistemática do bullying em todo o território nacional.

No artigo 4º da Lei são elencadas ações que vão da capacitação dos docentes (capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução dos problemas); à orientação às famílias (instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores).

O artigo 5º afirma que 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).

Uma das ações que se referem às Políticas Públicas no Brasil está presente no documento da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Este documento tem como principal função organizar um conjunto progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos e alunas devem ter na Educação Básica. O documento apresenta dez competências gerais (BRASIL, 2017, p. 9-10) e as três últimas nos chamam maior atenção por enfatizar que a escola deve oportunizar aos sujeitos condições para cuidar de sua “saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com

autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Destaca, ainda, a importância de uma relação dialógica “fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro [...]”.

Ainda nos marcos legais do Brasil, a PNDH (Política Nacional dos Direitos Humanos), em seu Eixo Orientador V (Educação e Cultura em Direitos Humanos), aponta que é objetivo da educação e da cultura “combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade”.

A PNDH enfatiza que é papel da Educação Básica favorecer “[...] a troca de experiência entre crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental [...]” auxiliando “[...] desde cedo, um sentimento de convivência pacífica”. Continua, ainda, apontando que “[...] conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião, respeito e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família”.

As políticas públicas para as questões de convivência no Brasil, apesar de existirem, têm sido pensadas e construídas a partir de problemas emergenciais, logo, a eficácia de tais políticas fica totalmente comprometida. Isso ocorre pois não há planos a longo prazo para que tais ações sejam, de fato, pensadas para a promoção e desenvolvimento de uma cultura de paz, para uma construção de programas de combate ao bullying em instituições de ensino de forma intencional, sistematizado e planejado, com acompanhamento e avaliações gradativas, e sim ações isoladas e pontuais, o que não possibilita a garantia de excelência de tais políticas.

O Governo Federal do Brasil tem tomado uma via que caminha na contramão de tudo o que outros países têm alertado para uma educação de qualidade – formação continuada de professores, desenvolvimento de políticas públicas com acompanhamento e propostas de ações que garantem o desenvolvimento de estratégias educacionais pautadas em valores, dentre outros – e tem defendido a proposta de militarização das escolas em nosso país.

Sem o objetivo de detalharmos a fundo sobre essa proposta de militarização das escolas públicas do Brasil, nos cabe discorrer com um olhar crítico sobre esta proposta governamental, que compromete, sobretudo, a garantia de uma educação pública que deveria ser pautada em uma gestão democrática, possibilitando uma formação de sujeitos autônomos e críticos. Esta forma de gestão nos traz uma quebra de paradigmas, pois refere-se a uma forma de educação e de intervenção em casos de conflitos nas escolas que são cotidianos entre os alunos e alunas por meio de intervenções de militares, pautadas na obediência. Logo, tais ações não possibilitam o desenvolvimento da autonomia moral, mas reforçam a heteronomia dos sujeitos envolvidos, caminhando, novamente, na contramão daquilo que propõem as políticas públicas nacionais e internacionais.

Ademais, esta proposta de militarização das escolas públicas no Brasil não condiz com a educação do futuro que propõe a UNESCO (DELORS, 1996, *apud* VIVALDI, 2020), uma educação pautada em “aprender a conviver”, o que acarreta o comprometimento de formação do autorrespeito e do respeito ao outro, promovendo resoluções de conflitos no ambiente escolar de forma pacífica e assertiva, pautadas no respeito mútuo e democrático.

Entretanto, apesar das contradições do Governo Federal, alguns programas de ações no Brasil têm sido pensados justamente para que sujeitos sejam críticos e que conquistem a autonomia moral. É o que passaremos a detalhar no item a seguir.

### **2.7.1 E os programas antibullying no Brasil?**

Ainda que tenhamos uma lei, não há uma garantia de que ações de combate ao fenômeno sejam organizadas nas escolas de forma intencional, sistemática e planejada para a superação e prevenção da violência.

Em um estudo que buscou investigar os projetos de educação em valores nas escolas brasileiras (BATAGLIA; MENIN; ZECHI, 2013), os autores apontam que das 1062 escolas participantes da pesquisa, menos de 2% delas apresentaram projetos que tinham de fato ações sistemáticas que puderam ser consideradas projetos bem-sucedidos. Tal investigação constatou que a maior parte dos projetos analisados não foi considerada favorável pelos seguintes motivos:

- 1) Eram direcionados apenas aos alunos;
- 2) Eram pontuais e desenvolvidos por curto espaço de tempo;
- 3) Tinham um caráter de transmissão e/ou doutrinação;
- 4) Havia uma nítida contradição entre os objetivos e o clima relacional/disciplinar na escola;
- 5) Havia incoerência entre as posturas e intervenções dos adultos nas situações de conflitos;
- 6) Não eram extensivos a outros espaços vividos na escola e no entorno;
- 7) Visavam ao controle disciplinar ou comportamental e não à melhoria da convivência (VINHA *et al.*, 2017a).

Apontam os pesquisadores que 71% dos profissionais que desenvolveram tais ações ineficazes não tiveram nenhuma formação na área, fazendo com que as ações apresentadas fossem pautadas apenas em ideias de senso comum.

Ainda que a pesquisa citada tenha sido desenvolvida anteriormente à Lei Antibullying, na época não haveria mesmo uma exigência maior do ponto de vista legal de combate ao bullying nas instituições escolares, o que nos permite refletir que a necessidade de formação docente para esta finalidade é substancial. Buscamos detalhar mais sobre esta inevitabilidade na seção seguinte, em que é possível observarmos uma defasagem, ainda que após a Lei, no sistema de formação inicial e continuada de docentes.

Trabalhar com as questões de convivência nas escolas pode proporcionar o desenvolvimento de uma consciência crítica que favorece o diálogo, a participação, a cooperação, a justiça, o respeito e a autorregulação (VINHA *et al.*, 2017b).

Um dos Programas que tem sido implementados no Brasil refere-se às Equipes de Ajuda, o SAI (Sistema de Apoio entre Iguais), iniciado em 2015. Tais intervenções foram planejadas, sistematizadas e adaptadas pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) a partir dos trabalhos originários da Espanha de autoria do Professor José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid.

O projeto de implantação deste Sistema de Apoio entre Iguais no Brasil foi concretizado pelo GEPEM, como parte integrante de um Programa de Convivência desenvolvido em redes municipais e particulares de ensino. Dentro do Programa, um dos módulos de formação de professores e dos tutores refere-se ao bullying e às formas de protagonismo em que se trabalha a organização das Equipes de Ajuda nas escolas.

Para Avilés Martínez (2013), “o projeto pretende nada menos que alçar os alunos ao papel de protagonistas na saída aos problemas de convivência que possam produzir-se no dia a dia da comunidade educativa” (p. 190). Os alunos e alunas, membros das Equipes de Ajuda, eleitos pelos próprios colegas, possuem um papel interventivo em situações cotidianas de sofrimentos expressados pelos próprios pares, como: ajudar os alunos excluídos ou com dificuldade de socialização; acolher alunos novos; acolher alunos que têm dificuldades de estabelecer vínculos de amizade; intervir em situações de bullying como espectador defensor; usar técnicas de linguagem como a Comunicação Não Violenta e a Escuta Ativa; ajudar os pares que possuem alguma dificuldade acadêmica; ajudar colegas que expressam algum tipo de problema pessoal e, finalmente, auxiliar nos desafios pessoais diante de situações diversas.

Para que a implantação do projeto pudesse de fato se concretizar, foi necessário dividi-lo em três fases consecutivas. A primeira fase consistiu em proporcionar um diálogo inicial com

a equipe gestora de cada escola que buscou adotar o projeto de implantação das Equipes de Ajuda, visando apresentar a proposta e discutir questões voltadas para a convivência escolar e coletar dados sobre a convivência através de uma avaliação disponível na plataforma *Survey Monkey*, permitindo identificar a percepção dos alunos e alunas quanto a convivência com seus pares e com seus professores.

A segunda fase do projeto consistiu em ofertar formações a professores e professoras acerca do desenvolvimento moral dos alunos, abordando os seguintes temas:

- 1) Formação da personalidade ética;
- 2) Linguagem construtiva;
- 3) Estratégias de resolução de conflitos;
- 4) Regras e as rodas de conversa e/ou assembleias;
- 5) Estabelecimento de sanções;
- 6) Clima escolar;
- 7) Aspectos afetivos presentes no desenvolvimento moral;
- 8) Problemas de convivência (indisciplina, incivilidade, provocações, entre outras);
- 9) Bullying e *cyberbullying*;
- 10) Método de Preocupação Compartilhada (estratégias de intervenção em casos de bullying e *cyberbullying*);
- 11) Protagonismo juvenil e as Equipes de Ajuda.

A terceira fase do projeto teve o objetivo principal de favorecer atividades de convivência, que foram pensadas para ocorrerem periodicamente. Dentro desta fase, viabilizou-se a escolha dos membros das Equipes de Ajuda para que estes pudessem ser eleitos pelos próprios pares. Os alunos e alunas que foram escolhidos precisavam ser capazes de:

- 1) Reconhecer que todos os problemas têm importância e devem ser trabalhados;
- 2) Auxiliar os demais com habilidades de autoproteção para que sejam protagonistas da sua segurança física e emocional;
- 3) Ter atitudes de tolerância e compreensão do outro (os autores e alvos);
- 4) Ter valores morais como o respeito e a valorização das diferenças do grupo.

Depois da formação das Equipes de Ajuda - durante oito horas, realizada por formadores do GPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) -, os alunos, alunas e o professor tutor – responsável por acompanhar todo o trabalho das Equipes de Ajuda - passaram quinzenalmente por reuniões de acompanhamento e avaliação do trabalho, buscando reiterar a

importância do projeto e dar continuidade e supervisão às ações organizadas. Nesta fase do projeto, os pais dos alunos e alunas eram convidados para reuniões com o intuito de conhecerem o projeto desenvolvido.

Com esse projeto, algumas pesquisas foram desenvolvidas e pensadas para avaliar as possíveis mudanças no ambiente escolar. Os resultados apontam que os professores e professoras passaram a ter um novo olhar sobre o desenvolvimento moral dos alunos e utilizaram as estratégias das Equipes de Ajuda de modo a melhorar a convivência na escola (VIVALDI, 2020).

Em outra investigação foi possível constatar que os professores e professoras de uma escola pública do Estado de São Paulo passaram primeiramente por uma mudança de concepção docente acerca de diversas temáticas, como: os conflitos interpessoais, o que resultou em uma diminuição considerável de encaminhamentos de alunos com problemas disciplinares aos gestores; a necessidade de se trabalhar de modo dialógico com os alunos, fundamentando a prática sistematizada das assembleias escolares e a necessidade de se inserir no currículo o tema da convivência e de assumir uma postura coerente com os valores que os professores e professoras desejam formar nos alunos (SILVA, 2014).

Em uma pesquisa que buscou constatar como os docentes atuavam frente ao bullying – de forma engajada ou desengajada moralmente –, foi feita uma comparação com amostras brasileiras – 55 professores e professoras - e espanholas – 128 professores e professoras -, escolhidos intencionalmente. A pesquisa encontrou que as respostas mais moralmente evoluídas diziam respeito aos professores que haviam passado pelo grupo de formação com as Equipes de Ajuda. Foi constatado, portanto, que docentes que passaram pela formação e que lecionavam em escolas com as Equipes de Ajuda tinham um maior nível de julgamento moral frente aos demais professores que não tinham Equipes de Ajuda em suas escolas (TOGNETTA; DAUD; AVILÉS, 2017).

Outra investigação buscou descrever o passo a passo para a implantação das Equipes de Ajuda no Brasil, e comparar a frequência das intimidações em escolas que tinham Equipes de Ajuda e escolas que não tinham (LAPA; TOGNETTA; AVILÉS, 2018). Os resultados da pesquisa mostraram uma diferença significativa entre as escolas: a frequência de intimidações em escolas que não tinham o SAI (Sistema de Apoio entre Iguais) era maior que em escolas que contavam com Equipes de Ajuda.

Bomfim e Tognetta (2018) buscaram investigar a força de adesão a valores morais – respeito, justiça e solidariedade – em três grupos diferentes de alunos. O primeiro grupo correspondia a alunos e alunas de Equipes de Ajuda; o segundo grupo correspondia a alunos e

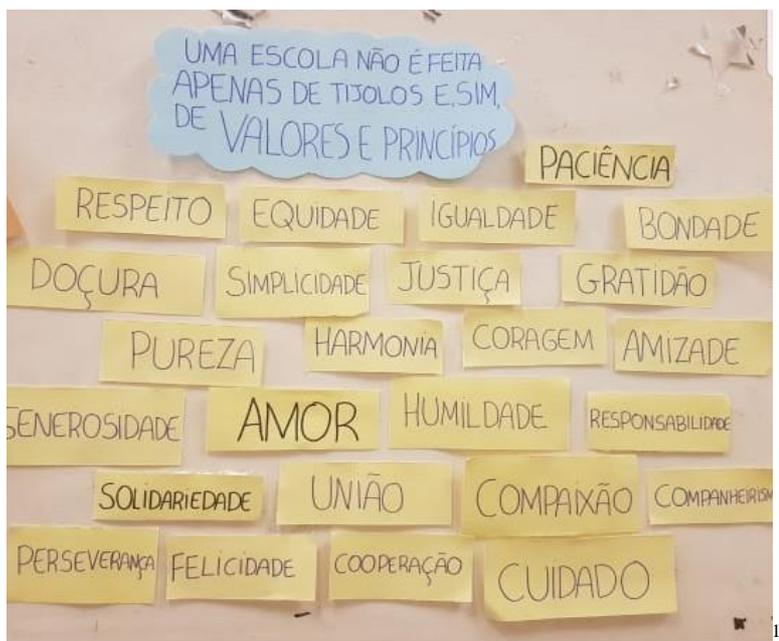
alunas que não faziam parte das Equipes de Ajuda, mas que em sua escola havia esta forma de Sistema de Apoio entre Iguais, e, por último, alunos e alunas de escolas onde não havia a implantação das Equipes de Ajuda. Constatou-se que a adesão aos valores morais, citados acima, é maior em alunos que fazem parte das Equipes de Ajuda, e em seguida por alunos que não fazem parte da Equipe, mas estão em escolas em que há este trabalho.

No ano de 2018, mais duas investigações buscaram constatar o clima escolar e a qualidade da convivência nas escolas com a percepção dos alunos no tocante à comparação entre escolas com Equipes de Ajuda e escolas sem Equipes de Ajuda, no Brasil e na Espanha (TOGNETTA; AVILÉS; SOUZA; DUARTE, 2018), e foi concluído que a implantação das Equipes de Ajuda está relacionada com a percepção de um clima favorável na escola, já que nessas escolas os alunos e alunas podem contar com o apoio dos pares que acolhem. A outra investigação, neste mesmo ano de 2018, buscou analisar como os docentes percebem os problemas de convivência entre os alunos. A pesquisa revelou que as soluções mais assertivas aos problemas de convivência apontadas pelos docentes e um menor número de intimidações estavam relacionados à escolas que tinham um programa de formação, ou seja, em escolas que tinham as Equipes de Ajuda (TOGNETTA; AVILÉS; MATOS, 2018).

Todas essas investigações mostraram que os projetos de intervenção ao bullying precisam garantir, inicialmente, que meninos e meninas possam se sentir também responsáveis pela convivência na escola (TOGNETTA; VINHA, 2008f). Propostas de intervenção ao bullying que insistem apenas no estabelecimento de regras pouco ou nada farão para ajudar no desenvolvimento de relações mais éticas, portanto, os programas antibullying não devem ser responsabilidade exclusiva de autoridades da escola, mas sim uma construção com todos os envolvidos na comunidade escolar (TOGNETTA; VINHA, 2008g).

Acreditamos que a educação consiste em formar cidadãos competentes e capazes de transformar o mundo. Juntamos nossas vozes com aqueles que assim pensam. Se não, para que serve a educação? (URUÑELA, 2019)

### 3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SERÃO ELES FORMADOS PARA TRABALHAREM COM VALORES MORAIS ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA?



Só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando em pesquisas novas e particularmente em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados conhecidos; ora, os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores.

Jean Piaget

---

<sup>11</sup> Fonte: imagem retirada do Google Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira.

O título desta seção nos faz pensar sobre como a prática educacional é vista atualmente, e ainda mais: sobre como os professores, em especial, lidam com a formação de seus alunos, que antes de serem alunos, são seres humanos.

Buscando entender como se dá a formação inicial desses profissionais da educação, é fundamental levantarmos alguns questionamentos: os cursos de licenciatura trazem em sua bagagem formativa conteúdos que ajudam o futuro professor a tomarem medidas ao combate à violência - ou outros problemas de convivência - de forma assertiva, proporcionando, assim, uma convivência cooperativa? Os professores são formados para identificar as diferentes formas desses problemas?<sup>12</sup> Ou, ainda, supondo que não tenhamos uma bagagem formativa específica para os estudantes de licenciatura trabalharem futuramente com seus alunos sobre as questões de convivência, há cursos de formação continuada que propõem trabalhar estas questões no Brasil?

Para começarmos a responder tais questionamentos, foi necessário buscar nas leis sobre o que há, de fato, proposto para as formações iniciais dos discentes de licenciatura. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 2017), em sua seção IV sobre Educação Superior, disponibiliza no artigo 43 oito incisos que descrevem o que a educação superior deve ter como finalidade. No inciso I é proposto que a educação superior deve “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. O inciso II apresenta o desígnio de formar “diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”.

O terceiro inciso tem como proposta “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Em seguida, o inciso IV propõe a promoção e a divulgação de “conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”. O quinto inciso trata sobre a forma de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”. Em seu inciso VI, a lei reitera a necessidade de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em

---

<sup>12</sup>Conforme exposto nos quadros 4 e 5 na seção I.

particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Por sua vez, o penúltimo inciso traz a importância da sociedade e da cultura na promoção da “extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Finalmente, o inciso VIII estabelece que é papel da Educação Superior atuar “em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.

Se pensarmos a formação de profissionais na área de educação a partir dos objetivos traçados na lei, fica evidente que o preparo desses profissionais está condicionado à pesquisa, à inserção na comunidade e, sobretudo, ao constante aperfeiçoamento de seus trabalhos (KNOENER, 2019a).

Levando em consideração as propostas legislativas desenvolvidas a fim de atingir mais qualidade e segurança na educação, dados têm nos mostrado que a prática da formação inicial de professores é complexa e “exige formação intelectual e universitária” (NÓVOA, 2002; 2011). Continua o pesquisador apontando que “as formações atuais têm ultrapassado uma falta de coerência e ligação com o trabalho pedagógico” e, como podemos afirmar, também com a legislação. Gómez (2010) diria, ainda, que é preciso conceber modelos universitários de formação de professores.

Os programas de formação de professores têm um estatuto desvalorizado (LABAREE, 2003), tanto em sua formação universitária quanto na questão social. “O ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de toda a gente”, pois “os professores e os pedagogos são vistos, ao mesmo tempo, como defensores do sistema ineficaz” (IBID), que é ainda caracterizado pelo autor como “desigual e burocrático”.

O ensino e a aprendizagem são vistos por uma grande parcela da população como uma atividade natural e, enquanto houver uma desvalorização social da prática docente, “será difícil valorizar os profissionais da educação e consolidar a dimensão universitária que sua formação deve ter” (LABAREE, 2011).

Em uma investigação (RAZERA; NARDI, 2011) buscou-se identificar o quanto os cursos de licenciatura de diversas universidades trabalhavam em prol do favorecimento de formação de profissionais da educação voltados para o desenvolvimento moral, além de outras

dimensões que contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Os pesquisadores encontraram muitos cursos de licenciatura que ignoram a formação destes aspectos.

Uma investigação semelhante (LONGO, 2009), realizada em uma universidade do Rio de Janeiro, trazia como tema de investigação a formação ética dos futuros profissionais da educação, proposta pelos temas transversais dos PCN (BRASIL, 1997). A pesquisa trouxe como resultados que 50% dos graduandos em diferentes licenciaturas que cursavam o último período da graduação - ou seja, já estavam próximos de assumirem sua profissão - não sabiam do que se tratava o tema *ética na escola*. Os demais conheciam superficialmente, e destes apenas 17% demonstraram interesse em abordar o tema em suas futuras aulas. O fato é que, dentre os mesmos alunos que desconheciam o tema, 30% alegaram que gostariam de ser preparados teoricamente para lidarem com as questões dos dilemas morais e conflitos na escola que poderiam surgir no decorrer de suas práticas pedagógicas.

Estudos de Jares (1998; 2001; 2002; 2003), feitos em várias escolas de Ensino Médio na Galícia e nas Ilhas Canárias, buscaram averiguar a avaliação que os professores do Ensino Médio faziam de sua formação inicial quando os temas eram os conflitos, estratégias de resolução de conflitos, melhoria da convivência, entre outros. A pesquisa encontrou que 67,6% dos professores alegaram não ter recebido nenhum tipo de formação relacionada a estas temáticas em suas graduações em licenciatura e 20,8% disseram que receberam algum tipo de formação, mas que esta foi pouco satisfatória. Dessa forma, a pesquisa concluiu que 88,4% dos professores e professoras nunca receberam uma formação em suas graduações ou, se receberam, foram pouco proveitosas. No que tange à formação de professores já em exercício de sua profissão, a pesquisa encontrou alterações significativas em seus resultados, pois os professores e professoras respondentes disseram que as formações foram significativas e a avaliaram como positivas para a prática docente. Ainda assim, 71,3% alegaram não ter recebido nenhum tipo de formação continuada com estas temáticas ou, os que receberam, demonstraram que foram pouco satisfatórias. Mesmo com as escassas formações, a maioria do professorado, isto é, 89%, considerou este tipo de formação como *bastante* ou *muito favorável* para o exercício profissional da educação. Tanto os alunos (70,3%) quanto professores (62,7%) demonstraram interesse em aprender a resolver os conflitos (JARES, 2006, p. 143).

Apresentado por Jares (2006, p. 144), a Anistia Internacional Espanhola (2003) realizou uma investigação sobre a preparação do professorado para atuar em prol dos Direitos Humanos. Os resultados mais relevantes encontrados dizem respeito ao pouco interesse do governo espanhol e das comunidades autônomas em trabalhar com os Direitos Humanos. Na pesquisa é mostrado que “não foi posto em prática nenhum comitê nacional ou autônomo, nenhum plano

de ação ou qualquer estratégia”, cujo informe foi relatado pelo Alto Comissariado para os Direitos Humanos das Nações Unidas (2001). A investigação também concluiu que alunos dos cursos de Pedagogia e magistério desconheciam, “majoritariamente, os principais textos relacionados aos Direitos Humanos”. Jares (2006) aplicou um questionário para seus alunos de uma disciplina optativa intitulada *Modelos de educação para paz e o desenvolvimento* e encontrou uma porcentagem entre 72% e 78% de alunos que cursavam sua disciplina que não sabiam e não se sentiam preparados para ensinar os Direitos Humanos. Entretanto, foi demonstrado o reconhecimento do professor universitário sobre a escassez de conteúdos na graduação que preparam os alunos para atuarem com esta temática. Foram analisadas grades de cursos de licenciatura de 40 Universidades e não foram encontradas, em nenhuma delas, disciplinas específicas sobre Direitos Humanos. Este último resultado fez com que Jares (1999) concluísse um argumento de que também não se educa para a paz - como proposto na Lei 27/2005, já demonstrada anteriormente -, pois ele argumenta que “educar para paz é educar para os Direitos Humanos, e vice-versa” (JARES, 2006, p. 115).

Recentemente, uma pesquisa investigou a qualidade da convivência em contextos de formação docente, em uma grande universidade pública do país (KNOENER, 2019b). Os participantes da pesquisa eram estudantes de diferentes cursos de licenciatura, sendo que a maioria cursava o 3º ano da graduação. Se levarmos em consideração que a maioria dos cursos de licenciatura tem duração de quatro anos, os estudantes estavam, pois, em seu penúltimo ano já inseridos na realidade da escola, devido aos estágios obrigatórios. Tal pesquisa, dentre outros resultados, apontou que 75,47% dos participantes da investigação afirmaram que se estivessem no último ano da graduação - prestes a assumir uma sala de aula efetivamente -, estariam *nada*, ou apenas *um pouco* preparados para lidarem com questões de indisciplina, violência ou outros problemas de convivência.

A pesquisa mostrou também que 77% dos licenciandos afirmaram não se sentirem suficientemente seguros para lidarem com as questões de prevenção ao bullying. Um dado também importante apontou que 20% dos alunos de licenciatura sofriam frequentemente intimidações dos seus pares, ou seja, aqueles que deveriam estar preparados para lidarem com as questões de convivência e do combate à violência, acabavam exercendo papéis de alvos e de agressores no próprio ambiente de formação.

A mesma investigação (KNOENER, 2019c) encontrou que 80% dos respondentes da pesquisa não se sentiam preparados para atenderem às recomendações da Lei Antibullying, o que nos remete a pensar que o problema é anterior à escola - é um problema de formação inicial destes profissionais.

Em suas pesquisas, Gonçalves (2011; 2017) analisou a grade curricular de dez Universidades Públicas de diferentes regiões do Brasil. A pesquisadora encontrou uma carência de conteúdos voltados para a gestão de conflitos e violência escolar. Nesta mesma investigação foi feita uma análise das provas anuais do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do curso de licenciatura em Pedagogia, dos anos 2014, 2011, 2008 e 2005, e constatou-se que não havia nenhuma questão voltada para os conflitos escolares ou sobre como exercer a gestão de uma situação de violência ou de bullying, tampouco sobre o desenvolvimento moral dos alunos (GONÇALVES; KNOENER; DAUD; ANDRADE, 2017).

Díaz-Aguado e Martínez Arias (2008) realizaram uma pesquisa com 1433 famílias que tinham seus filhos cursando a educação secundária obrigatória. Questionou-se sobre os melhores e piores professores que se lembram na própria adolescência. A pesquisa encontrou que, em relação à categoria *piores professores*, estes foram definidos como aqueles que humilhavam e ridicularizavam seus alunos (40,7%), e 37,2% afirmaram que os *piores professores* eram aqueles que não sabiam transmitir o conteúdo. Em relação aos *melhores professores*, 59% disseram ser aqueles que transmitiam o conteúdo com entusiasmo, 33,1% disseram que os *melhores professores* são aqueles que ajudam a confiar nas próprias possibilidades e a transmitir o desejo de continuar aprendendo por toda a vida, e, ainda, 27,6% afirmaram que eram aqueles que davam oportunidade para ajudar a resolver os conflitos de forma justa.

Outra investigação buscou avaliar a percepção de adolescentes sobre a capacidade de seus professores lidarem com os conflitos e as estratégias que utilizavam para resolver as situações de bullying. Foi concluído que “quando os sujeitos confiavam que os professores seriam justos e que o conflito seria resolvido, eles buscavam mais ajuda” (SILVA, 2015, p. 21).

O fato é que não nos faltam subsídios da literatura para mostrar como se dá o desenvolvimento da moralidade e, logo, o que são os conflitos e o bullying, e como estes podem ser superados. É possível apontar que tais conteúdos de formação de professores não chegam a suas graduações, fazendo com que o professorado tenha pouco ou nada da teoria que fundamenta sua prática para a melhoria das relações interpessoais na escola. Por outro lado, quando estudam a teoria, acabam fazendo uso inadequado dela, “interpretando-a de forma imprecisa e reducionista, o que os impulsiona a colocar em prática uma ou outra sugestão, que, tomada de forma isolada, passa a ser significada erroneamente” (TOGNETTA; DAUD, 2018).

Os resultados de todas as pesquisas demonstradas nos impulsionam a pensar sobre a “escassa bagagem metodológica que o professorado tem à mão para melhorar a convivência e enfrentar os conflitos de forma positiva” (JARES, 2006, p. 142).

Ainda que salientada na lei a formação profissional de quem atua na educação, há uma pergunta que ecoa no cotidiano das escolas: o que é tarefa da família e o que é tarefa da escola? Quem educa? Quem ensina?

Se buscarmos novamente na legislação, o § 1º da Lei 9394/96 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996) instrui que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho” e afirma que tal responsabilidade é também da escola e da sociedade, “nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em concordância com tal legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) enfatizaram que a formação ética dos cidadãos não era de responsabilidade exclusiva da família, e sim também papel dos agentes escolares, englobando gestores, professores e funcionários (OLIVEIRA, 2014). A primeira elaboração dos PCNs ocorreu em 1995 e somente em 1997 houve um detalhamento de ações orientadoras que poderiam influenciar diretamente a educação do 1º ao 5º ano. Em 1998 o documento promoveu ações orientadoras para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, e apenas em 2000 as ações foram destinadas para o Ensino Médio, abrangendo, assim, toda a Educação Básica. Os PCNs influenciaram diretamente a educação até o ano de 2017, ano em que foi publicada a primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que passou a substituir este documento.

Temos entendido que é fundamental o papel da família na educação das crianças e jovens, mas é no ambiente escolar que o aluno vai aprender a conviver com aquele que é diferente, com os seus pares; é na escola que se constitui um espaço público privilegiado na construção de aprendizagens sistemáticas da convivência, com base em valores sociomoraes como o respeito, a solidariedade, a justiça e a convivência democrática (VALENTE, 1995).

A escola certamente mantém-se ainda neste século como um espaço onde se ensinam as disciplinas curriculares como matemática, português, geografia, entre outras, mas deve ser também um espaço em que se educam moralmente os sujeitos. Quando possibilitamos a crianças e adolescentes a oportunidade de refletir sobre a própria convivência com as demais pessoas da comunidade educativa, favorecemos que mais facilmente os alunos e alunas possam compreender a necessidade de que valores morais - como a justiça, a generosidade e outros que são desejados para si - sejam também desejados para os outros, proporcionando, assim, formas mais assertivas de se conviver (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Para isso é preciso que o professor tenha um domínio do que ocorre na escola e/ou na sala de aula, bem como saiba educar moralmente e proporcionar o conhecimento e a prática de formas mais assertivas de resolução de conflitos. Certamente, educar para valores morais é

tarefa de ambas as partes - escola e família -, e, dentre esses, sobretudo, daqueles que têm se especializado devido à própria natureza de sua profissão. Assim, cabe ao educador a busca por formar moralmente seus alunos na experiência cotidiana que crianças e adolescentes têm de enfrentamento aos conflitos, “não deslocando para os pais ou responsáveis, que não tiveram a mesma formação que o docente, a tentativa de resolvê-los” (VINHA, 2000, p. 295).

Para compreender melhor tal necessidade, voltemos à lei. A Lei Antibullying 13.185/15, apresentada na seção anterior, foi recentemente integrada à LDB, com modificação do artigo 12, através da Lei 13.663 de maio de 2018, prevendo obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino no que tange à questão do bullying, como propõem os seguintes incisos: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” e “X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

Ainda na Lei Antibullying, em seu artigo 5º, afirma-se que é responsabilidade dos “estabelecimentos de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)”.

Diante do que propõe a Lei, fica evidente a necessidade de que os docentes e os demais envolvidos na educação tenham uma competência técnica, com respaldo empírico da Universidade, por meio de ações que sejam sistematizadas, intencionais e preventivas de combate ao bullying.

Na seção II desta obra apontamos os programas antibullying ao redor do mundo e percebemos alguns movimentos que fizeram países como a Espanha estarem à frente tanto da promulgação de leis sobre a temática da convivência respeitosa na escola, como na implementação dessas práticas. Assim como no Brasil, uma lei espanhola (Lei 27/2005) aborda justamente o que propõe o artigo da LDB - a promoção da cultura de paz. A Lei tem como objetivo principal oferecer um “compromisso do governo de promover a paz e a cultura de paz através da educação e da pesquisa” (JARES, 2006a).

Entretanto, considerar a pesquisa e a legislação como as únicas oferecedoras de uma cultura de paz não é apenas um “erro científico, como também conduz uma espécie de beco sem saída” (JARES, 2006b), visto que a lei existe em função da necessidade de busca por formas mais adequadas de resolução dos conflitos e não o contrário.

Nos marcos legais do Brasil, as dez competências gerais elencadas pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) abordam a amplitude dos objetivos educacionais na formação dos alunos. Especificamente as três últimas competências referem-se a questões

que incidem sobre a convivência. Em sua oitava competência são indicadas questões voltadas para o autoconhecimento e o autocuidado, apontando que “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” é fundamental para o desenvolvimento de personalidades mais éticas.

Na nona competência são apontados os valores da empatia e da cooperação como sendo promotores do “diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”, e que os “saberes, as identidades, as culturas e as potencialidades” devem ser levadas em consideração sem preconceitos de qualquer natureza. A décima e última competência alerta para o papel da escola formar cidadãos para “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, fazendo com que as decisões sejam tomadas com “base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” Pensemos em como essas competências têm sido desenvolvidas na escola.

### **3.1 Um olhar sobre a gestão dos conflitos**

No cotidiano da escola, professores se deparam com conflitos entre os alunos em que o respeito é substituído pelas agressões, humilhações, indisciplinas e transgressões às regras. Isso, de certa forma, acaba afetando a todos - alunos, professores e gestores.

Com a falta de formação de professores voltada para a convivência e a resolução de conflitos, estes acabam sendo encarados como uma problemática, e sanções expiatórias são utilizadas como forma de contê-los ou de evitá-los.

Estudos realizados em escolas públicas e particulares (VINHA, 2003; VINHA; TOGNETTA, 2007; 2009) do Brasil apontaram que, para grande parte dos professores, os conflitos eram vistos como ruins e danosos e prejudicavam o andamento da aula. Sentimentos de irritabilidade e angústia eram experimentados pelos professores quando se deparavam com situações de furtos, danos ao patrimônio e agressões (VINHA; TOGNETTA, 2014a). Nessas investigações, as pesquisadoras classificaram as formas com que os professores lidavam com os conflitos em três categorias: a primeira ação era pautada no evitamento dos conflitos; a segunda tinha como proposta interventiva a sua contenção e a terceira baseava-se na utilização de intervenções breves ou nenhum tipo de intervenção aos conflitos.

Para evitar o conflito, os professores usavam regras diversas - “trancar os armários com cadeados, uso de filmadoras como forma de registro dos conflitos, cada aluno tinha um lugar certo para se sentar na sala de aula”, entre outras. As autoras explicam que, com base na regulação exterior, essas ações não possibilitam que o sujeito tome consciência de seus atos. Tais atos demonstram que os conflitos não eram e ainda não são vistos como oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento.

Por sua vez, quando há a contenção dos conflitos, ações como terceirizar o problema - encaminhando, por exemplo, ao diretor -, culpabilizar os alvos e usar punições ao não cumprimento de regras “parecem funcionar temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro agravam o problema” (VINHA; TOGETTA, 2014b).

Finalmente, a escolha por ignorar o conflito, por considerá-lo de pouca gravidade, era realizada por professores que acreditavam que, quando ocorriam problemas nas relações entre pares, estes se tratavam apenas de brincadeiras da idade (CAMACHO, 2001; LATERMAN, 2002; LEME, 2004; 2006, DEDESCHI, 2011; LUCCATO, 2012; RAMOS, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2010).

Estes dados nos mostram, novamente, que professores pouco sabem sobre maneiras eficazes de intervenção aos conflitos, estas que favorecem a construção de um ambiente cooperativo cuja essência é a participação democrática, a tomada de consciência e o respeito mútuo (MENIN, 1996, p. 52).

Professores relatam sua profunda desmotivação quando o problema são as indisciplinas, evidenciando o estresse que prejudica sua atratividade e a permanência na profissão (TARDELLI, 2003; OECD, 2013; SILVA; MATOS, 2017; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

O fato é que o aumento dos conflitos dentro das escolas é percebido tanto por alunos quanto por professores. Um estudo realizado por Leme em 2006 indicava que 52% dos alunos do 7º ano e 46,9% do 9º ano acreditavam que os conflitos aumentaram drasticamente nos últimos anos. A pesquisadora encontrou na mesma investigação que 85,5% dos diretores de escolas de São Paulo acreditam que a gestão dos conflitos entre os alunos é um fator importante para a garantia do “bom funcionamento e convívio escolar” (LEME, 2006).

Entretanto, como essa gestão pode ser feita de forma a garantir a integridade de todos os envolvidos? De acordo com a visão construtivista no que tange aos conflitos, é a partir deles que crianças e jovens são motivados a se autorregularem, isto é, por meio do desequilíbrio, de modo a buscar novamente por uma forma de equilíbrio que seja harmônica a todos os envolvidos. Certamente, como diria Piaget, essa busca é progressiva e exigirá tanto a maturação

biológica quanto a oportunidade do meio para que seja possível estabelecer relações de reciprocidade (PIAGET, 1932[1994]).

Uma visão construtivista do conflito leva em consideração o processo de tal resolução, ou seja, a forma pela qual os problemas serão enfrentados, e não o seu produto final (VINHA *et al.*, 2017, p. 137). Ao lidarmos com os conflitos de forma positiva, dando-lhes uma dimensão construtiva em que o conflito passa a ser considerado uma oportunidade de conhecimento (FERNANDÉZ; VILLOSLADA; FUNES, 2002), possibilitamos que as ações da escola promovam uma convivência democrática (VINHA *et al.*, 2017, p. 137).

Em uma situação conflituosa, aspectos cognitivos e afetivos entram em funcionamento, pois nela estão envolvidos sentimentos de deveres, desejos e querereres. Para que as crianças e jovens possam desenvolver mecanismos de regulação dos afetos, é preciso que o meio proporcione a eles oportunidades de vivenciar os conflitos e fazer com que eles próprios encontrem maneiras de solucioná-los, para que possam, assim, vivenciar as consequências de suas decisões (VINHA *et al.*, 2017, p. 139).

Vejamos um breve exemplo: Joaquim, de sete anos, estava brincando no parque com seus colegas. Joaquim ficou com raiva de João porque João negou-se a emprestar o brinquedo ao colega. Joaquim, então, com raiva, joga areia nos olhos de João e faz uso de xingamentos para ofendê-lo. A professora, ao perceber o conflito, chama Joaquim para conversar. Neste diálogo, a professora afirma: “Joaquim, percebi que você ficou irritado com o fato de João não lhe emprestar o brinquedo, mas não devemos jogar areia nas pessoas e nem usar xingamentos, pois isso ofende o outro”. A professora continua sua intervenção ao conflito e diz: “qual outra forma você pode encontrar para expressar sua raiva, sem ser ofendendo ou machucando o seu colega?”. Ao fazer este movimento, a professora faz com que o agressor pense sobre o que aconteceu, permitindo que ele encontre outras formas de solucionar o problema. E continua referindo-se a quem foi agredido: “diga para o seu amigo como você se sente sobre o que ele acabou de fazer”. E ao agressor, ela diz: “você dois tinham um problema a resolver. Como poderiam ter resolvido esse problema de outra forma?”.

Após a realização dos procedimentos, a partir da intervenção da professora e da resposta dos alunos às suas intervenções, os alunos voltam ao parque. Entretanto, a professora percebe que, mesmo com sua intervenção, Joaquim faz uso novamente de agressões para demonstrar aquilo que sente. A professora, então, o chama novamente e diz: “Joaquim, vejo que você ainda não está conseguindo se controlar. Sente-se ao meu lado para se acalmar, e quando você sentir que conseguirá ficar no parque sem ofender o seu colega, você poderá voltar”.

Vejamos que a responsabilidade para se acalmar, pensar em outras formas de resolver seus conflitos e transformar em palavras o que sente é toda de Joaquim e do colega. Utilizando esta intervenção - chamada de *exclusão temporária* por Piaget (1932; 1977) -, firma-se, assim, um compromisso com a criança de que ela precisa se responsabilizar pelas suas ações. Se o problema persistir, é preciso que o professor retome às regras e aos princípios que estão por trás de cada uma delas de forma firme, mas sem ofendê-lo ou expô-lo aos colegas. Como, por exemplo, ao proferir: “Joaquim, você se lembra que temos uma regra sobre respeitar o colega, a qual se refere a não bater, não xingar e não ofender, de forma geral? Esta regra existe, pois o princípio que está por trás dela é a exigência do respeito ao próximo: não se bate, humilha ou xinga as pessoas. Não toleramos este tipo de atitude”.

É necessário ressaltarmos que, nesse processo, o importante não é a obediência à autoridade (heterônoma), muito pelo contrário, o objetivo é que haja uma troca de perspectivas, atitudes de cooperação entre o professor e o aluno (VINHA, 2000, p. 378) que permitam que este último pense no sentido piagetiano do termo, ou seja, ao tomar consciência de suas ações, antecipe e coordene outras possibilidades de solução do problema e que faça escolhas por formas mais assertivas de agir.

Uma escola que priorize o desenvolvimento de resolução de conflitos de forma assertiva - utilizando formas de diálogo com respaldo em técnicas de linguagem construtiva - e que trabalhe para a prevenção da violência favorecendo a autorregulação por parte dos alunos, possibilita uma aprendizagem gradual e cooperativa, e impõe que é compromisso de todos assumirem “uma convivência mais respeitosa que também é favorecida quando são empregadas atitudes e métodos democráticos que viabilizam a participação e a tomada de decisão de forma coletiva” (VINHA; TOGNETTA, 2014c).

No entanto, a compreensão do desenvolvimento moral e das estratégias que possibilitam a construção progressiva de formas mais assertivas de resolução de conflitos não é tarefa fácil para aqueles que educam. Vimos o quanto a preparação dos docentes para essa temática é precária em seus cursos de graduação, e o quanto as especializações sobre essa demanda é ausente em nosso país. Contudo, para além das graduações, sabemos que a formação de professores requer continuidade e compromisso coletivo. A partir disso, a garantia de um trabalho de qualidade, seja na educação ou em qualquer área do conhecimento, exige o constante aperfeiçoamento de métodos advindos de resultados de pesquisas que possibilitam os avanços na ciência e, portanto, na educação, que também é uma ciência.

Certamente, é fundamental que o professor detenha um saber próprio da sua profissão que alie conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos

diferenciados (GATTI, 2009a). Essas ações são imprescindíveis para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos (GATTI, 2009b).

Em uma profissão que tem por objetivo a promoção do desenvolvimento dos alunos, a formação continuada destes profissionais (docentes) exerce um papel fundamental nesse contexto, tendo em vista o dever de “garantir a todos os professores o acesso a políticas de formação continuada que os ajudem a superar os diferentes desafios a depender do momento em que se encontram na carreira” (HUBERMAN, 1995).

Com as constantes mudanças dos avanços da sociedade, a literatura tem nos mostrado que os professores apontam ter uma necessidade contínua em desenvolver novas habilidades e conhecimentos para lidar com os desafios da sala de aula (SAHA; DWORKIN, 2009).

Em uma pesquisa discutida na seção anterior sobre a adesão aos valores morais (TAVARES; MENIN, 2015) de professores de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, foi possível identificar uma relação entre a maior adesão aos valores morais no tangente às formações continuadas destes docentes. A investigação apontou a correspondência existente entre as variáveis *maior adesão aos valores* e *participação em cursos*. Mais especificamente, há uma correspondência entre formas mais assertivas respondidas pelos professores aos itens *como são os encaminhamentos dados em situações de conflitos* e *como consideram que os alunos os tratam* e as respostas que apontavam maior participação em cursos. Outra investigação atual apresenta exatamente a mesma conclusão: quando comparados professores que passaram por formações sobre as questões de moralidade com aqueles que não tiveram acesso a tal trabalho, os primeiros demonstraram ter uma maior adesão para os valores morais (justiça, respeito e solidariedade) do que a amostra dos professores que não passaram por nenhum tipo de formação continuada (TOGNETTA; DAUD, 2018b).

Gonçalves (2017), ao analisar a importância da Lei Antibullying, destaca ser fundamental que “a formação de educadores seja encarada com prioridade, e que temas ligados ao enfrentamento das violências - incluindo o bullying - estejam na pauta de formação inicial e continuada dos educadores” (p. 113).

Para tanto, as nossas discussões e defesas vão além do que propõem os materiais didáticos. Temos entendido que a formação continuada de professores que visa ao conhecimento teórico e às práticas que proporcionam o desenvolvimento da autonomia moral em seus alunos é fundamental, no sentido em que favorecem a discussão cotidiana dos avanços, dificuldades e processos de aplicação e implicação dos professores nessa tarefa de formação de seus alunos.

Assim, é imprescindível que tanto as “universidades, em seus planos de formação inicial do professorado, quanto às administrações educacionais, em relação à formação em exercício” (JARES, 2006, p. 143) se conscientizem e “empreendam com urgência planos de formação que modifiquem esta situação” (JARES, 2006, p. 143).

#### 4 ONDE QUEREMOS CHEGAR? AS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO GARANTIA DE UMA CIDADANIA PLURAL



13

[...] a coragem, de traço psicológico que é a princípio, só se torna uma virtude quando a serviço de outrem ou causa geral e generosa...

André Comte-Sponville

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://br.depositphotos.com/99622104/stock-photo-diverse-people-holding-hands.html>

A pergunta que compõe o título desta seção nos faz refletir sobre qual o nosso papel e nosso objetivo com a educação de nossos jovens. Na seção anterior discutimos sobre a importância da formação de professores para que suas práticas sejam consistentes com os discursos de formar pessoas autônomas, os quais constam nos planos escolares de praticamente todas as escolas brasileiras. Mas como proceder para que essas práticas se consolidem em garantias de direitos e ações públicas que não estejam submetidas a interferências ideológicas partidárias que causariam a descontinuidade dessas ações?

Para responder essa questão nos parece necessário fazer um levantamento sobre o que são as políticas públicas, e quais os papéis que podem ser atribuídos aos diferentes níveis para que a estabilidade de um Programa Antibullying – que, conseqüentemente, favorece uma melhoria do clima relacional de uma rede de ensino - possa ser garantida em sua integridade.

Levando em consideração que o lócus desta investigação científica é descrever e avaliar uma política pública em nível municipal que garanta a manutenção do Programa Antibullying em escolas de uma rede de ensino, daremos, nessa seção, especial atenção a esfera municipal de governo, sem que isso signifique a desconsideração dos demais níveis (estadual e federal) a que as políticas educacionais estão subordinadas.

O surgimento do estudo sobre políticas públicas como área do conhecimento, ou seja, como parte do currículo das disciplinas nas áreas que tratavam sobre políticas, tinha o objetivo de fornecer um desenvolvimento da análise de políticas públicas - delimitadas como escopo e não como fonte primordial - e um estímulo que caminhasse em direção às ações do governo (SOUZA, 2006). Assim, as políticas públicas na Europa, quando tratadas como disciplinas em cursos superiores, tinham o objetivo de abordar as questões do Estado e uma das principais instituições deste, que era o governo. Em contrapartida, ao contrário da Europa, os EUA buscaram tratar as questões das políticas também voltadas para as ações do Estado, porém não de forma governamental (SOUZA, 2006).

Partindo do pressuposto de que o Estado, a partir do século XX, foi um sistema político que passou a substituir o feudalismo em direção à modernidade (TILLY, 1975; BENDIX, 1977), suas funções sociais foram centradas na ampliação de uma missão cada vez mais complexa, com o intuito de favorecer uma “regulação social” (MULLER; SUREL, 2002a).

As políticas sociais se referem, portanto, a movimentos que garantem um padrão de proteção social implementado pelo Estado, visando à “diminuição da desigualdade estrutural causada pela falta do desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001b).

Para que possamos compreender melhor tais colocações, é necessário distinguirmos Estado e governo. Entende-se por Estado “o conjunto de instituições permanentes – como

órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente” (HÖFLING, 2001c) que ajudam nas ações do governo. Este governo, por sua vez, é entendido “como um conjunto de programas e projetos que partem da sociedade”. Assim, tais programas são as “ações políticas de determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado” (HÖFLING, 2001d) na sociedade.

As *policy analysis*, por exemplo, originalmente criadas nos EUA, tinham o papel de analisar o que seria considerado um bom governo. Laswell (1936) introduz essa expressão com a finalidade de proporcionar uma conciliação entre “conhecimento científico/acadêmico com produção empírica dos governos e como forma de estabelecer diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2006). Mais adiante, esta terminologia passou a ser empregada nas Ciências Políticas como forma de estruturação de ensino e pesquisa. As análises das políticas públicas foram fontes de informação para demonstrar que o Estado não era o único promotor de um desenvolvimento social. Os horizontes disciplinares da sociologia e das ciências políticas se reagruparam com o intuito de provocar análises no campo das chamadas políticas públicas (MULLER; SUREL, 2002).

Os estudos sobre as políticas públicas no mundo das ciências políticas buscam analisar o que o governo fez ou deixou de fazer. Para tanto, tais análises devem ser “formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006).

Com o tempo, a análise das políticas públicas com o método das *policy analysis* deixou de existir, fazendo com que os cientistas políticos e os sociólogos utilizassem questionamentos iniciais para analisar uma política pública, tais como: 1) Como se organiza e se governa uma sociedade? 2) Qual é a divisão de trabalho entre as regulações políticas, sociais e econômicas? (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012).

O sucessor de Laswell (1936), Simon (1957), foi considerado também um dos fundadores da área das políticas públicas. Ele defendia a ideia de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*). A racionalidade dos decisores públicos é “sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita” (SOUZA, 2006). Segundo Simon (1957), o enquadramento do comportamento dos atores pode ser maximizado e estruturado em direção a resultados desejados, “impedindo a busca de interesses próprios” (SOUZA, 2006).

Lindblom (1959; 1979), outro teórico fundador das políticas públicas, questionou o racionalismo imposto por Laswell e Simon, propondo outra vertente de análise e desenvolvimento das políticas públicas. Lindblom defendia haver uma relação de poder, e o envolvimento das diferentes fases - necessárias para a integralização de uma política pública -

não necessitava de um fim ou de um princípio a ser atingido. É, pois, por este motivo, que ele acreditava que as questões de racionalidade eram importantes, porém não bastavam para a formulação e análise das políticas públicas, sendo acrescido o importante papel das “eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse” (SOUZA, 2006).

Easton (1965) foi, por fim, outro influenciador nos estudos das políticas públicas. Seus pensamentos vão em direção à defesa de uma política pública como um sistema. Segundo o pesquisador, as políticas públicas “recebem um *input* dos partidos, das mídias e dos grupos de interesse”, que são os responsáveis por promover “os resultados e efeitos” (SOUZA, 2006).

Originalmente definidas na Europa, as atividades governamentais e seus processos de formação colocam a política pública como parte de uma ação governamental. Tal ação é uma “combinação específica de leis, destinação de recursos financeiros, administrativos e humanos, para a realização de objetivos mais ou menos definidos com clareza” (ROSE; DAVIES, 1994). Um teórico francês (THOENIG, 1973; 1985) afirma que as ações governamentais fazem parte de intervenções da autoridade, investidas em poder público, tendo ambas papéis fundamentais para o desenvolvimento de ações públicas que partem do surgimento dessas políticas. Tais legitimidades atuam diretamente em um domínio específico da sociedade ou do território.

Território é um verbete importante quando se trata da formulação de políticas públicas, pois como é demonstrado no *Dicionário de Políticas Públicas* (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012), a ideia de território nos traz uma abordagem de “espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes, mas não exclusivamente, relacionado ao poder político do Estado” (SACARDO; GONÇALVES, 2007b).

A partir do histórico traçado, é possível entender que as ações voltadas para setores específicos da comunidade – em nosso caso, a educação - dependem de políticas públicas que devem ser entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987). São projetos de governo sendo implantados pelo Estado, com o intuito de favorecer uma melhoria para a sociedade como um todo, o que vai além do setor específico que ela irá atingir. Mas, o que são especificamente essas políticas públicas? É o que passaremos a detalhar.

Políticas públicas devem ser compreendidas como responsabilidade do Estado. Entretanto, para sua implementação e manutenção, é necessário o envolvimento de órgãos públicos de diferentes categorias e de agentes sociais que possuam uma função dentro da política que busca ser deliberada (HÖFLING, 2001c).

Entretanto, não há uma definição única para o que seja a política pública. Alguns pesquisadores buscaram se debruçar em estudos para melhor exemplificar o que são e foram

analisados por Souza (2006); Mead (1995) define política pública como um “campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”; Lynn (1980) faz uma abordagem de que as políticas públicas fazem parte de um “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; Peters (1986) advoga sobre os mesmos ideais, explicando as políticas públicas como “a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos”; Dye (1984) faz uma condensação dessas ideias, apontando que as políticas públicas são “o que o governo escolher fazer ou não fazer”.

Uma política pública é responsável pelo desenvolvimento de um quadro normativo de ação, ou seja, é seu papel atribuir uma ação que tenha engrenagens fundamentais para sua concretização, tais como: os recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais (MULLER; SUREL, 2002).

Os recursos financeiros dizem respeito aos créditos que devem ser concedidos aos ministérios. Já os recursos intelectuais são destinados às pessoas que estão diretamente envolvidas no desenvolvimento de uma política, tendo a função de mobilizar as ações necessárias para seu desenvolvimento. Por sua vez, os recursos reguladores são, na verdade, fontes de desenvolvimento de novas regulamentações, em que os tomadores de decisão terão a função primordial de levar em consideração os novos recursos apresentados. Por fim, os recursos materiais são, literalmente, os materiais necessários para que haja o desenvolvimento da política, tais como: instrumentos de pesquisa, análises estatísticas, produtos financeiros, físicos, entre outras fontes de oferta (MULLER; SUREL, 2002).

Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que, mais do que o enfrentamento dos desafios sociais, as políticas públicas “são ações coletivas que participam da criação de determinada ordem social e política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração dos grupos e das resoluções de conflitos”, sendo, portanto, responsáveis por sanar as dificuldades apresentadas pela população de forma legítima.

É preciso esclarecer que as políticas públicas possuem uma finalidade de ordem local, ou seja, uma estrutura política autônoma, que tem o objetivo de oferecer uma regulação dos conflitos presentes entre os interessados, assegurando suas inclinações específicas com fins individuais, tendo também a finalidade de atingir níveis coletivos (FRIEDBERG, 1993).

A análise das políticas públicas nos ajuda a entender as transformações de uma sociedade contemporânea, e como tais transformações podem ser reguladas (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012a) com a assistência dos paradigmas que envolvem as ciências sociais. A

sociologia, a sociologia política, a economia e o direito contribuem para a análise das políticas públicas.

A complexidade do termo *política pública* nos traz a necessidade de detalharmos ainda mais o que são. Estudos de Muller e Surel (2000) apontam que a palavra *política* possui um caráter polissêmico, sendo dividido em três funções: a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*polices*). A primeira busca fazer uma distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, “podendo a fronteira entre os dois ser sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas” (MULLER; SUREL, 2002b). As políticas referem-se às atividades políticas em geral, como as eleições e os debates partidários. E as *polices* são os processos de elaboração de programas de ação pública, que visam um bem em comum para a sociedade, desenvolvido a partir de um caráter explícito.

Por sua vez, a palavra *pública* é considerada como os “conjuntos de indivíduos, grupos ou organizações, cuja posição é afetada pela ação do Estado, num espaço dado” (COBB; ELDER, 1983). A ideia de *público* nos faz pensar nas diversas modalidades de benefícios, com a finalidade de ser uma conquista de grupos sociais com características peculiares. Este público pode ser formado pelos beneficiários, como afirmam Muller e Surel (2002), através da construção e execução de uma política.

Atentando para o fato de que esta pesquisa nos mostra a descrição de uma construção coletiva de um Programa Antibullying, é notório observarmos que as políticas públicas neste universo estão relacionadas, na verdade, às ações públicas. É, pois, devido a este fato, que nos atentaremos mais a fundo sobre o que são tais ações.

A definição inicial sobre o que é uma ação pública foi desenvolvida e estudada por Henry Laswell, em 1936, com o objetivo de esclarecer que as políticas públicas fazem parte de uma ciência da ação, que foi denominada *Policy Science*. Com esta abordagem, o autor buscou compreender quais tipologias de problemas sociais deveriam ser tratadas por uma autoridade política e como essas abordagens seriam enfrentadas (LASCOURMES; LE GALÈS, 2012b).

Estudar a ação pública é compreender as diferentes formas de intervenção na sociedade, e não mais refletir sobre o lugar e a legitimidade que o Estado alcança; é identificar as modalidades de relação entre os atores públicos e privados. A “ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade” (MULLER; SUREL, 2002). Historicamente falando, o Estado, em sua fase atual, é motivado pelas suas ações, sejam elas negativas ou positivas. Por conseguinte, não se estudam mais as ações públicas, como resultado de reflexão “sobre o lugar e a legitimidade do Estado” (MULLER; SUREL, 2002b).

As políticas públicas podem ser pensadas como uma fonte de garantia de poder público, em que a sociedade como um todo está intimada no cumprimento de normas que são estabelecidas de forma governamental (MULLER; SUREL, 2002c).

Assim, a dimensão de uma política pública permite que elas não se limitem a leis e regras (SOUZA, 2006n) para a imposição de uma ação que regule um problema socialmente percebido, bastando, muitas vezes, a inserção formal da lei.

Vejamos tal sequência de ações quando se trata do nível federal. Para que uma lei possa entrar em vigor, é preciso que seu projeto de lei seja aprovado pelo Congresso. Na maioria das vezes, um projeto de lei vai criar algo que ainda não existe, ou anulará algo que já está em execução. Pode ser proposto por alguém do executivo (presidente da República), legislativo (deputados e senadores), judiciário (STF ou Procuradoria Geral da República), ou até mesmo por iniciativa popular. Para que uma proposta de lei esteja apta para ser avaliada, é necessária a participação de pelo menos cinco Estados brasileiros, com a aprovação de um percentual mínimo do eleitorado. Para que um projeto de lei se torne lei de fato, ele precisa primeiramente passar pela aprovação na Câmara dos deputados ou no Senado, e, após sua aprovação, o presidente da República assina a lei, porém, caso não concorde em sua totalidade, ele pode vetar todo o projeto, ou parte dele.

No Brasil, o Programa Antibullying deverá ser garantido em forma de decreto. Este, por sua vez, não cria um direito ou uma nova obrigação, mas serve para regulamentar uma lei já existente, mas que é muito ampla ou muito vaga. Um decreto é responsável por detalhar melhor uma lei que já está imposta. Somente chefes do executivo podem escrever um decreto, tais como: presidente, governadores e prefeitos.

Com isso, fica claro até o momento que nosso papel é de detalhar ações que garantam aquilo que já está imposto de forma legal, conforme a Lei 13.185/2015, a Lei Antibullying, tendo a Secretaria Municipal de Artur Nogueira, juntamente com o prefeito, o papel de sancionar tal decreto em nível municipal para seu cumprimento nos setores educacionais que estão sob a responsabilidade do município.

Podemos, dessa forma, sintetizar os elementos mais importantes de uma política pública, conforme apresentados por Souza (2006): uma política pública permite fazer uma distinção entre o que um governo pretende fazer e o que, de fato, faz; a prática da política pública pode ser exercida por atores de vários níveis; uma política pública deve ser intencional e com objetivos claros a serem alcançados, mesmo sendo uma ação que tenha um impacto a curto prazo, é uma política de longo prazo, e, por fim, uma política pública envolve processos

subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica um acompanhamento avaliativo após sua execução.

Portanto, nos cabe demonstrar de que modo elas são formuladas. É o que abordaremos agora.

#### **4.1 A formulação e a estruturação de uma política pública**

Para que o progresso de políticas públicas se concretize com a finalidade de serem instauradas na sociedade, é necessário que antes haja uma formação e estruturação delas, que perpassa por um ciclo de desenvolvimento. A formulação de políticas públicas é definida pelos “estágios em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006i).

Lowi (1964; 1972) salienta que existem diferentes tipos de políticas públicas e que cada tipo influencia suas formas de apoio ou rejeição. Elas podem assumir quatro formatos: o primeiro é denominado de Políticas Distributivas, as quais têm o objetivo final de salientar as decisões tomadas pelo governo que “desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo”. O segundo são as chamadas Políticas Regulatórias. Estas, por sua vez, são as destinadas para o público em geral, em que há um envolvimento de “burocracias, políticos e grupos de interesse”. O terceiro formato são as chamadas Políticas Redistributivas, aquelas que atingem um maior número de pessoas e demonstram “perdas concretas em um curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuros para outros”. Este terceiro formato é considerado de grande complexidade e de mais difícil encaminhamento, pois envolve políticas sociais universais, sistema tributário e sistema previdenciário. E o último formato são as Políticas Constitutivas, consideradas aquelas que lidam com os procedimentos em geral.

Como o nosso objetivo é trabalhar com a política pública em nível municipal, é preciso compreender que o poder público - união dos poderes legislativos, executivos e judiciários – é constituído por atores sociais. Os atores sociais que estão ligados ao poder público de nível municipal são os seguintes: sindicatos dos profissionais do serviço público, vereadores, técnicos do poder legislativo, entre outros. Eles possuem planos de ação de interesse público em comum, constituindo, assim, uma dinâmica “interrelacional” (BATISTA; REZENDE, 2015a).

Desse modo, para que a implementação de uma política pública seja colocada em ação, é necessário o desenvolvimento de ciclos de formação, que consistem em quatro etapas, descritas por Batista e Rezende (2015, p. 253-254):

- 1) Reconhecimento do problema e montagem da agenda;
- 2) Formulação da política e tomada de decisões;
- 3) Implementação da política;
- 4) Avaliação.

A construção de uma consciência coletiva diante de uma problemática é considerada um fator determinante na definição de uma agenda (SOUZA, 2002). Os grupos chamados de visíveis, como aponta Souza (2002), são os políticos, a mídia, partidos e grupos de pressão que atuam como participantes na tomada de decisão da agenda, e os grupos invisíveis, tais como as burocracias e os pesquisadores acadêmicos, são os responsáveis por montar as alternativas de mudanças. A segunda etapa, por sua vez, busca demonstrar se o pedido de política pública, emergencial ou não, já tenha ganhado espaço para ser tratado como uma específica. A implementação da política pública, sendo essa a terceira etapa, coloca em prática tudo o que foi decidido na etapa anterior. O poder público tem o dever de ser “impessoal e eficiente, seguindo princípios neutros, como legalidade; igualdade e isonomia” (BATISTA; REZENDE, 2015b). Esses princípios serão efetivados através de uma união com a administração pública profissional, tornando possível o desenvolvimento da cidadania. A última etapa nos traz a ideia de avaliar a evolução da política pública que foi aplicada no município. Para tanto, os pesquisadores apontam a necessidade de que o antes e o depois sejam avaliados, com análises estatísticas feitas por pesquisadores com o método *ex ante* e *ex post* (BATISTA; REZENDE, 2015c). O quadro a seguir mostra detalhadamente cada ciclo de formação de uma política pública.

**Quadro 6** - As fases de desenvolvimento das políticas públicas

FASES DA POLÍTICA	QUESTÕES PERTINENTES À ANÁLISE DE CADA FASE
Reconhecimento do problema: montagem da agenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como os temas ganharam atenção dos governos?</li> <li>• Quais problemas foram reconhecidos pelos governantes como relevantes?</li> <li>• Como as alternativas para esses temas foram geradas?</li> <li>• Como a agenda governamental se constituiu?</li> <li>• Por que e quando uma ideia emergiu?</li> </ul>
Formulação da política e tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como as alternativas políticas foram formuladas?</li> <li>• Como determinada proposição foi escolhida dentre outras alternativas?</li> <li>• Quem participou do processo de formulação e decisão das políticas?</li> </ul>
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara?</li> <li>• Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/implementação?</li> <li>• O processo de construção da estratégia de implementação é claro em relação à divisão de atribuições e atividades? O processo exige mudança organizacional?</li> <li>• Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?</li> </ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ação política implementada trouxe mudanças positivas ou negativas para as condições prévias das populações? Qual(is) o(s) impacto(s) gerado(s)?</li> <li>• As ações previstas foram realizadas?</li> <li>• As metas definidas foram alcançadas? Os instrumentos e recursos previstos foram empregados?</li> <li>• As ações propostas utilizam os diferentes recursos com eficiência?</li> </ul>

**Fonte:** Batista e Rezende (2015, p. 253-254).

O quadro dos ciclos - esses apresentados como uma das maneiras de formulação de uma política pública - será utilizado por nós, como veremos nas seções posteriores, para direcionar o cumprimento dos objetivos dessa atual investigação: a descrição, análise e avaliação dos processos que permitirão a organização de uma política pública em um município do interior paulista para a implementação do Programa Antibullying nas escolas da rede municipal de ensino. É preciso deixar claro que tais questionamentos, apontados em cada fase de formulação da política, precisam ser esclarecidos para os órgãos que irão aprovar a inserção da política pública no município ou não.

Em nível municipal, quem tem o poder de aprovação de uma política pública é a câmara dos vereadores junto ao consentimento do prefeito. Tais questões necessitam de esclarecimento na descrição para que não haja nenhum equívoco no momento da análise pelos órgãos oficiais.

A literatura sobre esta área tem defendido modelos específicos para explicar as formas pelas quais as políticas públicas se consolidam. Um dos modelos, chamado de incrementalismo (LINDBLOM, 1979; CAIDEN; WILDAVSKY, 1980; WILDAVSKY, 1992), foi desenvolvido com o intuito de explicar que “os recursos governamentais para um programa, órgão ou uma dada política pública não partem do zero, e sim de decisões marginais e incrementais”. Tal posicionamento, segundo os autores, se desenvolve desconsiderando que mudanças políticas e substantivas em programas públicos sejam fatores para a modificação da política pública já implementada em um determinado espaço.

Outro modelo de formulação de uma política pública é denominado *Garbage Can* (lata de lixo, em inglês). Este modelo foi inicialmente pensado e desenvolvido por Cohen, March e Olsen (1972), com o objetivo de demonstrar que quando se pensa em uma política pública há muitas demandas, mas poucas soluções. Em outras palavras, isso significa dizer que a compreensão do problema e de uma possível solução é limitada, e as operações são feitas por meio de tentativa e erro para o problema em questão (SOUZA, 2006). Para Souza, tal modelo pode ser pensado como parte da primeira etapa dos ciclos de formulação da política pública: a agenda, pois neste momento são levantados vários questionamentos iniciais sobre os problemas que pretendem solucionar.

*Coalisão e defesa* é, por assim dizer, outro modelo de formulação de políticas públicas, que foi inicialmente estudado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993). Tal protótipo corre em via contrária do que propõem os ciclos e o *Garbage Can*, pois se acredita que as justificativas dos porquês as mudanças ocorrem com as políticas públicas são muito escassas (SOUZA, 2006). Segundo os autores que inicialmente estudaram este modelo, a “política pública deveria ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articulam com os acontecimentos externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos” de cada ação. Os pesquisadores apontam ainda que “crenças, valores e ideias” são temas importantes no processo de formulação de uma política pública.

Outra categoria de formulação de uma política pública tem o nome de *Arenas Sociais*, que leva em consideração as iniciativas dos empreendedores políticos. Esse modelo recebe esse nome, pois para que um determinado fator possa ser considerado um problema, é necessário que, antes disso, a população reconheça que algo precisa ser feito.

É diante deste fato que os chamados *policy makers* (decisores públicos) do governo passam a denotar algumas questões e a ignorar outras que não são tão urgentes assim. Para exemplificarmos este modelo, Souza (2006) nos mostra três mecanismos que chamam a atenção dos decisores no momento de uma formulação de política pública:

- 1) Divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema;
- 2) Eventos, tais como desastre ou repetição do mesmo problema;
- 3) *Feedback* ou informações que mostram as falhas da política atual, ou seus resultados ineficazes. Este modelo em específico se fortalece com o objetivo de investigar os padrões das relações entre indivíduos ou grupos.

Finalmente, há um modelo de formulação de política pública denominado *Equilíbrio Interrompido*, que foi desenvolvido com bases em teorias da biologia e computação por Baumgartner e Jones (1993). Na biologia, este modelo foi pensado de modo a relacionar as instabilidades que geram mudanças em sistemas já implementados anteriormente, e na computação tal modelo traz a ideia de que nós, seres humanos, temos uma capacidade limitada de processar informações (SOUZA, 2006). Esse modelo de formulação é demonstrado pelos pesquisadores, reiterando que um sistema político pode “agir tanto de forma incremental, como perpassar por fases de mudanças mais radicais nas políticas públicas”.

Como as políticas públicas devem ser consideradas como expressão do poder público, Muller e Surel (2002) apontam que tais expressões podem consistir em desenvolvimentos de políticas “autoritárias e coercitivas”. Isso porque como uma política governamental compreende elementos de decisão ou de alocação de recursos, é muito comum que as decisões daqueles que têm o poder sejam mobilizadas para a defesa de suas escolhas pela coerção e imposição contanto que, para isso, se estabeleçam, inclusive, modificações jurídicas a favor de seus esquemas de organização (MULLER; SUREL, 2002).

Fica claro, portanto, que o trabalho desenvolvido com a descrição de ações de combate ao bullying em instituições de ensino não basta para que a estabilidade do projeto seja garantida em seus anos subsequentes, entretanto, é fator fundamental como meio de salvaguardar argumentos e conhecimentos científicos sobre a importância do programa de combate ao bullying e a prerrogativa dos direitos impostos legalmente em termos educacionais para a prevenção e combate desta e de outras formas de violência.

Tais constatações feitas nos serão de grande valia para compreender as dificuldades de encaminhamentos das políticas municipais, foco desta investigação.

## 5 O MÉTODO



14

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros, olhos de velhice, de saudade.

Rubem Alves

---

<sup>14</sup> Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/359795457717075929/>

Ao contextualizarmos, desde o início, sobre a importância de se ter ações dentro das escolas de combate ao bullying, buscamos descrever este fenômeno e o que as pesquisas têm nos mostrado sobre esta forma peculiar de violência. Vimos, ainda, que diversos países têm se dedicado em desenvolver programas antibullying como forma de proporcionar uma qualidade nas relações interpessoais. Observamos que a defasagem na formação inicial docente no Brasil é um dos principais motivos da ausência de estratégias para favorecer uma convivência assertiva nas escolas e que a falta de investimento em Políticas Públicas - como garantia de direitos e programas - afeta o desenvolvimento de estratégias de prevenção ao fenômeno.

Tendo em vista a importância da formação inicial de professores no que tange ao combate ao bullying, e o papel fundamental da formação continuada dos profissionais da educação com ações sistematizadas, intencionais e planejadas, a Lei Antibullying (BRASIL, 2015) é bastante específica ao apontar a necessidade de se ter ações mais eficazes e consistentes que favoreçam o combate ao fenômeno.

Seguramente, os professores e professoras possuem um papel fundamental no desenvolvimento moral de seus alunos e alunas e de estratégias para possibilitar que a convivência seja, de fato, um valor dentro das escolas. Entretanto, vimos, até o presente momento, que muitas vezes as ações de formação não caminham em direção ao favorecimento de uma convivência positiva, pois até mesmo futuros professores e professoras se envolvem frequentemente em situações de violência em seu ambiente de formação, sendo agressores ou alvos dessas violências (FISCHER *et al.*, 2010; TOGNETTA, 2011; GONÇALVES, 2017; KNOENER, 2019).

Pesquisas não nos faltam para afirmar a gravidade do bullying, e, conseqüentemente, sobre a necessidade de dedicarmos ações de combate ao fenômeno dentro da escola – ambiente de formação de caráter, onde coexistem distintas personalidades, e, logo, onde ocorre grande parte dos conflitos, naturais das relações. Nesse sentido, a construção de ações estratégicas para minimizar os problemas de violência neste ambiente é de extrema importância para que consigamos transformar a realidade das escolas brasileiras.

Diante destas evidências, buscamos investigar as possíveis mudanças ocorridas nas escolas, com a implantação de um Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino na percepção dos professores, e descrever o passo a passo desta construção. É possível afirmar que as formações continuadas dos professores e professoras surtiram efeito na realidade do dia a dia das escolas? As ações propostas no Programa Antibullying possibilitaram a formação de professores, professoras, alunos e alunas, a fim de desenvolverem pensamentos críticos, éticos,

pautados em valores que são, de fato, morais? As formações por multiplicação surtiram o mesmo efeito das formações dadas por pesquisadores especialistas?

Diante de tais questões, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de se ter espaços de formação continuada para professores e professoras no ambiente escolar e, ainda, por sabermos da importância de que tais ações se sustentem por políticas públicas. Vimos que existe uma diferença acentuada em políticas públicas espanholas e também de outros países, comparadas ao Brasil, tendo em vista tanto sua forma de descrição, quanto seu tempo de vigência no que tange ao combate à violência nas escolas.

A partir de tais justificativas, compreende-se que a superação e a prevenção ao bullying no ambiente escolar será possibilitada com a implementação de um projeto em que a convivência seja evidenciada como um valor para toda a comunidade educativa, e que esta assuma um compromisso com tal transformação. As ações de construção de um Programa Antibullying são asseguradas pela lei segundo a qual “os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa”<sup>15</sup>, com a parceria, competência técnica e respaldo empírico da universidade. São características do Programa Antibullying:

- 1) A formação de professores fundamentada teoricamente em uma metodologia construtivista piagetiana;
- 2) O acompanhamento da aplicação das propostas de atividades decorrentes dos temas de estudo compreendidos na fundamentação teórica abordada;
- 3) A construção coletiva das evidências das ações de planejamento, estudo e execução das atividades propostas em salas de aula.

Dessa forma, o problema de pesquisa se apresenta na seguinte pergunta: é possível construir coletivamente um programa antibullying em uma rede de escolas públicas municipais?

Descrever o processo de construção do Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira implica que pensemos na evolução dos envolvidos no Programa – professores, professoras, gestores e alunos – com a prática, pois como veremos na descrição do passo a passo de um Programa Antibullying, a formação docente desse projeto foi diferenciada entre os anos de 2017 a 2019, pois em seu primeiro e segundo ano as formações foram realizadas

---

<sup>15</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)

exclusivamente pelos formadores do GEPEM, e em 2019 as formações foram dadas pelas coordenadoras multiplicadoras.

Mesmo com modelos de formação docente diferentes, o programa foi construído junto à rede desde 2017 para que ao final de 2019 todas as escolas da rede tivessem o Programa Antibullying implementado, e todos os docentes tivessem passado pela formação.

É importante destacar que, como veremos nos resultados, a escolha por utilizar um modelo de multiplicação para atingir escalas maiores, ainda que a rede de Artur Nogueira fosse uma rede pequena, nos proporcionou uma avaliação da possibilidade de uma replicação escalonável em outras redes cujo número de escolas e, conseqüentemente, de educadores para serem formados, fosse maior.

Neste sentido, temos então como objetivos:

- 1) Descrever o processo de construção do Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino;
- 2) Investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações, e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying;
- 3) Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas.

Para o cumprimento do primeiro objetivo específico descrevemos a construção do passo a passo do Programa Antibullying com todas as ações desenvolvidas no município de Artur Nogueira. Para o cumprimento do segundo objetivo fizemos uma divisão em quatro partes, descritas a seguir:

- 1) Parte I: análise dos resultados nos anos de 2018 e 2019 separadamente com os grupos de continuidade e iniciantes de ambos os anos;
- 2) Parte II: comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade das formações;
- 3) Parte III: comparação entre os anos de 2018 e 2019 com aqueles que tiveram dois anos de formação e três anos de formação;
- 4) Parte IV: análise dos resultados nos anos de 2018 e 2019 separadamente em relação à prática docente.

Essas quatro partes passaram por análises quantitativas.

Por fim, para o cumprimento do terceiro objetivo, foi necessário, também, um acréscimo da parte I. Na parte I fizemos uma análise qualitativa das respostas dos sujeitos de 2018 e 2019 acerca dos reflexos de mudanças percebidos nos comportamentos das crianças na percepção dos sujeitos respondentes da pesquisa.

Levando em consideração as seções anteriores que fundamentam tal pesquisa e nossas hipóteses de investigação, realizamos uma busca bibliográfica como forma de proporcionar um apanhado geral do que vem sendo discutido ao longo dos anos. A busca por estudos anteriores é fundamental para impedir que imprecisões ocorram e para que o desenvolvimento da pesquisa seja efetivado (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Tendo em vista que o levantamento bibliográfico prévio faz parte de estudos de caráter de campo exploratório (GIL, 2002) - caracterizado pela problemática da pesquisa ter sido pouco ou nada explorada cientificamente -, e que por tal razão acabam causando dúvidas acerca de sua investigação (SAMPIERI *et al.*, 2010; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), esta busca inicial fora realizada em fontes primárias no Banco de Teses da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES, na Scielo, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Outras pesquisas do GEPEM apontam uma revisão bibliográfica com datas anteriores ao ano de 2015. Para restringirmos a revisão bibliográfica - e para obtenção de trabalhos recentes e inovadores - optamos por fazer uma busca do ano de 2016 ao ano de 2019. Ao utilizarmos a palavra-chave *bullying* no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>16</sup>, foram encontrados 178 resultados, sendo, destes, 114 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado. Devido ao grande número de exemplares encontrados, analisamos os títulos e os resumos, a fim de encontrarmos estudos correlacionados aos seguintes descritores: formação de professores, programa antibullying, e política pública educacional.

Privilegiamos os estudos encontrados na área de conhecimento em Ciências Humanas, sendo assim, reduzidos em 56 trabalhos. Também investigamos na área de conhecimento em Psicologia e Educação. Em Psicologia foram encontrados 19 exemplares e em Educação 37. Apenas um dos trabalhos, publicado em 2020, percorre o mesmo caminho de nossa investigação - descrever a implementação do passo a passo de ações sistematizadas, planejadas e intencionais de combate ao bullying nas instituições escolares (VIVALDI, 2020). Nos demais trabalhos encontrados foram abordadas, na realidade, ações isoladas e que não estavam diretamente ligadas à formação de professores, mas apenas citavam programas, sem descrevê-los.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 14 ago. 2020.

Ao buscarmos no Portal de Periódicos da CAPES<sup>17</sup> pelas palavras-chave *formação de professores, programa antibullying e política pública educacional*, apenas um artigo foi encontrado, entretanto, não com o objetivo de nossa investigação - que é descrever o passo a passo da implementação de um Programa Antibullying - e sim com apenas citações de programas antibullying em instituições escolares como exemplos de ações necessárias para combater a violência.

Na plataforma da Scielo<sup>18</sup> fizemos uma busca avançada relacionada aos descritores: *formação de professores, programa antibullying e política pública educacional*. Encontramos apenas dois resultados que apontaram uma revisão sistemática da literatura sobre intervenções em casos de bullying através de programas antibullying, mostrando a formação de protagonistas no combate ao fenômeno.

Seguimos buscando investigações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>19</sup>. Nesta plataforma também utilizamos as palavras-chave *formação de professores, programa antibullying e política pública educacional*. Encontramos apenas duas teses de doutorado, uma do ano de 2016 e a outra do ano de 2020 que caminham em direção à nossa investigação, fazendo um levantamento de descrição de programas antibullying. Tais investigações buscaram apenas fazer uma comparação entre programas de formação brasileiros, espanhóis, chilenos e colombianos, consideradas, assim, relevantes para a nossa investigação.

Essa busca inicial nos ajudou a encontrar caminhos para a escrita das seções teóricas e para a discussão dos resultados encontrados, que julgamos ser relevantes para esta investigação. Ao longo das seções teóricas, fizemos referência a pesquisas apresentadas nos periódicos e em livros que julgamos ser de fundamental colaboração para esta pesquisa.

---

<sup>17</sup> Disponível em:

[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhenkvbGlid2ViL2FjdGlvb9zZWYy2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhenkvbGlid2ViL2FjdGlvb9zZWYy2guZG8/dmlkPUNBUEVTX1Yx&Itemid=124). Acesso em 14 de agosto.

<sup>18</sup><https://search.scielo.org/?q=%28forma%20de%20professores%20+programa+antibullying%20+e+pol%C3%ADtica+educacional.%29+OR+%28programas+antibullying%29&lang=pt&count=30&from=1&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&filter%5B%5D=scl&q=%28forma%20de%20professores%20+programa+antibullying%20+e+pol%C3%ADtica+educacional.%29+OR+%28programas+antibullying%29&lang=pt&page=1>. Acesso em 10 de agosto.

<sup>19</sup><https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&lookfor%5B%5D=Bullying&type%5B%5D=AllFields&lookfor%5B%5D=forma%20de%20professores%20+programa+antibullying&type%5B%5D=AllFields&lookfor%5B%5D=programa+antibullying&type%5B%5D=AllFields&bool%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=&publishDateto=>. Acesso em 12 de agosto.

## 5.1 A abordagem metodológica

Gil (2008) aponta que a classificação de uma pesquisa não precisa ser tomada de forma rígida. O autor indica que, em função de suas características, muitas vezes torna-se difícil para um pesquisador enquadrar seu estudo dentro de uma determinada tipologia de investigação.

O levantamento bibliográfico inicial apresentado foi fonte indispensável para o estudo exploratório descritivo (GIL, 2002), que teve a finalidade de encontrar fontes que subsidiassem nossa investigação sobre a descrição da construção coletiva de um Programa Antibullying, tendo em vista a importância de desenvolver programas para combater o bullying em instituições educacionais.

Assim, a presente pesquisa consiste em um estudo exploratório de caráter qualitativo e quantitativo. Todo método de investigação tem seu lado positivo e negativo. Por um lado, o método de investigação quantitativo possibilita a análise direta dos dados coletados, realiza uma demonstração generalizada pela representatividade e possibilita deduzir outros contextos. Por outro lado, este método é analisado com rigor matemático, não possibilitando, assim, uma análise profunda das relações, tendo seus resultados considerados como verdades absolutas (TANAKA; MELO, 2001). O segundo método utilizado nesta pesquisa é o qualitativo. As vantagens desse método permitem a interação dos sujeitos da investigação, incentiva a compreensão dos resultados de forma individual, permite compreender a dinâmica interna que é desenvolvida dentro dos programas e viabiliza avaliar os resultados de forma profunda e não específica. Por sua vez, este método pode exigir uma vasta coleta de dados, em que o pesquisador precisa ter uma grande capacidade de interpretação dos dados e muito tempo é exigido para a avaliação das respostas (TANAKA; MELO, 2001).

Tendo em vista essa metodologia, tivemos como principais variáveis para a análise dos resultados os seguintes fatores:

- 1) A percepção das mudanças apontadas pelos professores e professoras a partir dos conteúdos temáticos que fazem parte da sua formação voltada à construção do programa antibullying;
- 2) A eficácia da formação continuada dos professores quando realizada por um pesquisador especialista e quando realizada pelas coordenadoras multiplicadoras, comparando as respostas de 2018 e de 2019;
- 3) A postura dos formadores nos encontros – receptiva e acolhedora -, que consiga fazer com que seus conhecimentos desequilibrem os professores e professoras ao fazê-los compreender as relações entre a fundamentação teórica das atividades propostas e sua

prática, as oportunidades de trocas de experiência com os colegas no momento das formações, a disponibilidade do formador em atender dúvidas, a organização geral do trabalho e as propostas para a revisão do Programa Antibullying;

4) A percepção dos professores em relação à compreensão das temáticas presentes na proposta de construção de um Programa Antibullying.

Submetemos o projeto da pesquisa ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) de Araraquara, bem como o instrumento para coleta de dados e o termo de consentimento livre esclarecido através da Plataforma Brasil, que foram aprovados sob o número CAAE 29653820.4.0000.5400.

## **5.2 Os participantes da investigação e o lócus**

Os resultados desta pesquisa foram obtidos através da participação de professores e gestores da cidade de Artur Nogueira. O Município localiza-se no interior do Estado de São Paulo e possui 55.340 habitantes.

A Rede Municipal de Educação de Artur Nogueira é o lócus de nossa investigação, por estar numa fase de sustentação do Programa Antibullying, ou seja, no quarto ano de implementação do Programa, a Secretaria Municipal já tem como objetivo concretizado a expansão das formações continuadas dos professores da rede, por meio da multiplicação das formações que os coordenadores das escolas assumiram desde 2019, como forma de sustentabilidade da continuação das estratégias de prevenção ao bullying.

A Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira conta com cinco profissionais - Secretária de Educação, Supervisora de Ensino, Diretora Geral do Ensino Fundamental, Diretora Geral da Educação Infantil e Diretora Geral de Educação Especial.

A presente investigação conta com a participação de 25 escolas municipais, sendo dois CRAEEs (Centros de Referência em Atendimento Educacional Especializado) e destas 23 escolas restantes, dez são creches, quatro são EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil), três são EMEFS (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e seis são EMEIFS (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental). As creches atendem 993 crianças, a Educação Infantil atende 1110 e o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) atende 3223, totalizando 5326 alunos que estão recebendo, no dia a dia da escola, ações sistematizadas, intencionais e planejadas que fazem parte do Programa Antibullying de formação docente. A

parte gestora dos centros educacionais conta com 13 gestores de creches, cinco de EMEI e 34 gestores dentre EMEF, EMEIFS e CRAEE.

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação procurou o GEPEM em busca de subsídios para a construção do projeto na rede. Inicialmente, a escolha para participação foi realizada por meio de adesão, ou seja, participaram das formações de professores aqueles que gostariam de fazer parte do projeto. Em 2018, com a decisão da Secretaria Municipal, as formações ministradas por pesquisadores do GEPEM foram obrigatórias para todos os coordenadores e gestores das escolas municipais. Em 2019, as formações atingiram 100% das escolas municipais - professores, alunos e funcionários passaram pela formação. Tais formações, de 2019 em diante, foram ministradas pelas formadoras multiplicadoras – as coordenadoras das escolas.

Em 2018, responderam ao questionário 24 gestores do grupo de iniciantes e 42 professores do grupo de continuidade, totalizando 66 integrantes, pois neste ano as formações não tinham ainda atingido todos os professores, e sim somente todos os gestores. As respostas ao questionário sobre a eficácia da organização do trabalho estavam destinadas a analisar as formações ministradas pelos formadores pesquisadores do GEPEM. A rede municipal conta com 261 professores e professoras, entretanto, em 2019, participaram da investigação 160 professores do grupo de iniciantes e 64 professores do grupo de continuidade, atingindo 228 professores e professoras da rede Municipal de Artur Nogueira, respondendo ao questionário de avaliação sobre as formações dadas pelas coordenadoras multiplicadoras da Rede.

### **5.3 O instrumento de pesquisa**

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta investigação foi um questionário com questões abertas e fechadas, desenvolvido no formato impresso e/ou disponibilizado para os participantes em formato on-line através da plataforma do *Google Forms*.

Em 2012, uma proposta de formação docente elaborada pelo GEPEM foi realizada no município de Hortolândia e como avaliação das formações foi desenvolvida uma autoavaliação, em que os professores responderam sobre a evolução que já percebiam em seus alunos e em relação as suas posturas como professores. Em Artur Nogueira utilizamos o mesmo instrumento como forma de autoavaliação do Programa e das formações que os professores e os gestores receberam.

O instrumento autoavaliativo inspirado em um questionário de rubrica foi desenvolvido pelos pesquisadores do GEPEM. As rubricas são uma forma de avaliação cujo objetivo é indicar

uma expectativa diante de uma determinada atividade proposta (BROOKHART, 2013, p.4) - em nosso caso, a avaliação das formações.

A construção de um instrumento avaliativo por rubricas, apesar de demandar tempo e esforço para sua construção, possibilita uma mudança de comportamento por aqueles que estão respondendo ao questionário, implementa uma relação dialógica, oferece a avaliação de complexas habilidades ligadas diretamente a aprendizagem, fazendo com que haja uma ampla visão da construção da cognição (GARAFALO, 2018). As avaliações por rubricas podem ser pensadas também para identificar o nível de aprendizagem conquistado pelos alunos (BASSO, 2017).

É fundamental para a avaliação com rubricas o desenvolvimento de tabelas avaliativas (SAENZ CASTRO, 2011), constando as tarefas necessárias que serão de fundamental importância para o resultado da investigação<sup>20</sup>.

Como o foco de nosso instrumento investigativo é justamente analisar a visão dos professores e professoras acerca das formações que obtiveram e como eles julgam as formações recebidas, temos mais um motivo para argumentar sobre o uso das rubricas no processo de avaliação – elas podem ser usadas para classificar qualquer “produto ou comportamento” (BIAGIOTTI, 2005), favorecendo, assim, a redução da subjetividade da avaliação, possibilitando medir critérios em relação ao progresso esperado (BASSO, 2017). Por essas razões, nosso instrumento foi inspirado nas rubricas.

Na Parte A do instrumento, o objetivo foi analisar a compreensão dos professores acerca dos pressupostos teóricos que existiram no processo formativo e os impactos das ações na prática até que possibilitassem reflexos de mudanças nas ações dos alunos. Foi desenvolvido em escala *Likert* com quatro pontos de respostas, elencadas a seguir:

- 1) “Ainda é um nó para mim”;
- 2) “Às vezes tenho conseguido desatar”;
- 3) “Esse nó já está desatado”;
- 4) “Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças”.

Os professores responderam a 27 itens com estes quatro pontos de resposta. Os itens respondidos foram os seguintes:

- 1) Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos;

---

<sup>20</sup> A tabela desenvolvida para compor o instrumento pode ser consultada no Anexo 1 deste trabalho.

- 2) Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos;
- 3) Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as suas ações é que são limitadas;
- 4) Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva;
- 5) Compreendo os conflitos como oportunidade e não como problema/perigo para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender;
- 6) Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto, não sou eu quem deve resolver e tomar decisões) e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas sim no processo. O que fará diferença é a forma como os problemas serão enfrentados;
- 7) Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos;
- 8) Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas à convivência;
- 9) Cuido da minha linguagem para não emitir nenhum tipo de julgamento ou fazer chantagem emocional;
- 10) Não utilizo ameaças com meus alunos (como, por exemplo, tirar-lhes algo prazeroso, dizer que vou falar com os pais ou com a direção) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo;
- 11) Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que isso seja feito descritivamente;
- 12) Procuo utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário;
- 13) Quando possível, permito que meus alunos tomem decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre conteúdos a serem trabalhados;
- 14) Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade;
- 15) Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças;

- 16) Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem;
- 17) Considero o ponto de vista dos meus alunos e estimulo que considerem o ponto de vista dos outros;
- 18) As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por questões como “de que maneira podemos resolver?”;
- 19) Na minha classe há espaços de diálogos sistematizados (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente) em que os alunos podem discutir os problemas de convivência (ex.: avaliações do dia, assembleias de classe, etc.);
- 20) Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem aquilo que sentem;
- 21) Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e sim construída através da interação da criança com o meio em que vive;
- 22) Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e adolescentes pela confiança e não pela obediência;
- 23) Compreendo que apesar da criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele;
- 24) Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções;
- 25) Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e a personalidade dos meus alunos;
- 26) Reconheço a importância de a escola ter ações organizadas e protocolos padronizados para a detecção e intervenção nas situações de bullying;
- 27) Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas reconheço que da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa.

Utilizamos como fonte de avaliação qualitativa a Parte C do instrumento, em que se solicitava aos participantes: “Se você marcou a última coluna em algum item, que reflexos você já vê em seus alunos a partir de sua mudança?”. Esta parte do instrumento foi avaliada com o Programa de Análise Qualitativa - NVivo.

As análises qualitativas são pouco exploradas e utilizadas no Brasil, e algumas ações têm sido desenvolvidas a fim de facilitar as análises desta natureza. Os chamados CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*) são um conjunto de programas de

computador com o objetivo de enquadrar análises genéricas de dados qualitativos (YIN, 2016, p. 160).

O software NVivo corresponde a um sistema de categorização de dados não estruturados, possibilitando a exploração de informações alfanuméricas (MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2016), auxiliando o pesquisador nas várias etapas da pesquisa qualitativa, tais como: “organização da fundamentação teórica; análise dos dados; desenvolvimento teórico e apresentação dos resultados; permissão de maior exploração da complexidade dos dados e validação dos resultados da pesquisa” (MOZZATO; GRZYBOVSKI; TEIXEIRA, 2016), favorecendo, assim, uma fidedignidade dos resultados finais.

Através da abordagem de método *análise de conteúdo* - característico das análises qualitativas -, este software contribui para realizar os seguintes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência dos resultados e interpretação dos resultados (BARDIN, 2009).

Para a análise qualitativa desta investigação utilizou-se a versão 1.4 NVivo *Release 1*.

No quadro, a seguir, podemos observar mais detalhadamente como se deu a coleta dos dados da pesquisa com o instrumento.

**Quadro 7** - Síntese do instrumento de coletas de dados

ANO	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	TIPOLOGIA DA ANÁLISE	INVESTIGAÇÃO
2018	<i>Nós</i> – inspirado em rubricas	Professores e gestores	Qualitativa e quantitativa	O instrumento buscou analisar a qualidade das formações quando disponibilizadas por formadores especialistas do GEPEN e os impactos das formações nos professores de creche ao Ensino Fundamental I.
2019	<i>Nós</i> – inspirado em rubricas	Professores	Qualitativa e quantitativa	O instrumento buscou analisar a qualidade das formações quando disponibilizadas pelos coordenadores multiplicadores e os impactos das ações na prática

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nas seções seguintes serão apresentados e discutidos os resultados dessa investigação.

## 6. A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS



21

[...] subiu a construção como se fosse máquina  
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
Tijolo com tijolo num desenho mágico  
Seus olhos embotados de cimento e lágrima...

Chico Buarque

---

<sup>21</sup> Fonte: Google Drive coletivo da rede municipal de Artur Nogueira

A epígrafe de abertura desta seção nos faz refletir sobre o que está implícito quando pensamos sobre a necessidade do trabalho nas escolas com as questões de respeito e outros valores. Certamente, seria possível uma reflexão muito maior sobre a música *Construção*, como o fez o Professor Yves de La Taille (2019) em seu livro *Paisagens da dignidade na obra musical de Chico Buarque de Hollanda*. Em sua interpretação, a música *Construção* remete à construção de uma casa ou edifícios em que o “operário atrapalhado” passa despercebido por olhos de muitas pessoas, ferindo, assim, “sua visibilidade”, que “não se traduz pelo reconhecimento de sua pessoa enquanto sujeito digno de atenção; ela se traduz pela negação de seu valor como pessoa humana: ele é pacote” (LA TAILLE, 2019, p. 179). Podemos relacionar esta interpretação com o bullying, pois o alvo é sempre visto com pouco valor diante dos seus olhos e aos olhos do outro.

Em seções anteriores foram discutidas as ações para o combate ao bullying e a relevância de um projeto sistemático, planejado e intencional para que a cultura da paz seja estabelecida em um ambiente escolar. A Lei 13.663 enfatiza a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino no seguinte inciso: “X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”. Foi possível observar, também, o quanto a educação no Brasil possui uma defasagem na formação inicial dos profissionais da Educação quando nos referimos às intervenções que promovem o desenvolvimento moral das crianças e dos adolescentes, sendo necessário, assim, recorrerem à formação continuada para além daquilo que esta última representaria. Dessa forma, entendemos que a formação inicial de professores não é suficiente - como em qualquer outro contexto profissional - para a contínua reflexão, aprendizagem e inovações, visto a evolução das ciências e o conhecimento que se tem a cada dia em cada seguimento. Contudo, as discussões atuais sobre a formação de professores têm mostrado o quanto existe uma defasagem nesta formação inicial, o que leva a um contínuo processo de retrocesso na formação continuada ao que se poderia considerar como já construído pelo professor como conteúdo de sua formação. É como se houvesse a necessidade de recomeçar, sempre.

Partindo-se dessa constatação, a formação continuada de professores demanda a organização de um projeto singular que contenha a apresentação de novas metodologias de ensino, a compreensão teórica dos fenômenos a serem estudados e, principalmente, o acompanhamento das ações previstas em um projeto que alie a fundação teórica, a prática das ações propostas, a avaliação processual dessas ações e o impacto de tais passos à construção de uma práxis pedagógica que permita a mudança efetiva do ambiente escolar.

Tais ações têm sido pensadas, organizadas e desenvolvidas pelo GEPEM<sup>22</sup> (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) (UNESP/UNICAMP) em diferentes esferas públicas e particulares. Além de estabelecer uma relação com a ciência, o GEPEM busca, através dela, formar os profissionais da educação, proporcionando o desenvolvimento de projetos de transformação na escola, visando à melhoria da qualidade da convivência, implantando procedimentos de educação que atendam a formação de sujeitos éticos.

A experiência anterior que tivemos – a implantação das Equipes de Ajuda, detalhadas com dados de pesquisa apresentados na segunda seção desta dissertação – são ações descritas e pensadas para serem desenvolvidas com alunos e alunas do Ensino Fundamental II, pois dada a uma característica que nos aponta a epistemologia genética piagetiana, é necessário que o sujeito tenha uma capacidade já desenvolvida cognitivamente de alcançar um pensamento hipotético-dedutivo, e isso só é adquirido com os adolescentes, possibilitando que identifiquem a condição do par, mas que, ao mesmo tempo, consigam se manter separados - o que é seu e o que é do outro, o que pertence a si e o que pertence ao outro -, fazendo com que os integrantes das Equipes de Ajuda não tomem o problema para si, mas auxiliem o par na resolução do conflito.

É, pois, devido a este fato, que não trabalhamos com Equipes de Ajuda na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e partimos por um outro lado de trabalho com a literatura infantil, que permite que as crianças consigam, por intermédio de situações simbólicas e hipotéticas, tomar posições e confrontar um determinado valor sobre o outro (DEVRIES; ZAN, 1998).

Assim, esta seção busca atender ao primeiro objetivo da pesquisa - descrever a construção coletiva de um programa antibullying na rede municipal de Artur Nogueira intitulado *Leitura na escola: ética e cidadania*, que tem sido colocado em prática desde o ano de 2017, com parceria entre a Editora Adonis e a Secretaria Municipal de Educação, com apoio institucional do GEPEM. Trata-se de um trabalho de formação dos profissionais que estão à frente da educação do município visando à construção participativa - com a comunidade educativa - de um plano de ações para o combate ao bullying e outros problemas de convivência. Como afirma Tognetta (2016), “um programa é mais que um mero jogo de palavras, representa um plano organizado, com objetivos claros e ações sistematizadas para atingir um resultado a longo prazo”. Passemos a descrever esse processo.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.gepem.org/grupo/objetivos/>

## **Atendendo ao primeiro objetivo: a descrição do passo a passo da construção do Programa Antibullying na rede municipal de Artur Nogueira**

Iniciemos apresentando a estrutura da rede municipal de Artur Nogueira.

### **6.1 A estrutura da rede**

A conjuntura da rede de escolas do município é organizada da seguinte forma: cinco unidades de escolas estaduais, 22 escolas municipais e seis escolas da rede particular de ensino. Das escolas mantidas pelo município, quatro atendem as escolas de Educação Infantil, seis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e três atendem especificamente escolas de Ensino Fundamental I.

É importante salientarmos que a rede Municipal de Artur Nogueira atende apenas os níveis Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A partir do Ensino Fundamental II, os alunos e alunas que faziam parte da rede Municipal de Ensino, ou continuavam sua jornada em escolas Estaduais, ou ingressavam em escolas particulares do município. Para tanto, como o lócus de nossa investigação foram as escolas municipais de Artur Nogueira, toda a descrição do Programa Antibullying desenvolvido na rede em parceria com o GEPEM abordou somente as ações desenvolvidas nas Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

No quadro a seguir podemos observar a divisão das escolas do Município.

**Quadro 8 - Unidades escolares presentes no Município de Artur Nogueira**

REDE	ESCOLAS	TOTAL
Estadual	E.E José Amaro Rodrigues	05
	E.E Profª. Magdalena Sanseverino Grosso	
	E.E Prof. José Aparecido Munhoz	
	E.E Severino Tagliari	
	E.E Prof. Armando Falcone	
Municipal	EMEF Francisco Cardona	22
	EMEIEF Profª. Aparecida Dias dos Santos	
	EMEF Profª. Alcídia Teixeira W. Matteis	
	EMEF Prof. Ederaldo Rossetti	
	EMEF Ver. Prof. Amaro Rodrigues (Ninico)	
	EMEF Prof. Edmo Wilson Cardoso	
	EMEF Elysiário Del'Álamo	
	EMEIEF Maria Placidina de A. Filippini	
	EMEI Luiz Amaro Rodrigues	
	EMEI Profª. Maria Lucia de Carvalho Castro	
	EMEIEF Osni José do Souza	
	EMEI Sergio Manoel Leme	
	EMEI Profª. Regina Aparecida Posi de Oliveira	
	Creche Maria Piva Tagliari	
	Creche São Francisco de Assis	
	Creche Josephin Tagliari	
	Creche Páscoa Valério Guidotti	
	Creche Vereador Belizário Neves	
	Creche Belmira de Sá Mandaio	
	Creche Cidéria Leyne Boer	
Centro de Referência em Atendimento Educacional Especial-CRAEE		
Centro Municipal de Educação Básica Monteiro Lobato		
Particular	Escola Nossa Senhora das Dores – Montessori	06
	Colégio UNASP – Unidade Artur Nogueira	
	Colégio Van Gogh S/C (COC)	
	Colégio Dutra LTDA ME – Interação	
	Escola Infantil Solarium	
	Futura Plus	

**Fonte:** elaborado pela equipe do GEPEM. Presente no Programa Antibullying de 2017.

## 6.2 As ações do projeto

Levando-se em consideração os dispositivos legais, e tendo em conta os objetivos educacionais de formar cidadãos mais éticos, o projeto visou à implantação de ações preventivas e curativas. São objetivos específicos do projeto:

- 1) Discutir sobre as crescentes manifestações de violência e outras formas de problemas na convivência presentes na instituição escolar, fornecendo medidas de compreensão das causas de bullying, bem como a caracterização dos personagens envolvidos e sua manifestação na escola;
- 2) Favorecer a construção de relações mais éticas em que os alunos possam encontrar espaços de participação democrática e possibilidades de expressão de seus sentimentos, bem como exercitar formas de linguagem que reconheçam sentimentos e que possibilitem a tomada de decisões;
- 3) Conhecer e refletir sobre formas de intervenções cotidianas, bem fundamentadas a partir de dados de pesquisas recentes, que permitam a tomada de consciência da situação de violência vivenciada pelos envolvidos em formas de agressão com a utilização de estratégias mais qualitativas de resolução de seus conflitos, o reconhecimento e a manifestação de sentimentos por parte dos alunos;
- 4) Compreender o desenvolvimento infantil e a necessidade de situações lúdicas para o autoconhecimento e a construção de valores a partir da literatura infantil;
- 5) Organizar um plano de ações antibullying nas unidades escolares de maneira a favorecer práticas de protagonismo infanto-juvenil e a participação coletiva de professores, alunos e gestores que permitam com que crianças e adolescentes participem efetivamente da superação do problema como agentes de intervenção.

Todas as atividades, que seriam desenvolvidas pelos professores e professoras na sala de aula com seus respectivos alunos e alunas, eram computadas no semanário de cada escola como forma de assegurar que as atividades estavam chegando até os alunos. É importante ressaltarmos que os docentes possuíam, além de materiais de estudo teórico, materiais didáticos a partir dos livros de literatura infantil para trabalharem diretamente com as crianças. Toda a aprendizagem teórica que o professor obteve durante as formações com as coordenadoras multiplicadoras era colocada em prática no dia a dia da sala de aula, como formas de estruturar os processos de resolução de conflitos e os procedimentos de educação moral. Tais atividades específicas precisavam ser desenvolvidas pelos professores de forma semanal.

### 6.3 O projeto em 2017

No primeiro ano, em 2017, participaram do Programa escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I num total de 134 pessoas entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores de 13 escolas, por adesão. As formações tiveram carga horária de 50 horas para profissionais da Educação Infantil e 50 horas de formação para os profissionais de Ensino Fundamental I.

As ações disponibilizadas para este período inicial do projeto permitiram o desenvolvimento de formações para professores, diretores e coordenadores de forma não obrigatória (os profissionais de ensino foram convidados a participar das formações a partir de uma palestra de sensibilização desenvolvida pela Professora Dra Luciene Tognetta, coordenadora do GEPEM/UNESP, sobre a proposta do projeto). Assim, os professores e gestores que gostariam de fazer parte desta ação se inscreveram para compor as turmas. Inicialmente, tínhamos, então, um projeto em que os professores e gestores eram apenas convidados a participar das formações.

Neste mesmo ano foi feita também uma sensibilização em todas as unidades escolares para os pais ou responsáveis dos alunos e alunas da rede municipal de ensino. O objetivo desta sensibilização para os pais ou responsáveis foi de justamente apresentar a proposta da Secretaria de Educação sobre o Programa Antibullying, apresentar o que é o fenômeno bullying e os materiais que as crianças iriam receber.

Presentes no Programa Antibullying de cada escola, as ações formativas em 2017 foram divididas em temáticas, tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental I. A seguir, nos quadros, temos as divisões dos temas trabalhados neste ano inicial do projeto.

A proposta de trabalho foi desenvolvida em parceria com a Editora Adonis. A escolha pela editora não foi aleatória, pois ela publica, há anos, livros da Professora Luciene Tognetta, que tem como uma de suas propostas o trabalho com a convivência.

As literaturas infantis, demonstradas posteriormente, escritas pela autora, trazem uma proposta de trabalho com os alunos e alunas com um viés de desencadear uma reflexão sobre os temas trabalhados, como: bullying, regras, linguagem, conflitos, sanções e expressões de sentimentos, que são temas presentes nas relações interpessoais e que estão detalhados também posteriormente. Tais livros têm o objetivo de evitar oferecer lições prontas para as crianças, de modo a sempre provocá-los a pensar, a refletirem sobre o tema e a trabalharem em grupo, fazendo com que haja cooperação entre os pares.

Após a demonstração dos blocos teóricos das formações, daremos continuidade apresentando os livros infantis usados com as crianças e os materiais de apoio ao estudo dos professores (multiplicadores), além de alguns materiais que foram pensados para serem trabalhados com os pais.

**Quadro 9** - O plano geral das ações a partir da formação para docentes da Educação Básica

Encontros	Temas	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	TOGNETTA, L. R. P., & VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. <i>Educação (UFSM)</i> , 35(3), 449-464, 2010.
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	TOGNETTA, L. R. P., & VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. <i>Educação (UFSM)</i> , 35(3), 449-464, 2010.
3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	WREGGE, M. G. <i>et al.</i> A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. <i>Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas</i> , 6(2), 115-132, 2014.
4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	WREGGE, M. G. <i>et al.</i> A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. <i>Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas</i> , 6(2), 115-132, 2014.
5	Relações com a autoridade - Escuta Ativa	TOGNETTA, L.R.P. Autonomia: desejo maior. <i>Revista AMAE Educando</i> , nº 37, outubro 2004.
6	As regras e suas distinções qualitativas	TOGNETTA, L.R.P. Bullying, quem tem medo? Americana: Editora Adonis, 2017.
7	Relações entre escola e família: como envolver as famílias no cotidiano escolar?	
8	As sanções e suas distinções qualitativas	KAMII,C.A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. <i>PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II</i> , 7, 341-358, 1991.
9	Avaliação do dia e protagonismo dos alunos	TOGNETTA, L.R.P. Bullying, quem tem medo? Americana: Editora Adonis, 2017.
10	O ambiente cooperativo como forma de prevenção ao bullying.	TOGNETTA, L.R.P. Bullying, quem tem medo? Americana: Editora Adonis, 2017.

Fonte: elaborado pelo GEPEM.

#### **6.4 O projeto em 2018**

No ano de 2018 tivemos a continuidade do projeto com as mesmas turmas do ano anterior, considerando o Grupo de continuidade com 134 profissionais de segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, porém, com o acréscimo de uma turma nova, considerada como Grupo de iniciantes, com a participação de 39 novos integrantes dos mesmos segmentos, dentre professores e alguns coordenadores pedagógicos que iniciaram em 2017. As formações no ano de 2018 obtiveram uma carga horária de 208 horas formativas, sendo, destas, 100 horas para o novo grupo de profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 68 horas para o grupo de continuidade (professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I das formações que obtiveram em 2017) e 40 horas de formação destinadas aos gestores (diretores das escolas e profissionais da Secretaria Municipal de Educação).

Para além dessas ações relacionadas à formação do docente, iniciou-se mais um trabalho a partir do segundo ano de atuação junto à Secretaria - a formação específica de gestores.

O gestor de uma escola possui, além de um papel administrativo, um papel também de acolhida dos professores e dos alunos. Foi então que a Secretaria Municipal de Educação percebeu a necessidade de formar os gestores para que ações dos professores não corresse em via contrária daquilo que seria exposto pelos gestores no momento de uma intervenção pedagógica. Relatos da Secretária Municipal de Educação apontam que, com a implantação do projeto, “houve uma mudança perceptiva no clima escolar, permitindo até mesmo uma motivação da atividade profissional docente, pois muitos professores relatavam estarem descontentes e desmotivados” (BOER, 2019).

Os temas trabalhados com o grupo de iniciantes foram os mesmos apresentados anteriormente, do ano de 2017. Para o grupo de continuidade, cada uma das temáticas do ano anterior foi aprofundada. Para este grupo, as reflexões teóricas foram sustentadas a partir de outras leituras: a coleção de livros *Valores Sociomoraís*. Apresentaremos esses livros mais à frente.

#### **6.5 O projeto em 2019**

No dia 17 de abril de 2019 deu-se início a mais um ano de formação com a realização de uma palestra de sensibilização com a temática *A convivência ética e prevenção do bullying*. O evento aconteceu na sede da AIDAN (Assistência aos Idosos Desamparados de Artur

Nogueira), e contou com a presença de mais de 500 professores, pajens<sup>23</sup> e educadores das escolas públicas municipais. A ação de sensibilização fora também desenvolvida pela Prof<sup>a</sup> Dra Luciene Tognetta.

Neste mesmo ano, em seu terceiro ano de continuidade do projeto, foi criado outro modelo de formação, a fim de atingir todos os professores da rede. Como eram muitos professores, propôs-se um modelo de multiplicação das formações. Com isso, a formadora Professora Doutoranda Darlene Knoener, membro do GEPEM, formou as 59 coordenadoras pedagógicas, diretoras e vice-diretoras das escolas, e estas, multiplicavam as formações obtidas para os professores e professoras de sua unidade escolar sempre posteriormente ao que aprendiam. Este formato permitiu que todos os 228 docentes que responderam ao questionário passassem pelos processos formativos do projeto.

As coordenadoras pedagógicas – multiplicadoras - são as responsáveis por replicar as formações obtidas pelos formadores especialistas do GEPEM, para todos os professores e professoras da rede Municipal.

No momento das formações oferecidas pelos pesquisadores do GEPEM, as multiplicadoras obtiveram, além da formação teórica, discussões da prática do cotidiano escolar, caminhando para além de um formato técnico e metodológico. As multiplicadoras, no momento das formações, aprendiam não mais com situações hipotéticas, mas sim com situações reais do que vivenciavam nas escolas, subsidiadas pela teoria piagetiana para explicar as formas com as quais elas poderiam intervir e para que também pudessem replicar o “como agir” para os professores e professoras das escolas do município.

É importante ressaltarmos que todo o processo de acompanhamento da construção do Programa Antibullying na rede municipal – desde a construção das atividades até o acompanhamento destas atividades de forma coletiva com todo o grupo da rede - era responsabilidade das coordenadoras pedagógicas das escolas.

Desde o ano 2017, o GEPEM realizava reuniões de acompanhamento do projeto junto com as coordenadoras multiplicadoras. Com isso, criou-se um Comitê de acompanhamento das ações realizadas nas escolas. Faziam parte deste comitê as coordenadoras pedagógicas de cada instituição, juntamente com representantes da Secretaria Municipal de Ensino que se reuniam mensalmente como forma de acompanhar as ações.

A Diretora geral do Ensino Fundamental, Inês Bombo, era a responsável por acompanhar as ações dentro dos EMEFS e EMEIFS, e a Diretora geral da Educação Infantil,

---

<sup>23</sup>As pajens são as chamadas atualmente de “cuidadoras” das crianças em creches e que não possuem o curso de pedagogia.

Silvia Mara Pérez Rotolli, era a responsável por acompanhar as ações dentro das Creches e EMEIS. O papel de acompanhamento das profissionais da Secretaria Municipal de Educação ia desde a participação no momento da capacitação das coordenadoras multiplicadoras, disponibilizadas por um formador do GEPEM, até reuniões pedagógicas com as coordenadoras multiplicadoras para discutirem e avaliarem, através dos relatos das próprias coordenadoras, como estava sendo o desenvolvimento do programa dentro de cada escola.

Neste momento das reuniões pedagógicas, que aconteciam mensalmente, as coordenadoras relatavam também suas dificuldades, o que estava dando certo e o que não estava, tiravam dúvidas acerca das formações que tinham com o GEPEM e, principalmente, discutiam a prática das escolas. As profissionais da Secretaria também acompanhavam todas as ações das multiplicadoras com visitas nas escolas, levando em consideração a observação do planejamento do semanário para saber se constavam atividades do Programa Antibullying para serem trabalhadas no decorrer da semana com os alunos e alunas. Nestas visitas observava-se também se as ações estavam sendo colocadas em prática - essas visitas presenciais nas escolas não eram feitas de forma regular, devido à grande demanda da Secretaria -, com isso, quando as profissionais da Secretaria não conseguiam ir até o local físico da escola, elas acompanhavam o processo por meio dos registros das atividades e pelos vídeos gravados pelos próprios professores das atividades que constavam no Programa Antibullying e que eram compartilhados no Google Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira.

Todo este processo de assessoria e de acompanhamento tem como base fundamental a formação e a colaboração entre os diferentes agentes que buscam desenvolver capacidades que irão permitir compreender o contexto cotidiano das escolas, e possibilitarão uma articulação com os processos de mudanças consideradas socioeducativas (ORTIZ *et al.*, 2019).

A frequência dos encontros de formação para as multiplicadoras era destinada a ocorrer uma vez ao mês, e as multiplicadoras replicavam a formação para os professores e professoras em um HTPC por mês, visto que os HTPCs são semanais.



**Fonte:** momento de capacitação das professoras feita pelas multiplicadoras. As imagens encontram-se no Drive coletivo da rede.

As formações em 2019 tiveram uma carga horária de 106 horas, sendo 20 horas destinadas às formações presenciais para os gestores, ministradas pela formadora Professora Doutoranda Darlene Knoener; 23 horas de formação presencial ministradas pelas multiplicadoras (coordenadoras) para professores de Ensino Fundamental I; 23 horas de formação presencial ministradas para profissionais de Educação Infantil (incluindo creches) pelas multiplicadoras e 40 horas destinadas a visitas técnicas nas escolas, além de acompanhamento on-line dos participantes.

Em 2019, as formações foram ofertadas também para as turmas das creches, para as educadoras e pajens, totalizando 63 participantes. As formações das pajens e das educadoras eram também realizadas pelas coordenadoras multiplicadoras das creches.

Com o modelo de multiplicação das formações, as multiplicadoras precisavam, primordialmente, estarem preparadas para atuarem em três vias:

- 1) Da fundamentação teórica: correspondente a uma perspectiva da teoria construtivista piagetiana;
- 2) Da prática das formações no dia a dia da sala de aula, fazendo com que a teoria fosse, de fato, colocada em prática;
- 3) Da forma/técnica de promover as formações utilizando-se de um modelo construtivista piagetiano.

O papel das formações por parte dos formadores do GEPEM foi, na verdade, de instrumentalizar os coordenadores com a teoria, e mais além, com a técnica para transmitir a teoria aprendida para os professores da rede municipal, pois como veremos mais a frente, os formatos fogem do método tradicional de ensino, já que em uma visão construtivista as aulas e as formações nunca são uma simples transmissão de conhecimento, pois fazem com que os sujeitos sejam provocados a pensar. A perspectiva piagetiana considera a qualidade dos ambientes sociomoriais como forma de contribuição para a formação de personalidade que seja, de fato, fundamentada através das virtudes (TOGNETTA; BARBUTO; CANOVAS, 2010) como justiça, respeito, solidariedade, tolerância, entre outras.

Esse desequilíbrio é realizado através de questionamentos que fazem com que o próprio sujeito possa buscar compreender os conceitos estudados.

Piaget buscou, desde muito cedo, desenvolver sua teoria com base na epistemologia genética, que consiste em estudar a natureza, a fonte, as possibilidades e os processos do conhecimento (MANTOVANI DE ASSIS, 2000). A construção do conhecimento se dá com a interação inseparável do sujeito com o objeto, pela troca e pela cooperação. Entendemos aqui

que o objeto, ao contrário do que muitos pensam, é tudo aquilo que pode ser conhecido pelo homem, e não somente objetos materiais propriamente ditos. “[...] Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, histórias, valores” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1997, p. 115), ou seja, o conhecimento é produzido através das ações do sujeito com os objetos e com as relações de cooperação. “Co-operar” significa favorecer trocas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, proporcionando ambientes democráticos e oportunidades para que os valores possam ser vivenciados e esclarecidos (VINHA, 2012).

A perspectiva da teoria construtivista piagetiana propõe ainda os métodos ativos como forma de fazer com que os sujeitos das ações sejam os protagonistas da construção e discussão dos valores e normas morais. Os principais procedimentos dos métodos ativos propostos por Piaget (1967) se resumem “em não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma” (VINHA, 2012). Piaget aponta que (1930; 1996, p. 30) “uma escola ativa se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente as realidades espirituais e discuta por ela mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas”, promovendo, assim, o desequilíbrio.

Tudo isso para explicarmos a maneira pela qual acreditamos que a formação teórica das professoras e professores, neste modelo, foi organizada como uma construção a partir do conhecimento prévio dos docentes - ao fazê-los compreender, para que pensassem em suas ações, e ao incentivá-los a trazer o resultado dos trabalhos realizados com as crianças tornava-se possível que determinado conhecimento fosse estruturado. A construção é parte natural das relações apresentadas, resultantes, de um lado, da “coordenação das próprias ações e, de outro, da introdução de interrelação entre os objetos” (PIAGET, 1975 p. 337 *apud* SEBER, 1997, p. 63).

Como proposta do Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira, ao final do ano de 2019, todas as escolas da rede escreveram um Programa Antibullying de sua unidade como forma de comprovação e documentação das ações de combate ao bullying, desenvolvidos com o auxílio do GEPEM. O modelo de um Programa Antibullying para ser construído em redes de ensino ou em escolas particulares foi elaborado pela Professora Dra. Luciene Tognetta em 2015 e já desenvolvido em redes de ensino público de algumas cidades da região de Campinas, como Hortolândia e, recentemente ainda em construção, em Sumaré. Também foi organizado junto à colégios particulares, em que as Equipes de Ajuda foram implementadas pelo GEPEM sob a coordenação da Professora Dra. Luciene Tognetta. Tais projetos antibullying foram incorporados no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar e

constam também no plano anual de trabalho de cada escola. Consta no anexo 1 um exemplo de Programa Antibullying construído por uma das escolas municipais.

No município de Artur Nogueira, os Projetos Políticos Pedagógicos possuem uma estrutura única para todas as escolas, porém, coube a cada escola adaptar este modelo de acordo com sua realidade pedagógica e social.

Em 2020, o projeto continuou com as formações em fase de sustentabilidade realizadas pelas coordenadoras multiplicadoras da Educação Infantil (quatro escolas), dez creches, Ensino Fundamental I (nove escolas) e o CRAEE (Centro de Referência em Atendimento Educacional Especial)<sup>24</sup> (uma escola), tendo um total de 23 escolas como forma de fortalecimento das três vias já demonstradas.

Com a continuidade do projeto em 2020, apesar da pandemia, as ações voltadas para o acompanhamento dos multiplicadores se mantiveram de forma remota. Tais encontros de formação por parte dos membros do GEPEM foram realizados com duas turmas de multiplicadoras, sendo uma para as coordenadoras da Educação Infantil e a outra para as coordenadoras do Ensino Fundamental I, com uma carga horária total de 40 horas, sendo 20 horas para cada turma.

É importante salientarmos que foram atendidos 993 alunos e alunas de creche, 1110 de Educação Infantil e 3223 alunos e alunas de Ensino Fundamental I; 13 gestores de creche, cinco gestores de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e 34 gestores entre EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), EMEIEF (Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental) e CRAEE (Centro de Referência em Atendimento Educacional Especial).

Nos itens seguintes detalharemos todos os blocos de formação teórica, os materiais utilizados nas formações, os materiais utilizados com as crianças e as atividades desenvolvidas nas escolas, bem como o Programa Antibullying de cada unidade escolar.

## **6.6 Os encontros e suas formações temáticas anuais**

O quadro a seguir busca detalhar a divisão dos encontros por grupos de formação e suas respectivas temáticas.

---

<sup>24</sup> O CRAEE (Centro de Referência em Atendimento Educacional Especial) surgiu no início do ano de 2007 a partir da necessidade da formalização dos atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais. O principal objetivo deste centro é atuar nas áreas de deficiência física, intelectual e sensorial de alunos da rede Municipal com atrasos neuropsicomotores, dificuldades e distúrbios de aprendizagens. Profissionais de diversas áreas da saúde e educação atuam diretamente com estas crianças, como: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos especialistas em educação especial. Os atendimentos são realizados de forma integral e interdependente.

**Quadro 10** - Encontros grupais e temas das formações nos quatro anos de projeto

Ano	Grupo	Número de encontros	Temática por encontros	Livros trabalhos em cada segmento
2017	Educação Infantil	10	1º) e 2º) Apresentação do Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira e o Fenômeno Bullying 3º) e 4º) A linguagem do educador 5º) Escuta Ativa 6º) As regras 7º) A relação escola e família 8º) As sanções 9º) Avaliação do dia e o protagonismo dos alunos – as assembleias escolares 10º) O ambiente cooperativo	<b>Com os alunos</b> <i>Yellow + Caixa História da chuva Bolinha de sabão Caixa de segredos</i>  <b>Com os docentes</b> <i>Coleção Valores sociomoraís</i>
2017	Ensino Fundamental	9	1º) e 2º) Apresentação do Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira e o Fenômeno Bullying 3º) e 4º) A linguagem do educador 5º) e 6º) As regras e as assembleias escolares 7º) e 8º) Continuação das assembleias e discussão sobre sanções 9º) O protagonismo infanto-juvenil e suas vantagens	<b>Com os alunos do 1º ao 5º ano</b> <i>Cospe fogo, o dragão Doideira de galo à toa Casa de vô e de vô O chapéu do Noel A história da menina e do medo da menina Enrola, enrola, até formar uma bola O medo da Bia Ele era meu amigo Pata de Elefante Um a mais na escola Vestidinho de bolinha De quem é a primeira acerola? O problema da lagartixa</i>  <b>Com os docentes</b> <i>Coleção valores sociomoraís</i>
	Coordenadores	2	1º) Moralidade, ética, desenvolvimento afetivo, convivência escolar e bullying 2º) Conflitos na escola: problema ou oportunidade?	<b>Com os coordenadores</b>

				<i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
2018	Continuidade	7	1º) O antes e depois do Programa Antibullying na rede municipal, BNCC e Formação da Personalidade Ética 2º) Autoconhecimento, expressão dos sentimentos e autorrespeito 3º) Vivência de valores na escola (Axiologia) 4º) e 5º) Compartilhando os relatos e colocando em ação 6º) O método de preocupação compartilhada (Pikas) 7º) Falando de sentimentos: jogos sugestivos	<b>Com docentes</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
	Novo	8	1º) Apresentação do Programa Antibullying, legislação e formação social da escola 2º) Autoconhecimento, expressão dos sentimentos e autorrespeito 3º) Vivência dos valores na escola (Axiologia) e a Formação da personalidade ética 4º), 5º) e 6º) Compartilhando os relatos, colocando em ação. Bullying – manifestação da violência no contexto escolar 7º) A linguagem do educador 8º) Avaliação do dia: jogos dos sentimentos.	<b>Com os docentes</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
	Gestores	2	1º) Moralidade, ética, desenvolvimento afetivo, convivência escolar e bullying 2º) Conflitos na escola: problema ou oportunidade?	<b>Com os gestores</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
2019	Multiplicadoras	8	1º) O clima escolar e a linguagem do educador 2º) A construção da consciência moral e colocando em ação 3º) Indisciplina, bullying e <i>cyberbullying</i> 4º) A formação da personalidade ética e colocando em ação 5º) e 6º) Regras e sanções 7º) Avaliação do dia e assembleias 8º) O desenvolvimento psicomotor: correlações com o desenvolvimento cognitivo e afetivo	<b>Com os multiplicadores</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
	Pajens - Creches (0 a 3 anos)	5	1º) Conflitos na creche 2º) A construção do conhecimento na educação infantil 3º) A linguagem construtiva 4º) O desenvolvimento psicomotor: correlações com o desenvolvimento cognitivo e afetivo 5º) Relação família/escola	<b>Com os alunos</b> <i>Yellow + caixa</i>  <b>Com os cuidadores</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
2019	Gestão	5	1º) O clima escolar 2º) A gestão democrática 3º) A mediação de conflitos e os círculos restaurativos 4º) A gestão escolar diante dos conflitos na escola: Oportunidade ou medo? Formação da personalidade ética e assembleias 5º) O método de preocupação compartilhada (Pikas)	<b>Com os gestores</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>

2020	Continuidade Fundamental I (Multiplicadoras)	10	1º) Acolhimento das coordenadoras e levantamento dos temas a serem trabalhados 2º) A formação da personalidade ética 1 3º) A formação da personalidade ética 2 4º) A construção do juízo moral 5º) Aprendizagem cooperativa 1 6º) Aprendizagem cooperativa 2 7º) Problemas de convivência e outros comportamentos na escola 8º) Encaminhamentos da escola para a rede de proteção. Identificação de violências sexuais 9º) Mediação de conflitos 10º) Bullying e <i>Cyberbullying</i>	<b>Com os multiplicadores</b> <i>Coleção Valores Sociomoraís</i>
------	--	----	--	---

**Fonte:** elaboração própria.

Podemos perceber que muitos temas se repetem ao longo dos anos e entre as turmas. Isso se deve pois acreditamos que são temas imprescindíveis para serem retomados, aprofundados e sistematizados cada vez mais para atingirmos os objetivos elencados com todos os agentes participantes das formações.

Passemos a detalhar as temáticas das formações.

### 6.6.1 Os blocos teóricos das formações

Primeiro tema: A Formação da Personalidade Ética.

Para darmos início às discussões dos blocos teóricos das formações que os coordenadores (multiplicadores) e os professores da rede tiveram, é necessário abordarmos uma temática que nos remete ao desenvolvimento da personalidade ética de cada sujeito.

Acreditamos que, para que ocorra o desenvolvimento de programas de convivência ética e para que seja possível a construção de programas antibullying numa rede, temas como o desenvolvimento da moralidade são fundamentais, pois partimos do pressuposto de formarmos sujeitos autônomos.

Piaget (1932/1994) já salientava que a autonomia é o “investimento da própria personalidade na moral e, inversamente, um enraizamento desta na identidade”. Isso possibilita ao sujeito usufruir de sua liberdade de forma ética, fazendo com que cada sujeito protagonize sua história, ao mesmo tempo em que há um equilíbrio em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Proporcionalmente a estes desenvolvimentos, o sujeito passa a conservar valores que são morais, como o respeito, a justiça e a honestidade em sua personalidade, permitindo o desenvolvimento da personalidade ética de cada um.

Quando as crianças passam a interagir com o meio escolar, elas já levam consigo as influências (de familiares, do meio e da mídia) que passam a fazer parte de sua identidade e que podem ser, do ponto de vista social e psicológico, analisadas como positivas ou negativas. As influências não só “agregam quais adereços à identidade individual em constituição, mas representam, na verdade, elementos estruturantes da própria personalidade” (GOERGEN, 2007).

É fato que, quando falamos em personalidade ética, precisamos retomar o questionamento que se faz para que as condutas sejam consideradas éticas. A pergunta *que vida viver*, por exemplo, nos remete a pensarmos em outro questionamento: *quem quero ser?* Este último questionamento diz respeito à personalidade de cada sujeito (LA TAILLE, 2009). Para que valores como o respeito, por exemplo, façam parte da personalidade ética, o sujeito precisa, necessariamente, ter um autorrespeito. Autorrespeitar significa dizer que é preciso ter uma valorização de si mesmo, a qual é, conseqüentemente, regida pela moral (DIAS, 2013, p.94). Autorrespeitar significa se dar valor, se sentir como alguém de valor, promovendo o respeito a si, logo, ao outro. Este *outro* permite que a ética seja experimentada pelo sujeito (TOGNETTA; VICENTIN, 2014a).

Para que os valores morais possam ser centrais e não periféricos na personalidade e, ainda, para que a promoção de uma convivência seja democrática e cooperativa é preciso que as escolas promovam atividades que sejam sistematizadas com procedimentos que ofereçam o desenvolvimento de uma educação moral (TOGNETTA; VINHA, 2009). Podemos tomar como exemplo de tal procedimento o uso das assembleias escolares, que trataremos mais adiante.

O tema a seguir nos mostra algo fundamental que estrutura o desenvolvimento moral de cada criança.

Segundo tema: A Linguagem do Educador.

Toda construção da moralidade acontece a partir das relações interpessoais que são estabelecidas dentro das instituições, principalmente quando há a oportunidade de estabelecer um relacionamento de confiança dos alunos e alunas com as autoridades da escola (TOGNETTA; VICENTIN, 2014). É, pois, devido a este fato, que outro conteúdo indispensável na formação docente seja o uso da linguagem construtiva (WREGE *et al.*, 2014), que também se baseia nos conceitos da Comunicação Não Violenta (ROSEMBERG, 2006).

É preciso que estejamos atentos a duas formas de linguagem que são demonstradas pelos educadores: uma, por um lado, a chamada *linguagem valorativa*, e a outra chamada de *linguagem construtiva*. É necessário compreender que a “linguagem que o adulto utiliza é um dos fatores que contribui para a formação das imagens de si, principalmente no que diz respeito à utilização dos elogios” (DEDESCHI, 2009, p. 149). Este bloco teórico tem como finalidade demonstrar as diferenças entre as duas formas de comunicação.

Iniciaremos nossas discussões com a *linguagem valorativa*. Como o próprio nome diz, é uma linguagem que emite um juízo de valor, ou seja, que emite um julgamento de valores. Tal linguagem fere a autoestima, dificulta a aprendizagem e provoca diversos sentimentos negativos, como raiva, ressentimento, culpa, ódio e vingança (FABER; MAZLISH, 1985). Tomemos como exemplo: uma sala de aula cheia de papéis e lápis no chão. A professora ou professor ficam indignados com o que veem e dizem aos alunos: “você são porcos? Olhem a sujeira dessa sala!” (exemplo nosso).

Nota-se que, ao falarmos dessa forma, julgamos aqueles que por algum motivo causaram tal desordem, expressando acusações e críticas.

Ainda dentro da *linguagem valorativa*, temos o papel dos elogios valorativos, que reforçam, assim como a linguagem desta natureza, a heteronomia (DEDESCHI, 2009). Os elogios valorativos referem-se à personalidade ou aos traços de cada indivíduo. Causam

competitividade, uma vez que é avaliada, por exemplo, a beleza do desenho de um aluno. “Nossa, que desenho mais lindo!”, diria a professora.

Quando os alunos se deparam com elogios desta natureza, eles querem, também, ser vistos com bons olhos pelo professor, visto que é uma pessoa que admiram muito. Fazem, portanto, atividades com o objetivo de agradar uma autoridade. Muitas vezes, os elogios valorativos são usados pelos adultos como forma de “chantagem emocional, quando os educadores falam, por exemplo, que o trabalho ficou ‘radiante’ para seus alunos” (VINHA, 2000, p. 533).

Em escolas cuja concepção é democrática, Piaget (1932) enfatiza que os conflitos serão vistos como naturais e como oportunidades para a construção da autonomia moral. Para que essa autonomia seja oportunizada, são necessários alguns procedimentos, dentre eles o uso da linguagem descritiva, que favorece a relação de confiança entre professor e aluno (TOGNETTA; VICENTIN, 2014b) e permite a reflexão dos atos e possíveis reparações pelas partes envolvidas no ato conflituoso.

A *linguagem descritiva* é aquela que não avalia a capacidade das crianças, comparando-as com as outras, e não emite julgamentos de suas personalidades. É uma forma de linguagem que transmite expressões que descrevem aquilo que se vê ou o que se está sentindo, fazendo com que não haja transmissão de culpa ou ameaça por quem casou um problema (GINOTT, 1970; FABER; MAZLISH, 2003;2005).

O princípio da *linguagem descritiva*, assim como a própria palavra já menciona, é descrever aquilo que o emissor está falando, isto é, descrever os sentimentos que o emissor está demonstrando com o diálogo. Tomemos como exemplo a seguinte situação: em uma sala de aula, cheia de papéis e lápis no chão, ao invés de dizer aos alunos “como vocês são porcos!”, a linguagem descritiva nos coloca “estou vendo papéis e lápis no chão! Vocês precisam de ajuda para limpar?”.

É preciso que o educador tenha cuidado com suas palavras, pois “a opinião que o adulto tem da criança interfere no seu autoconceito, porque ela ainda não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela” (VINHA, 2000.) Isso faz com que a criança tome “as palavras do adulto como verdades, o que interfere no seu desenvolvimento” (WREGGE *et al.*, 2014).

A linguagem descritiva possui duas técnicas que podem favorecer nossa comunicação: a *escuta ativa* e a *mensagem-eu*.

Começemos pela ordem apresentada - a *escuta ativa*. Esta técnica, desenvolvida por Thomas Gordon (1985), permite que o receptor não apenas escute com atenção o que o emissor

tem a dizer, mas também permite que o interlocutor consiga identificar os sentimentos que estão sendo observáveis direto na ação. Com esta técnica, o que é de fato considerado é o reconhecimento dos sentimentos. “Um sentimento infantil deve ser considerado seriamente, mesmo quando uma situação em causa não seja muito séria” (GINOTT, 1989, p.12 *apud* VINHA, 2000, p. 307). Porém, para que tal escuta seja efetiva, são necessários sujeitos evoluídos que consigam sair de si e olhar a situação através da perspectiva do outro. Temos, a seguir, um quadro que demonstra todas as técnicas necessárias desta forma de comunicação.

**Quadro 11** - As técnicas da Escuta-ativa

<b>Técnica</b>	<b>Descrição da Técnica</b>	<b>Exemplos</b>
Mostrar interesse	Não estar de acordo ou desacordo, usar palavras neutras	“Você pode me falar mais sobre isso?”
Esclarecer	Perguntar, pedir que se esclareça algo não compreendido	“E o que você fez nessa hora? Desde quando isso está acontecendo?”
Parafrasear	Repetir as ideias ou ações básicas	“Então, o que você disse é...” “Se não entendi mal, é que...”
Refletir	Refletir sobre os sentimentos de quem está falando	“O que te chateia é...” “Poxa, isso te deixou chateado...”
Resumir	Repetir as ações e ideias principais	“Se compreendi, é que o Pedro brigou com o Diego e o Felipe ficou do lado do Pedro e disse ao professor! É isso?”
Reformular	Aceitar os sentimentos e ideias e expressá-los de uma maneira mais neutra; evitando personalizar o problema; usando linguagem positiva; minimizando o negativo	“Entendo que isso que você sente pode realmente chatear qualquer um” “O que você está dizendo é muito importante!”
Uso de linguagem não verbal	Sorrir; concordar; manter contato visual, proximidade (distância adequada)	

**Fonte:** elaborado pelo GEPEM. O quadro é utilizado na formação das Equipes de Ajuda (adaptado de MARTÍNEZ AVILÉS; ALONSO, 2017).

De forma resumida, a escuta ativa busca “ouvir com atenção o que o interlocutor está dizendo; repetir resumidamente a exposição do orador, mas sem censuras; se necessário, exprimir sua opinião e, mais tarde, colocar questões que o levem à reflexão” e, conseqüentemente, que o motivem na “busca de soluções” (VINHA, 2000, p. 315).

A *mensagem-eu*, segunda forma de comunicação construtiva, apresentada também por Thomas Gordon (1985), permite que a comunicação seja utilizada quando há um conflito entre

o professor e o aluno. Neste caso, o professor utiliza a *mensagem-eu* para expressar o ponto de vista do orador.

Esta forma de linguagem oferece ao interlocutor a possibilidade da tomada de consciência sem ter que se defender, pois não se sente atacado. Assim, tanto a *escuta ativa* quanto a *mensagem-eu* colocam as pessoas envolvidas no diálogo do mesmo lado do problema “em vez de colocá-los em lados opostos” (STENGEL, 1982, p. 15 *apud* VINHA, 2000, p. 318) e fazem com que os conflitos sejam solucionados de forma mais assertiva.

Assim como na linguagem valorativa, na linguagem descritiva temos uma tipologia de elogio, o *elogio descritivo* ou *apreciativo*, que, ao contrário do *elogio valorativo*, proporciona a quem o recebe “um quadro realista de suas personalidades, não uma imagem ‘colorida’ de sua personalidade” (GINOTT, 1989). Tomemos como exemplo: “Puxa, como seu desenho mostrou o quanto você compreendeu a história! Vejo que você fez até os personagens principais!”. Elogios desta natureza fazem com que as crianças se sintam reconhecidas pelo trabalho que fizeram.

Portanto, o trabalho com a linguagem é essencial para o desenvolvimento de pessoas autonomamente morais.

Terceiro tema: As Regras e Sanções.

Como vimos na seção I deste trabalho, abordamos de forma breve uma discussão sobre as regras, entretanto, como estamos descrevendo as formações teóricas que as multiplicadoras e os professores e professoras da rede de Artur Nogueira obtiveram, passemos a apresentá-las um pouco mais.

As regras impostas na escola influenciam diretamente o ambiente escolar e podem ser de natureza autocrática ou democrática. Os ambientes autocráticos proporcionam um controle autoritário da sala de aula, com regras impostas pela autoridade (VINHA; TOGNETTA, 2006), e quando ocorre o descumprimento de determinada regra, usam-se de sanções expiratórias como forma de resolução do problema. “A postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma, mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia” (LA TAILLE; FLOR; FEVORINI, 1991, p. 30).

Vamos exemplificar tais fatos: em uma sala de aula, onde a professora diz “não se pode mascar chicletes aqui, jogue fora, ou você irá para a direção!”, ela utiliza ameaças para conseguir o bom comportamento dos alunos e alunas (VINHA; TOGNETTA, 2006b), típicas sanções expiatórias, como privar a criança de frequentar as aulas de Educação Física pelo não

cumprimento de uma regra em sala de aula; encaminhar as crianças para a direção; fazer as crianças realizarem cópias da lousa, entre outras formas de sanção expiatória.

É notável que com este tipo de sanção exige-se muito do professor, pois ele fica no controle de tudo e querendo solucionar tudo. De acordo com dados de uma pesquisa realizada em escolas públicas e particulares, Fante (2003) encontrou que 47% dos professores entrevistados gastam entre 21% a 40% do seu dia escolar para manter a disciplina na sala e para solucionar os conflitos entre os alunos. Ora, se queremos formar sujeitos autônomos, capazes de legitimar as regras e compreender os princípios que de fato estão por trás delas, é preciso formar esses jovens em um ambiente que favoreça este tipo de desenvolvimento. É preciso, pois, oferecer oportunidades de formarmos os alunos em um ambiente que seja democrático (TOGNETTA; VINHA, 2006), onde as regras não são impostas pela autoridade, mas sim discutidas em comum acordo com os alunos sobre o motivo que as fazem necessárias.

As regras morais são aquelas em que há princípios morais, que se pautam em princípios de sua execução, como, por exemplo: “não batemos nas pessoas!”. O princípio moral que está por trás desta regra é o valor do respeito e a não violência. Entretanto, precisamos nos atentar que, em um ambiente que seja democrático, não são utilizadas sanções expiatórias como forma de punição por se ter batido em alguém, por exemplo. Usam-se, sim, sanções por reciprocidade.

As sanções por reciprocidade, por sua vez, possuem “uma relação lógica com aquilo que a criança fez, mas, ao mesmo tempo, preserva sua dignidade” (VINHA; TOGNETTA, 2006c). Sanções desta natureza dão oportunidades para que os que estão envolvidos no conflito tentem reparar o dano causado. Segundo Piaget (1973, p. 79), o educador deve valer-se muito mais de reciprocidade do que da autoridade, pois “favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, favorece o desenvolvimento da personalidade moral” (VINHA; TOGNETTA, 2006d).

O tema a seguir nos mostra dois tipos de metodologias para resolução de conflitos.

Quarto tema: Os Círculos Restaurativos e o Método de Preocupação Compartilhada.

Os círculos restaurativos, apesar de não terem sido implantados diretamente nas escolas, foram temas das formações. Os círculos restaurativos são destinados à resolução de conflitos pelas partes que estão envolvidas nele. Juridicamente falando, as práticas restaurativas visam à reparação do dano.

Segundo Brancher (2006), a “Justiça Restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas num conflito reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Diante desta prática de resolução dos conflitos, alguns princípios norteiam esta prática, como o respeito, o diálogo e o protagonismo dos envolvidos. Assim como os princípios que são específicos desta prática, há também valores que são norteadores, como a responsabilidade, o empoderamento e a esperança (BRANCHER, 2006b).

O papel desses valores não foi pensado por acaso. A responsabilidade é destinada ao agressor que precisará buscar uma forma de reparar os danos causados ao alvo. O alvo também tem seu papel na reparação do conflito, este, por sua vez, tem um “papel ativo na manifestação de suas necessidades, restaurando, assim, um equilíbrio maior na relação e, portanto, causando seu empoderamento”. E o valor da esperança é colocado como fator importante por “possibilitar a construção de mais civilidade entre as pessoas” (VINHA *et al.*, 2017a), se aproximando, deste modo, das sanções por reciprocidade.

Os círculos restaurativos são reuniões entre os protagonistas do conflito e sua rede de apoio, que pode ser de responsabilidade dos pais, colegas, ou até mesmo do facilitador, que tem o papel de mediar o conflito. O objetivo desses círculos é de permitir que os envolvidos expressem o que ocorreu e como se sentiram diante de tal ação e ouçam um ao outro para que possam reconhecer as escolhas e responsabilidades, com o intuito de se chegar a um acordo para restaurar as relações. É importante ressaltar que os envolvidos devem participar de forma voluntária e, segundo o Manual Prático de Justiça Restaurativa (BRANCHER, 2006c), os pais devem autorizar a participação de seus filhos.

Qualquer pessoa pode fazer o papel de facilitador, desde que esteja disposta a seguir a existência de algumas características, tais como: ser tolerante, respeitoso com as partes, possuir estabilidade emocional, empregar a escuta ativa e a linguagem descritiva (VINHA *et al.*, 2017b).

Vinha *et al.* (2011) destacam que, por se tratar de um modelo de reparação de conflitos por meio do diálogo que garante os direitos individuais, esta prática é propícia para o desenvolvimento da autonomia moral dos envolvidos.

Levando em consideração a seriedade do bullying, alguns estudiosos têm pensado maneiras de resolução deste fenômeno - um deles é o Método de Preocupação Compartilhada, que foi desenvolvido pelo psicólogo sueco Anatol Pikas (1989) para ser utilizado em casos confirmados de bullying, e tem o objetivo de investigar as causas do problema, bem como chegar a uma solução que seja duradoura para ambos os envolvidos no caso. Esta forma de

intervenção ao bullying recebe este nome, pois se acredita que a solução do problema deve ser compromisso de todos (VINHA *et al.*, 2017; TOGNETTA, 2020).

O papel do Método de Preocupação Compartilhada não é, por sua vez, achar um culpado, pois na realidade o intuito é lidar com suspeitos e não com os autores propriamente ditos dos casos de bullying. Temos seguido um protocolo de atuação organizado pela Professora Dra. Luciene Tognetta (2020) na adaptação do modelo escandinavo ao Brasil, que busca justamente reindividualizar as ações. “Buscar um culpado é inútil e até contra produtivo. A grande vantagem de lidar com suspeitos é que isso evita a investigação de quem é o culpado pela situação” e isso possibilita que os mediadores encontrem “indícios que levem a uma solução compartilhada” (PIKAS, 1989, p. 91-104).

No protocolo de atuação há ações que são desenvolvidas tanto com os alvos quanto com os suspeitos de terem causado tais ações. As intervenções são feitas separadamente para não causar constrangimento por parte do alvo, e para o alvo não se sentir pressionado com a presença de seu agressor, a ponto de não conseguir contar aquilo que sente e aquilo que está acontecendo.

Salientamos ainda que, dentro do Programa Antibullying de cada escola de Artur Nogueira, os passos das entrevistas do Método de Melhoria Compartilhada foram apresentados e discutidos com os profissionais da rede.

Quinto tema: A Convivência/Gestão Democrática e o Clima Escolar.

Vimos que um ambiente democrático oportuniza o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e alunas. Contudo, precisamos nos atentar sobre a gestão democrática para o favorecimento deste ambiente cooperativo.

Kohlberg (1989 *apud* VINHA *et al.*, 2017, p. 17) enfatiza uma ideia de democracia que vai muito além de dar “mais do que a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, e administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

O valor de uma convivência que seja democrática influencia diretamente a relação que o professor tem com seu aluno e entre os pares (VINHA *et al.*, 2017c). É preciso investimento na qualidade das relações interpessoais, construindo formas de resolução de conflitos de forma assertiva e que promovam a adesão ao valor de uma convivência democrática.

Para tanto, o clima escolar influencia diretamente a forma como o desenvolvimento da convivência democrática irá se instaurar dentro da escola, pois quando estamos em um espaço

que é público, a maneira como nos comportamos e o clima que envolve as pessoas interferem em nosso bem-estar.

O clima escolar é “um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas” (MORO; MORAIS; VINHA, 2014). Cada escola possui um clima escolar individual, um clima próprio que influencia a dinâmica escolar cotidiana e que, logo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (VINHA *et al.*, 2017).

Podemos perceber que todos os temas destacados aqui influenciam, de certa forma, o clima escolar, o que traz argumentos para defendermos que este seja, inicialmente, positivo e promotor da paz dentro da escola, pois o clima escolar “é uma variável muito importante para prevenir a violência” (DEBARBIEUX, 2006 *apud* VINHA *et al.*, 2017, p. 52).

Por sua vez, pensar numa gestão que seja, de fato, também democrática, implica discutirmos sobre o seu papel no favorecimento de relações mutuamente respeitosas e justas. Há modelos de gestão escolar que não favorecem o desenvolvimento de um ambiente democrático, como é o caso de modelos estáticos de gestão escolar. Tais modelos não possibilitam que os professores e alunos questionem e nem participem da criação das regras - elas são somente impostas, e acabam, por sua vez, reforçando a moral heterônoma. Este modelo estático de gestão escolar favorece medidas centralizadoras, meritocráticas e individualistas (VINHA *et al.*, 2017).

O objetivo central de uma gestão democrática está na real participação dos diferentes grupos e setores de uma comunidade educativa (VINHA *et al.*, 2017). Uma gestão democrática busca, por sua vez, formalizar processos de “negociação explícita entre pessoas com interesses, ideias e pontos de vista diferentes” (VINHA *et al.*, 2017). Os pesquisadores apontam ainda que “não basta acatar e cumprir normas, mas, ao contrário, questionar, refletir, reconsiderar e coordenar diferentes possibilidades, de maneiras efetivas e participativas”.

É, devido a este fato, que algumas ações são pensadas para trabalharem todos estes temas com os alunos na escola. É o papel das “avaliações do dia, das assembleias e dos jogos dos sentimentos” (TOGNETTA, 2003), ações destinadas aos alunos e que fazem parte do Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira, o qual passaremos a detalhar neste próximo bloco teórico.

Sexto tema: As assembleias escolares e as avaliações do dia - espaços democráticos e a promoção dos protagonismos dos alunos.

As assembleias escolares são um momento no qual os alunos e alunas, juntamente com um professor mediador, se reúnem com o objetivo de conversarem sobre o que acham oportuno para o desenvolvimento de uma convivência mais assertiva no ambiente escolar. O diálogo existe como o principal promotor das discussões (PUIG; MARTÍN, 2014a).

As práticas das assembleias permitem que os envolvidos tomem consciência de sua realidade grupal e cheguem a um acordo que permite que seus problemas sejam solucionados. É importante ressaltar que nas assembleias de classe não se fala sobre o sujeito que causou certo descontentamento, mas sim da situação em si.

Não necessariamente é preciso que as crianças ou os jovens encontrem uma solução, mas sim que ao menos demonstrem vontade de encontrar uma solução justa para a situação que foi colocada na roda. Como o diálogo é a principal fonte de estabelecimento de acordos dentro da assembleia, é preciso que os envolvidos tomem conhecimento de tal prática e, com isso, a assembleia cumpre uma função formativa, dando oportunidade aos alunos e alunas de aprimorarem suas competências dialógicas (PUIG; MARTÍN, 2014b).

Como prática educativa, as assembleias precisam ser pensadas e seguidas através de fases que determinam o desenvolvimento efetivo que propõem (PUIG; MARTÍN, 2014), conforme apresentado a seguir:

#### 1) Fase um: Preparação.

Consiste em organizar os temas levantados pelos alunos a serem discutidos na assembleia, juntamente com o tutor. Como as assembleias visam à coletividade, é dever de todos organizar para que tudo funcione de maneira adequada.

#### 2) Fase dois: Debate.

Nesta fase, o objetivo é que os envolvidos produzam um intercâmbio de opiniões e propostas sobre um tema e todos, em conjunto, precisam chegar a uma solução que seja aceita por todos dos grupos. No momento do debate, a assembleia não permite que as opiniões sejam confrontadas. Com isso, todos precisam se esforçar para compreender e aceitar a opinião do outro.

#### 3) Fase três: Aplicação.

Este terceiro momento consiste em colocar em prática os acordos feitos durante a assembleia. Os jovens precisam aplicar as formas de resolução dos problemas que foram

levantados no momento do debate. É importante lembrar que não se trata de soluções definitivas, podendo, assim, um mesmo tema voltar a ser discutido em outra assembleia.

Há, ainda, quatro tipologias de assembleias: as de classe; as de nível ou segmento; as assembleias docentes e as assembleias de escola (PUIG; MARTÍN, 2014; VINHA; TOGNETTA, 2007). As *assembleias de classe* constituem-se de discussões que levam como tema somente a sala de aula, com o objetivo de regular e regulamentar as relações interpessoais, “assim como resolver conflitos por meio do diálogo” (VINHA; TOGNETTA, 2007, p. 62). As *de nível ou segmento* são assembleias destinadas “para todas as classes de determinado nível ou seguimento e visam regular e regulamentar a convivência” (VINHA; TOGNETTA, 2007, p. 63). Com isso, temos a participação, por exemplo, de professores e dois representantes de cada classe, coordenador, orientador e representante dos funcionários. A assembleia docente visa regular e regulamentar “temáticas relacionadas ao convívio entre os docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com os conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola” (ARAÚJO, 2004 *apud* VINHA; TOGNETTA, 2007, p. 63) e, por fim, a *assembleia de escola* tem como objetivo regular e regulamentar a qualidade das relações interpessoais nos espaços coletivos da escola. Participam desta assembleia representantes de todas as modalidades, e como forma de representação nesta modalidade é feito um rodízio.

As *assembleias de classe* são realizadas com um propósito de “promover uma reflexão sobre si mesmo, tomar consciência de sua realidade e chegar a acordos que permitam resolver seus problemas” (PUIG; MARTÍN, 2014, p. 14).



**Fonte:** as imagens encontram-se disponíveis no Drive coletivo da rede. Estas imagens são exemplos de assembleias do 3º ano.

Na rede de Artur Nogueira, as escolas desenvolveram para as assembleias uma dinâmica com o nome de *Eu critico/Eu felicito* (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 73). Tal dinâmica é montada pelos professores com seus alunos e levanta as temáticas sobre o que eles gostaram e

o que eles não gostaram durante a semana, para que seja discutido durante as assembleias, que são semanais. Nota-se, pelas imagens da rede, que a dinâmica é desenvolvida com os materiais que conseguirem - podem ser sacolas, potes de plástico, latas, entre outros utensílios.



**Fonte:** a imagem encontra-se no Drive coletivo da rede. Esse é um exemplo da dinâmica *Critico/felicito*, feita para as assembleias.

Além das assembleias que foram instituídas entre os alunos de Ensino Fundamental I, foram implementadas, também, como ações integradas no Projeto, as chamadas *Avaliações do dia* (TOGNETTA, 2003, p. 170).

As ações de *Avaliação do dia* são realizadas com todas as turmas da rede e têm como objetivo, conforme o nome já diz, avaliar como foi o dia dentro da sala de aula. Neste momento, os professores dispunham de atividades modelos que eram adaptadas à realidade de cada escola.

Nestas dinâmicas, os alunos tinham o objetivo de falar dos sentimentos que foram despertados ao longo do dia ou dos fatos que ocorreram. Várias possibilidades de dinâmicas foram apresentadas: a avaliação com as *Almofadas dos Sentimentos* (TOGNETTA, 2009), a dinâmica *Pula Bolinha* (TOGNETTA, 2007), avaliação com *Cartões Coloridos* (TOGNETTA, 2003), a avaliação com *O Semáforo* (TOGNETTA, 2006), bem como quais as virtudes foram experimentadas, que, por sua vez, eram desenvolvidas com a avaliação *Envelope das Virtudes* (p.80), e, por fim, avaliações com cartões com as expressões *Que bom, que pena e que tal* (TOGNETTA, 2003).

Vale ressaltarmos que uma grande conquista da rede municipal de Artur Nogueira foi que, além das assembleias de classe, as escolas passaram a realizar assembleias docentes ou de escola. Esse movimento das assembleias docentes partiu dos próprios professores e professoras, por perceberem a demanda e os desequilíbrios no momento das formações - sujeitos heterônomos não formam sujeitos autônomos -, portanto, para dar voz aos alunos e alunas, os docentes perceberam que é necessário primeiro dar voz aos próprios professores e professoras, compreendendo a necessidade docente de vivenciarem estas mesmas práticas nas assembleias.

### 6.6.2 Os livros infantis usados no Programa Antibullying da rede Municipal de Artur Nogueira, seus aspectos teóricos e suas respectivas atividades

As ações desenvolvidas com as crianças partem das discussões teóricas demonstradas no item anterior. Para que possamos colocar em prática a teoria com as crianças, fazemos valer o uso de literaturas infantis, os jogos dos sentimentos e atividades sistematizadas, pois isso permite que as crianças, através de um processo simbólico de ressignificação, consigam expressar aquilo que sentem. “Quando as crianças leem as histórias infantis, elas se ‘encantam’ com o simbolismo dos contos e passam a vivenciar o confronto com seus problemas” (TOGNETTA, 2018). O quadro a seguir mostra os livros usados pela rede Municipal de Artur Nogueira e em quais segmentos foram adotados.

**Quadro 12** - Os livros usados no Programa Antibullying: Leitura na Escola, Ética e Cidadania

<b>Ano</b>	<b>Livro</b>
Educação Infantil (creche)	<i>Yellow + Caixa</i>
Educação Infantil (4 e 5 anos)	<i>História da chuva</i> <i>Bolinha de Sabão</i> <i>Caixa de segredos</i>
1º ano Ensino Fundamental	<i>Cospe fogo, o Dragão</i> <i>Doideira de Galo à toa</i> <i>Casa de vô e de vó</i>
2º ano Ensino Fundamental	<i>A história da menina e do medo da menina</i> <i>Enrola, enrola, até fazer uma bola</i> <i>O chapéu do Noel</i>
3º ano Ensino Fundamental	<i>O medo da Bia</i> <i>Ele era meu amigo</i> <i>Pata de Elefante</i>
4º ano Ensino Fundamental	<i>Um a mais na escola</i> <i>Vestidinho de Bolinha</i> <i>De quem é a primeira acerola?</i>
5º ano Ensino Fundamental	<i>O problema da lagartixa</i>
Professores	<i>Coleção: Valores sociomoraís</i>
Família	<i>Tamu Junto</i>

**Fonte:** elaboração própria.

Passemos à apresentação dos livros.



**Fonte:** Tognetta (2010).

Começamos pelo livro *A história da menina e do medo da menina* (TOGNETTA, 2010). É um livro que permite uma reflexão sobre como podemos sair de uma situação de vitimização quando alguém nos trata diferente todos os dias. É, portanto, uma história para se pensar as questões de bullying.

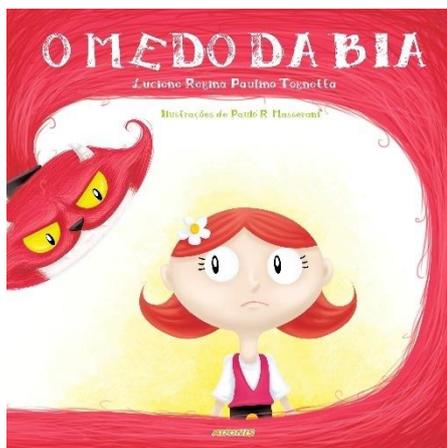
Detalhamos na seção I sobre esta forma peculiar de violência, em que os alvos não têm forças para lutar contra aquilo que sofrem, pois estas se veem, também, diferentes (TOGNETTA, 2016, p. 20). É fato que quem é alvo de bullying pode deixar essa posição em outras relações que estabelece. É por isso que um alvo de bullying “está alvo de bullying”, pois pode superar tal situação (TOGNETTA, 2016, p. 20).

O livro infantil traz justamente essa questão: o que Serafina fez para sair da situação de vítima? O livro diz: “dentro dela mesma”, ou seja, Serafina encontra forças dentro de si para superar o medo do Medonho. É certo que Serafina somente conseguiu superar seus medos quando começou a olhar para si, a reconhecer aquilo que sentia e a reconhecer os seus medos. Essa capacidade que o ser humano tem de olhar para si é o que Piaget chamou, em 1932, de autorregulação. Autorregulação, assim como a própria palavra prediz “é um processo em que o próprio sujeito se regula, se organiza, busca dentro de si um propósito novo” (TOGNETTA, 2016, p. 20).

Quando Serafina, “menina franzina”, como diz o livro, faz com que seu medo “se torne pequenininho”, ela consegue se inserir num grupo ao qual ela sempre quis pertencer. Serafina buscou estratégias para sair da situação de vitimização. A menina da história gostava de cantar, e percebeu que, quando cantava, era admirada por todos. Assim, ela passou a fazer parte do grupo. Serafina, então, enfrentou seu medo.

O 3º ano do Ensino Fundamental desenvolveu uma paródia da música *Era uma casa muito engraçada*, através da leitura do livro:

*“Uma menina, muito engraçada, que tinha medo de ser zoada  
 O nome dela é Serafina, essa menina, que é quietinha,  
 O medo dela era um monstro, que se chamava Medonho  
 Era um medo que não acabava, até ela não fazer nada  
 Mas Serafina é inteligente, e por ser zoada, é diferente,  
 A gargalhada da galerinha, quando chamava ela de fina,  
 E todo dia, esse Medonho, que só crescia e só crescia,  
 A Serafina não tinha paz, e, todo dia, chorava mais,  
 Até que, um dia, olhou para si, e descobriu que não era assim.”*



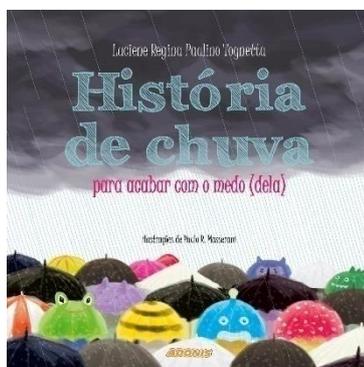
**Fonte:** Tognetta (2011).

O livro *O medo da Bia* (TOGNETTA, 2011) traz a história dos sentimentos e dos medos que as crianças e até mesmo nós, adultos, temos. Tais sentimentos, se não forem reconhecidos como devem ser, podem “retrair as relações que a criança tem dela com seu mundo” (TOGNETTA, 2016, p. 29). Equivocadamente, os adultos pensam que, quando a criança sente medo (de bruxa, de injeção, de fantasmas, entre outros), são medos bobos ou menos importantes do que seriam os sentimentos dos adultos. O fato é que o medo é humano, e como todo ser humano, todos os sentimentos são permitidos, inclusive os das crianças, pois a criança “do ponto de vista dos afetos, sente como uma pessoa adulta sente” (TOGNETTA, 2016, p. 29).

A história da Bia é uma história que mostra quem se é; mostra o reconhecimento de sua identidade. Bia, uma menina adotiva, precisa reconhecer os medos que tem e enfrentá-los. Bia sentia medo de nunca mais ser amada, sentia medo da situação em que era questionada pelo

grupo social da sua condição de não “ser igual”, pois era adotiva. O enfrentamento que Bia precisou fazer era “se conhecer como alguém de valor” (TOGNETTA, 2016, p. 30); alguém que merece ser respeitado. Para tanto, foi preciso que Bia reconhecesse seus sentimentos: “o que eu gosto e o que eu não gosto?”, “como eu me sinto quando me batem?” e “o que me deixa feliz?”.

Barnett (1992) realizou uma pesquisa sobre o sentimento da empatia - sentimento este já experimentado pela criança pequena - e nos mostra que, antes de conseguir reconhecer os sentimentos e as dores do outro, o ser humano precisa reconhecer as próprias dores. É, pois, reconhecendo a si mesmo que as pessoas conseguem dizer o que sentem e “conseguem experimentar mais facilmente a empatia com os outros” (TOGNETTA, 2016, p. 30).



**Fonte:** Tognetta (2013).

Descreveremos, agora, os livros *História de chuva* e *Caixa de segredos*, da Coleção *Os medos que a gente tem* (TOGNETTA, 2013). Tal Coleção foi pensada para crianças de 3 a 5 anos cujas manifestações simbólicas estão em seu auge (TOGNETTA, 2015). Devido a importância desta fase de desenvolvimento, a coleção objetiva proporcionar à criança formas de interagir com o meio. Dessa forma, os materiais propostos na coleção buscam atingir dois objetivos centrais, descritos por Tognetta (2013).

Aprofundar os princípios pedagógicos e o conhecimento, por parte dos educadores, do desenvolvimento da criança em seus aspectos afetivos, morais e cognitivos para que se possa pensar na adequação das atividades propostas. Sem esse trabalho, dificilmente é possível compreender as mudanças necessárias;

Ampliar práticas que conduzam as crianças a se sentirem seguras e respeitadas e a aprender, desde pequenas, estratégias de resolução de conflitos cada vez menos impulsivas e mais cooperativas e respeitosas.

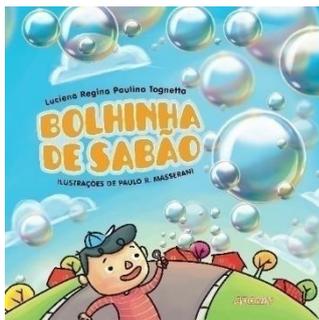
Para tanto, junto ao livro, os professores de Artur Nogueira receberam também materiais didáticos para explorar tais objetivos com as crianças. Esses materiais e sua utilização estão descritos no *Guia didático para o Professor* que acompanha os livros da coleção.

As atividades realizadas estão descritas a seguir:

*Caixa do professor:* nesta caixa há vários materiais para trabalhar em sala de aula. Um pedaço de tecido é disponibilizado para fazer uma cabana com as crianças, a fim de fazer uma contação de histórias em um ambiente diferente, ou até mesmo proporcionar momentos de interação livre entre as crianças cuja idade favorece a construção das “cabanas, casinhas, etc.” Há também a disposição do professor um rolo de barbante que pode ser usado como forma de montar um suporte para pendurar várias fitas de cetim, como se fossem uma porta de entrada e de saída da cabana. O professor também pode pendurar vários objetos, de várias texturas, na ponta das fitas, para que a criança, dessa forma, experimente várias sensações com o tato, com os olhos vendados, por exemplo. Podem ser objetos pendurados mais ao alto, de modo que as crianças saltem, e outros mais baixos... Nesta caixa do professor ainda temos as *Cartas dos sentimentos*, que as crianças podem usar como forma de expressão de seus sentimentos. Por sua vez, as fichas *Histórias dos nossos medos* são usadas para mostrar o medo que cada um tem, para que a criança perceba que o medo dela pode também ser o de outra pessoa. Com estas fichas, o professor se vale da brincadeira *morto-vivo*, funcionando da seguinte forma: ao retirar a carta que representa aquilo de que se tem medo, a criança deve agachar, e quando ela não tem medo, ela fica em pé. As ilustrações das fichas são duplicadas de maneira a proporcionar também a possibilidade de um jogo da memória. Na atividade sobre os *Adesivos dos medos*, o objetivo é que cada professor realize com sua turma um jogo de boliche. Os adesivos ilustram vários medos que nós e as crianças podemos ter (aranha, dentista, fantasma, entre outros) e são colados em garrafas PET vazias ou envazadas com líquidos coloridos, ou mesmo com terra, e pintadas pelas próprias crianças. A ideia desta brincadeira é derrubar o máximo de garrafas possíveis e, de forma simbólica, acabar com o medo. Por sua vez, temos os *Adesivos das expressões*, que os alunos devem colar em bolas de vários tamanhos e derrubar os boliches conforme a bola do sentimento, que simboliza cada medo da criança, por exemplo: na garrafa que tem o desenho de uma aranha, a criança a derruba com a bola em que há o desenho de uma face com expressão de medo. Essas são apenas algumas das possibilidades de utilização dos materiais que compõem a caixa dos medos.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da Rede Municipal de Artur Nogueira. Na primeira foto, as professoras desenvolveram com os alunos uma nuvem com gotas de chuva para ficarem expostas no pátio da escola. Em outro momento, nota-se os alunos manuseando o livro e realizando a brincadeira do boliche, entre outras atividades.



**Fonte:** Tognetta (2017).

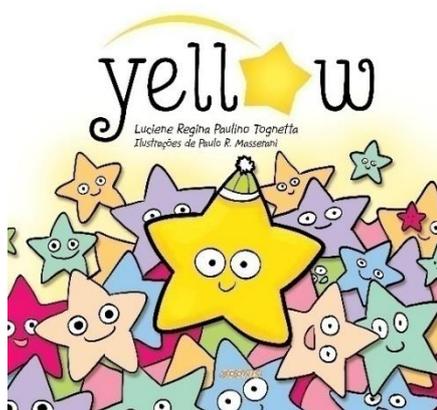
O livro *Bolinha de Sabão* (TOGNETTA, 2017) foi pensado a partir do papel das Equipes de Ajuda<sup>25</sup> - estar atento ao outro e ajudar. Um livro que, mesmo sem palavras, apresenta imagens que demonstram por si só o valor da ajuda e da amizade. Por ser um livro sem palavras escritas, é ideal para as crianças da primeira infância, que podem, através das imagens, tentar interpretar o que veem.

O livro *Bolinha de sabão* pode ser usado, também, para discussão dos sentimentos dos personagens do livro.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da Rede Municipal de Artur Nogueira. Na primeira foto, as crianças manusearam o livro e usaram expressões de sentimentos para discutir como os envolvidos em conflito se sentiriam. Os alunos fizeram bolhinhas de sabão no pátio da escola, entre outras atividades.

<sup>25</sup> Como vimos, Avilés, Torres e Vian, desde 2008, vêm buscando estratégias de protagonismo juvenil para a superação dos conflitos dentro do ambiente escolar. As Equipes de Ajuda - uma das estratégias de protagonismo - têm buscado melhorar o clima entre os pares dentro das escolas. Essa estratégia auxilia no sentido em que demonstra as ações que estas equipes desenvolvem (como a *escuta ativa*) e os objetivos para que se possa chegar a este propósito - ajudar quem precisa (AVILÉS, 2018).



**Fonte:** Tognetta (2017).

O livro *Yellow* (TOGNETTA, 2017a), por sua vez, assim como o livro *Bolinha de sabão*, é destinado para ser trabalhado desde os pequeninhos, pois não tem escrita, e sim somente figuras. O livro nos remete à ideia de que cada pessoa possui seu brilho próprio, e que o brilho de cada uma precisa ser reconhecido sem que o outro seja ofendido, humilhado ou menosprezado para sobressair com seu próprio brilho.

*Yellow* transmite a ideia do tema da convivência que precisa ser trabalhado desde os pequeninhos (TOGNETTA, 2017b) e que começa pela construção do autorrespeito, que é primordial para as relações de convivência. Se partirmos do pressuposto de que toda criança sente e pensa, precisamos de uma prática em que as crianças se autoavaliem, pois quando o fazem, conseguem reconhecer e tomar consciência de seus conflitos e propor uma busca por soluções. Quem toma consciência consegue reconhecer seus próprios sentimentos e consegue expressá-los de forma assertiva para que o outro possa reconhecer esse sentimento; consegue propor soluções aos problemas e antecipar escolhas, fazendo com que o sentimento do autorrespeito seja construído e, dessa forma, a pessoa possa respeitar o outro. Pesquisas no campo da moral (PIAGET, 1932[1994]; MENIN, 1996; LIMA, 2004; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; SANTOS; TREVISOL, 2016) têm mostrado justamente isso - só é possível respeitar o outro quando o meu autorrespeito estiver formado.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da Rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos representaram o brilho da *Yellow* com lanternas, entre outras atividades.

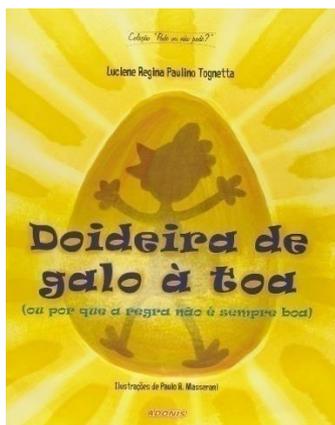


**Fonte:** Tognetta (2018).

*Cospe fogo, o dragão* (TOGNETTA, 2018) traz a história de um personagem que não sabia se autorregular e teve que aprender a dizer o que sentia ao invés de ferir o outro. Este livro nos mostra, também, a importância da linguagem. Falar aquilo que sentimos, de forma assertiva e construtiva, permite que nossos sentimentos sejam reconhecidos pelo outro.



**Fonte:** a foto foi retirada do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos desenvolveram um fantoche do dragão e fizeram desenhos com a história, entre outras atividades.



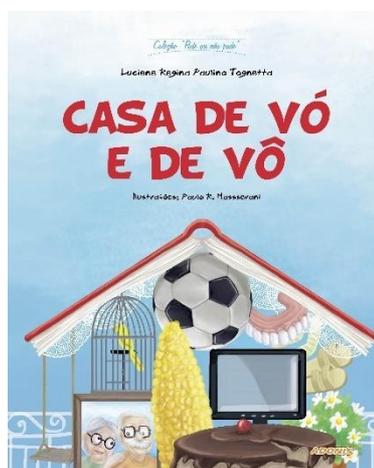
**Fonte:** Tognetta (2013).

O livro *Doideira de galo à toa* (TOGNETTA, 2013) nos remete às questões das regras anteriormente explicadas no quadro teórico desta seção.

Professores gastam muito tempo com regras que são convencionais, aquelas em que não há um princípio moral por trás. *Doideira de galo à toa* mostra o quanto é importante falarmos dos princípios que estão por trás das regras.



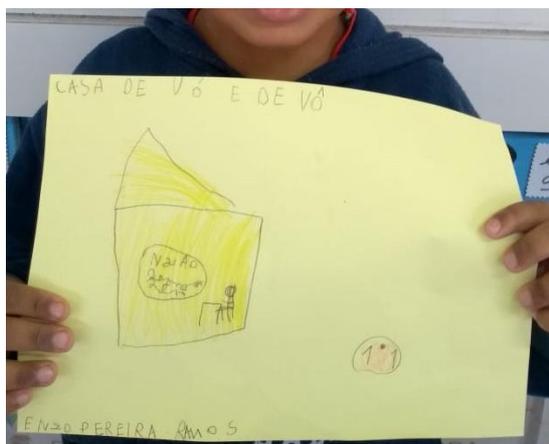
**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos desenvolveram desenhos a partir da história do livro, entre outras atividades.



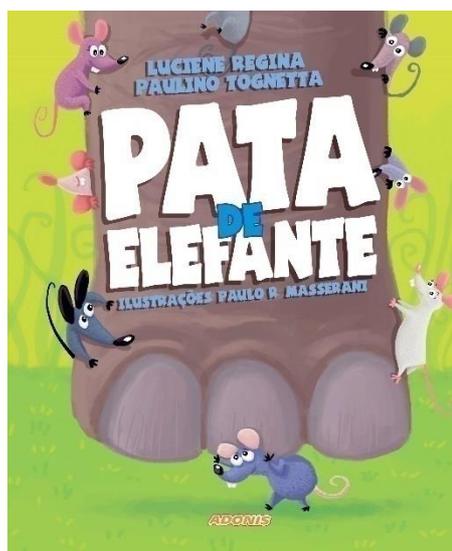
**Fonte:** Tognetta (2012).

Quem não gosta da casa dos avós? O livro *Casa de vó e de vô* (TOGNETTA, 2012) foi pensado de modo a estabelecer uma discussão sobre a regra que está presente em quase todas as casas de avós - carinho e respeito.

Na *Casa de vó e de vô* é permitido mascar chicletes, chupar pirulito, almoçar com o cotovelo em cima da mesa e tomar sorvete quando quiser. Só não é permitido desrespeitar o irmão, bater, chutar, que são, na verdade, regras que realmente importam para que uma convivência seja boa.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Após a leitura do livro, os alunos fizeram desenhos através da compreensão que obtiveram da história, entre outras atividades.



**Fonte:** Tognetta (2013).

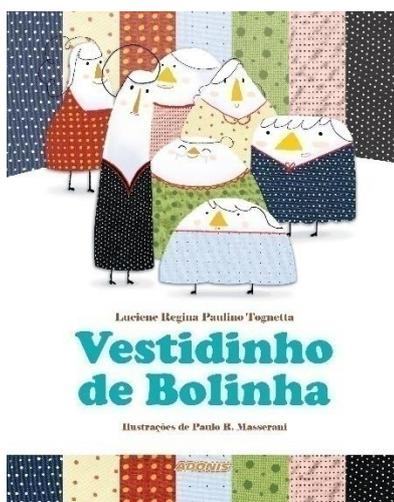
O livro *Pata de Elefante* (TOGNETTA, 2013) foi pensado, assim como os outros, para trabalhar a convivência ética na escola. O livro traz a ideia dos nossos sentimentos que precisam

ser compartilhados com o outro. Quando compartilhamos nossos sentimentos e eles são reconhecidos pelo outro é possível que nos sintamos valorizados.

Quando criamos espaços para as crianças falarem o que sentem, com os adultos ou com seus pares, ajudamos as crianças a construírem seus valores (TOGNETTA, 2015).



**Fonte:** a foto foi retirada do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos participaram da contação de história e fizeram desenhos, fantoches e brincadeiras com bexigas, entre outras atividades.

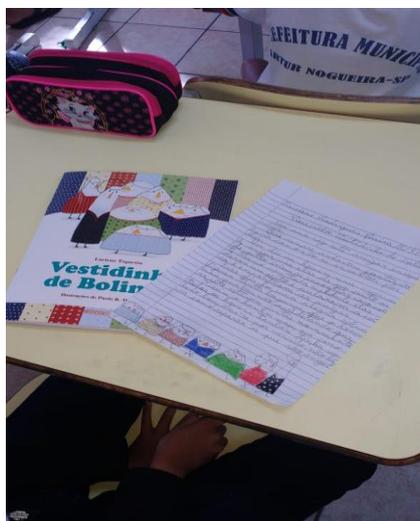


**Fonte:** Tognetta (2019).

*Vestidinho de bolinha* (TOGNETTA, 2019) fala sobre os amigos que não se separam, apesar dos conflitos que passam. Fala sobre o valor da amizade. Onde, se não na escola? É no ambiente escolar que os alunos vão experimentar novas formas de conviver. É na escola que os alunos e alunas vão criar vínculos de amizade com seus pares.

É fato que nem sempre todos conseguem ter uma amizade dentro do ambiente escolar, devido à complexidade das relações, mas uma escola que está disposta a trabalhar com as questões de convivência ética, como no Município de Artur Nogueira, permite que a interação dos pares ocorra de forma efetiva e assertiva.

Não podemos evitar os conflitos, considerando-se a naturalidade do ponto de vista das relações, mas podemos permitir que eles sejam solucionados de forma autônoma.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos recontaram a história a sua maneira e fizeram desenhos da história, entre outras atividades.



**Fonte:** Tognetta (2018).

O livro *O problema da lagartixa* (TOGNETTA, 2018) foi pensado pela escritora com o objetivo de trabalhar um sentimento que pode ser experimentado por crianças de todas as idades - a ansiedade.

A ansiedade está presente em praticamente todo ser humano, é um estado de preocupação para enfrentar situações de perigo. Os sintomas de ansiedade dependem de estruturas cerebrais que são responsáveis por realizar processamentos de dados ameaçadores

que se relacionam por meio de substâncias conhecidas como neurotransmissores – a serotonina e a dopamina. Quando esse equilíbrio é desestabilizado, ocorrem os sintomas de ansiedade, descritos a seguir (SOUZA; OSÓRIO; SCHNEIDER; CRIPPA, 2014, p. 101):

- 1) Preocupação excessiva e persistente;
- 2) Pensamentos de conteúdo negativo;
- 3) Sintomas físicos, como palpitação;
- 4) Formigamento e respiração acelerada;
- 5) Comportamentos que afetam o dia a dia do indivíduo.

Dentre as formas de ansiedade, temos o TGA (Transtorno de Ansiedade Generalizada), o TAS (Transtorno de Ansiedade Social), conhecido também como fobia social, o transtorno de pânico, o transtorno obsessivo-compulsivo e o transtorno de estresse pós-traumático. Cada um deles possui sintomas característicos e os fatores que desencadeiam cada sintoma (SOUZA; OSÓRIO; SCHNEIDER; CRIPPA, 2014, p. 102).

Assim, o TAS se caracteriza pelo evitamento de interação social e o transtorno de estresse pós-traumático leva o indivíduo a evitar “situações relacionadas a um evento traumático anterior” (SOUZA; OSÓRIO; SCHNEIDER; CRIPPA, 2014, p. 102). O TGA apresenta um quadro de preocupação excessiva, muitas vezes incontroláveis diante de eventos vistos como negativos e que possuem pequenas chances de se tornarem realidade. Pessoas com TGA possuem uma preocupação excessiva que podem prejudicar o andamento do sujeito em atividades rotineiras – ocasiona a perda de concentração e atenção, baixa produtividade, afeta relacionamentos familiares, sociais e escolares (SOUZA; OSÓRIO; SCHNEIDER; CRIPPA, 2014, p. 102).

Relacionemos a ansiedade com as competências socioemocionais – autoconhecimento e autogestão. É necessário que o sujeito consiga identificar o que está lhe causando a ansiedade e tenha autogestão, porque precisa buscar estratégias para superar tais sintomas. Estamos diante de uma situação em que, muitas vezes, dependerá do próprio sujeito a superação dos sintomas. Tais fatos não descartam a ajuda de profissionais, como psiquiatras ou terapeutas.

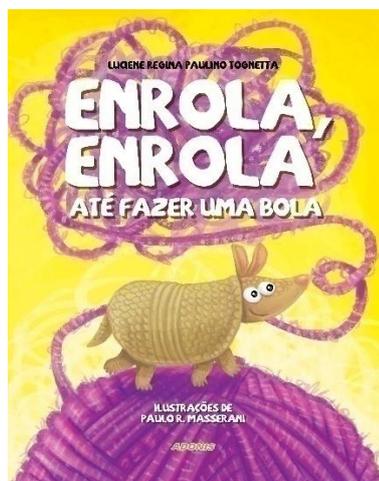
A autogestão é uma capacidade que o sujeito precisa desempenhar para saber lidar mais assertivamente com suas próprias emoções - o sujeito necessita desenvolver uma capacidade que permite reconhecê-las e dar respostas a elas, da forma mais assertiva possível (GOLEMAN, 2012 *apud* ZAMBIANCO, 2020, p. 127). O trabalho com o autoconhecimento também é uma competência socioemocional quando nos referimos ao enfrentamento da ansiedade, pois é o que permite que o sujeito reconheça suas próprias emoções, fazendo com que este busque

nomear seus próprios sentimentos e seus gatilhos (GOLEMAN, 2012 *apud* ZAMBIANCO, 2020, p. 127).

O livro nos mostra o quanto é importante compartilharmos aquilo que sentimos, bem como é apresentado no livro *Pata de elefante*, porém, este nos mostra, ainda, o quanto é importante termos parcimônia para conquistarmos aquilo que almejamos.



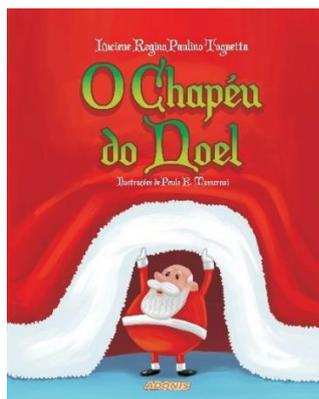
**Fonte:** a foto foi retirada do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos recontaram a história e fizeram desenho, entre outras atividades.



**Fonte:** Tognetta (2014).

*Enrola, enrola até fazer uma bola* (TOGNETTA, 2014) nos mostra como podemos “desenrolar” nossos conflitos de forma assertiva com o outro, e como, de fato, podemos expressar aquilo que estamos sentindo e aquilo que está nos incomodando.

Já vimos que, para que isso ocorra, é preciso que os docentes deem oportunidade para as crianças falarem aquilo que sentem, através de uma linguagem que seja verdadeiramente construtiva, em que os sentimentos sejam expostos sem agressividade, e sim com um diálogo que permita o reconhecimento deles.



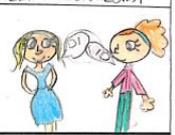
**Fonte:** Tognetta (2017).

*O Chapéu do Noel* (TOGNETTA, 2017) é um livro especial para falar dos desejos que todos nós temos - desejos materiais, mas também desejos que nos motivam a seguir uma vida mais assertiva.

O livro nos faz pensar sobre nosso desejo de viver em uma sociedade sem competição; em uma sociedade mais justa, solidária, capaz de buscar o bem a si e ao outro. Nos mostra que, no fundo, os conflitos fazem parte das relações interpessoais e são importantes para a convivência, pois a partir do momento em que temos a oportunidade de os vivenciarmos e os solucionarmos de forma respeitosa com o outro, isso possibilita que ambas as partes expressem seus sentimentos de forma assertiva (VINHA, 2003; SILVA; ALMEIDA, 2015; MARQUES, 2015; SILVA, 2015; VINHA, 2017).



3- O PAPEI NOEL SABIA QUE CADA DONO DO PEDIDO FEITO ESCONDIA NO FUNDO DO PEITO UM DESEJO MAIOR. QUAIS ERAM ESSES DESEJOS?

SEU JOÃO	DONA MARIA
ERA QUE A SUA FAMÍLIA PARASSE DE BRIGAR	ACABAR COM AS INTRIGAS COM UMA VELHA CONHECIDA
	
SEU JOAQUIM	ROUXINOL
FALAR COM O IRMÃO E DOS SEUS SENTIMENTOS COM A ESPOSA	QUE AS PESSOAS PARASSEM DE GRITAR
	

**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Os alunos fizeram um cartaz, recontaram a história através dos personagens e fizeram ilustrações, entre outras atividades.



**Fonte:** Tognetta e Carrasco (2019).

O livro *Ele era meu amigo* (TOGNETTA; CARRASCO, 2019) conta a história de um menino autista e tem o intuito de discutir com as crianças e jovens a ideia da inclusão social, dentro e fora da escola.

A escola é um lócus primordial na procura pela transformação e organização social. A existência de documentos internacionais e nacionais como a Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) “pressupõe uma mudança de concepção em que todos os cidadãos tenham condições de viver sua cidadania de forma plena” (CARNEIRO, 2012).

Os agentes protagonistas da educação – professores, gestores, equipes de apoio, equipe técnica, alunos, pais e comunidade – possuem um papel primordial no desenvolvimento de uma sociedade que valoriza a diversidade social (CARNEIRO, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) garante que alunos especiais sejam matriculados no ensino básico comum e que recebam o AEE (Atendimento Educacional Especializado). O objetivo primordial deste atendimento é oferecer espaços, recursos e estratégias diferenciados “de acordo com a deficiência, o transtorno global ou as altas habilidades, o grau de comprometimento e o nível de desenvolvimento do aluno” (CARNEIRO, 2012), garantindo o acesso deles nos currículos de aprendizagem.

Uma formação docente que vise ao desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão social deve englobar os seguintes elementos (CARNEIRO, 2012):

- 1) Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- 2) Desenvolver estudo de caso, quando necessário;

- 3) Planejar e implementar as adequações pedagógicas necessárias;
- 4) Atuar de forma colaborativa com professores comuns;
- 5) Realizar acompanhamento sistemático do trabalho através de registro;
- 6) Indicar adequações estruturais necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho;
- 7) Estabelecer um trabalho de colaboração com outros profissionais que atuam com algum dos seus alunos;
- 8) Buscar formação em serviço permanente.

Diante disso, temos o argumento da real necessidade de trabalharmos com as questões de inclusão social dentro do ambiente de formação pessoal, intelectual, moral e civil - a escola.

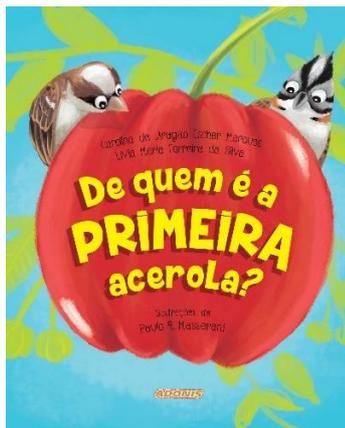


**Fonte:** Alonso (2015).

*Um a mais na escola* (ALONSO, 2015), um livro desenvolvido por uma escritora espanhola, Natividad Alonso, foi criado para se pensar as questões de bullying dentro das escolas. Os personagens da história mostram estratégias para sair da situação conflituosa.

Como vimos, o bullying é um fenômeno de violência que acontece entre pares de forma intencional e repetitiva, causando dor e sofrimento por quem sofre (AVILÉS MARTINEZ, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2008; 2013; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; DÍAZ-AGUADO, 2015).

O livro conta também com um guia didático para o professor trabalhar com as questões de diversidade, dos valores e das formas de resolução dos conflitos.



**Fonte:** Marques e Silva (2015).

Por sua vez, o livro *De quem é a primeira acerola?* (MARQUES; SILVA, 2015) nos mostra que há outras maneiras de resolver os conflitos entre os pares. Será que disputar é vencer?

O livro nos mostra que é preciso haver diálogo com o próximo, para que seja possível sair da situação conflituosa, e que ambos os envolvidos saiam beneficiados. Os envolvidos no conflito devem chegar a um acordo de resolução. Por sua vez, o papel do adulto é de mediar o conflito (PIAGET, 1932[1994]; ARAÚJO, 2008; LA RUSSO; SELMAN, 2011; CUNHA; MONTEIRO; LOURENÇO, 2016).



**Fonte:** livro de apoio para pais de alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Com o objetivo de ajudar os pais a pensarem sobre as formas de resolução dos conflitos em casa e contribuir com o desenvolvimento moral de seus filhos, os pesquisadores do GEPENM organizaram um material exclusivo para pais de crianças da Educação Infantil, e outro pensando nos pais das crianças do Ensino Fundamental I.

O material, que ganhou o nome de *Tamu Junto...quem convive também respeita*, traz propostas de atividades de modo a contribuir com as seguintes questões:

- 1) A melhora na forma de comunicação entre pais e filhos;
- 2) O desenvolvimento da empatia entre crianças e adolescentes;
- 3) A escolha de melhores formas de resolução de conflitos;
- 4) A promoção da formação de valores morais, como o respeito, a generosidade e a tolerância;
- 5) Prevenção para que as crianças ou adolescentes não se tornem alvos (vítimas), autores (agressores) ou testemunhas indiferentes ao bullying.

Em 2017, o Ministério da Educação divulgou um documento norteando a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Tais temas foram escolhidos com o objetivo de estabelecer as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7). As propostas contidas no material de apoio aos pais atendem às competências previstas na BNCC. A seguir, listamos as competências que este material buscou desenvolver:

- 1) “Utilização de diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital. É assegurado, também, o desenvolvimento de linguagens artísticas – corporais, sonoras, visual e digital.” É ofertado, também, o desenvolvimento de linguagens como a “matemática e aquelas pautadas na ciência, com o intuito de promover expressões, compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos pautados no respeito mútuo.” (BRASIL, 2017);
- 2) “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2017);
- 3) “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”, levando em consideração

“seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2017);

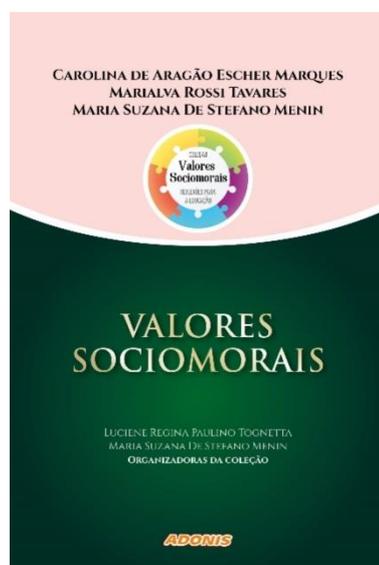
4) “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL,2017).



**Fonte:** a foto foi retirada do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Entrega do material *Tamu Junto...quem convive também respeita* dos alunos com seus familiares.

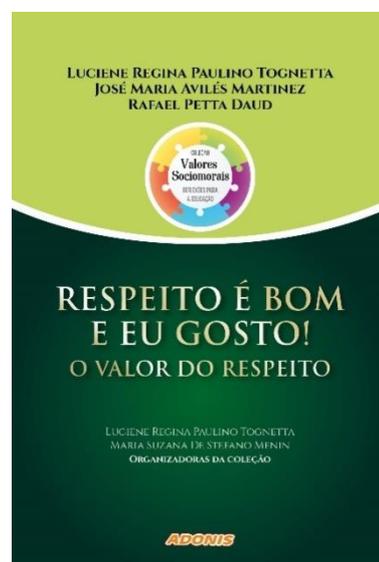
Quanto aos materiais de formação, durante os anos de 2018 e 2019, os professores e coordenadores (multiplicadores) receberam a Coleção de livros *Valores Sociomorais* para embasar as práticas de convivência dentro da escola. Trata-se de uma Coleção com cinco livros que fora organizada pelas professoras Luciene Tognetta e Maria Suzana Menin, a partir de uma pesquisa sobre os valores morais de professores, crianças e adolescentes, realizada pela Fundação Carlos Chagas. Os livros dessa Coleção foram lidos pelos professores e coordenadores com a orientação da formadora que, a cada temática trabalhada, indicava as páginas a serem lidas para fundamentar as discussões realizadas nos encontros.

Primeiro livro:



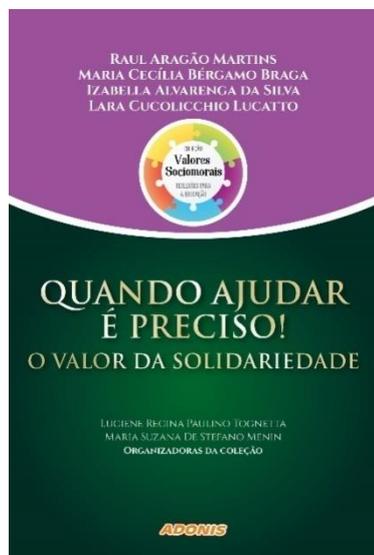
Fonte: Marques, Tavares e Menin (2017).

Segundo livro:



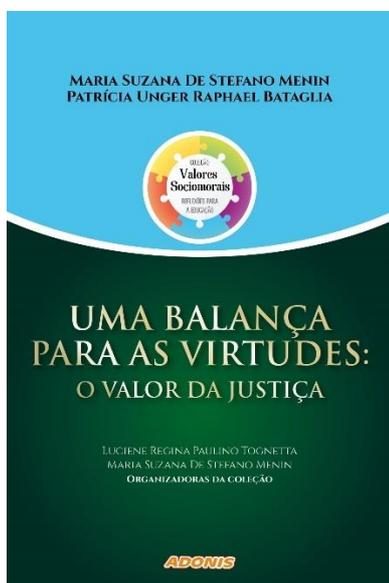
Fonte: Tognetta, Avilés Martínez e Daud (2017).

Terceiro livro:



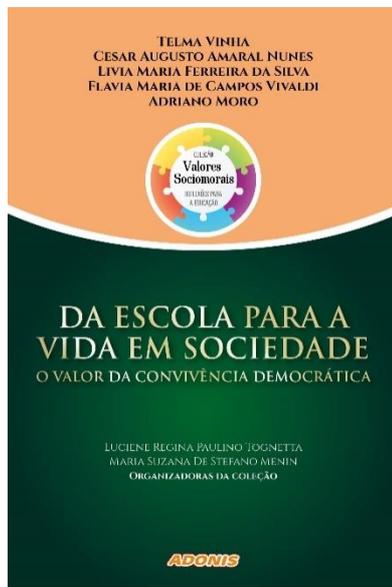
Fonte: Martins, Braga, Silva e Lucato (2017).

Quarto livro:



Fonte: Menin e Bataglia (2017).

Quinto livro:



Fonte: Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi e Moro (2017).

### 6.7 A organização dos registros do Programa Antibullying

Todas as ações construídas coletivamente serviram de base para podermos construir progressivamente o Programa Antibullying na rede Municipal de Artur Nogueira. Avilés (2015) na Espanha tem proposto um roteiro para a construção do Programa Antibullying na escola, elencando seis fases de trabalho. São elas:

- 1) Primeira fase: entendimento sobre como está o ambiente educacional. Busca diferenciar o que é bullying e o que não é, propõe reflexão e análise de perspectivas, propõe informação, formação, investigação e documentação do que fora encontrado naquele ambiente para que a próxima fase possa ser levada adiante;
- 2) Segunda fase: planejamento e tomada de decisões; questionar “onde queremos chegar?”;
- 3) Terceira fase: um pensamento sobre como seria na prática. Nesta fase propõem-se ações por setores, estruturas organizativas, medidas de inserção em salas de aula, intervenções com os grupos, intervenções com as pessoas envolvidas no conflito, oficinas e treinamentos anteriormente previstos e planejados, fornecimento de recursos desejáveis e evolução;
- 4) Quarta fase: colocando as ações em prática. Ações sobre os elementos institucionais, ações sobre os elementos organizativos, ações de inserção curricular, ações dentro do

grupo de convivência, ações com pessoas afetadas, ações com os professores e, por fim, ações com a comunidade escolar;

5) Quinta fase: até que ponto a escola está atingindo esses objetivos. Ações de seguimento e evolução, propostas e mudanças de trabalho.

No Brasil, cada escola partiu da construção do Programa Antibullying com base em um modelo com um roteiro a ser seguido. Esse modelo foi criado pela Professora Dra. Luciene Tognetta e utilizado em redes de escolas públicas e particulares de ensino. O programa antibullying de cada escola foi construído, assim, progressivamente, durante e após a implementação de cada proposta apresentada e trabalhada pelos formadores com os grupos de professores e/ou gestores. Trata-se de uma espécie de registro de etapas planejadas para efetivamente se cumprir, a cada ano, a estrutura de trabalho com a temática da convivência e especialmente, o bullying. Com isso, todos os Programas Antibullying de todas as escolas da rede municipal de Artur Nogueira seguiram uma única estrutura contendo a parte A com 15 tópicos, a parte B com 11 tópicos e a parte C com um tópico.

Roteiro da parte A do Programa Antibullying: Conjuntura da escola.

- 1) Nome da escola;
- 2) Endereço da escola;
- 3) Telefone da escola;
- 4) E-mail da escola;
- 5) Tipo de ensino ofertado;
- 6) Horário de funcionamento;
- 7) Diretoria;
- 8) Vice-diretoria;
- 9) Coordenação pedagógica Educação Infantil/Ensino Fundamental (1º ao 3º ano);
- 10) Coordenação;
- 11) Coordenação pedagógica Educação Infantil/Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- 12) Coordenação;
- 13) Agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turmas;
- 14) Clientela;
- 15) Organograma.

## Roteiro da parte B do Programa Antibullying: O projeto.

1) A Lei Antibullying em nosso país – texto igual para todos e escrito pelos formadores do GEPEM;

As ações previstas e como a rede de Artur Nogueira vai contemplar o que a lei prevê (apresentação da Professora Dra. Luciene Tognetta e formadores do GEPEM).

a) A diagnose<sup>26</sup>

No caso de Artur Nogueira, a diagnose foi realizada pelos membros da Secretaria Municipal de Educação como forma de indicação dos problemas que a rede vivenciava e como ação para preconizar a parceria com o GEPEM junto à esfera governamental. Para um Programa Antibullying, é necessário que seja feito um diagnóstico pelos próprios profissionais da escola para que seja possível conhecer a realidade dos alunos e alunas na instituição escolar. Esse diagnóstico das situações de bullying parte da identificação do problema pelos próprios alunos e alunas. Isto porque a construção do Programa Antibullying de cada escola deve partir de sua realidade.

b) As propostas de prevenção;

c) As propostas de intervenção;

d) A formação de professores.

2) Definição do fenômeno bullying: cada escola produz sua escrita (breve texto apresentando a percepção da equipe escolar a respeito do fenômeno bullying, suas principais características e consequências da ocorrência do problema);

3) Causas do bullying e suas manifestações: cada escola produz sua escrita (breve texto apresentando as prováveis causas da ocorrência do bullying na escola e como sua manifestação tem sido observada);

4) Caracterização dos personagens envolvidos: cada escola produz sua escrita (breve explanação a respeito dos atores envolvidos no bullying e sobre suas principais características);

5) Proposta para a formação dos professores: a equipe da Secretaria de Educação produz a escrita (breve descrição dos processos de formação pelos quais a escola pretende oferecer ao corpo docente espaços de trocas, de aprofundamento e discussão, que são ações necessárias para lidar com as questões de convivência na escola);

---

<sup>26</sup> Para a realização do diagnóstico das situações de bullying com crianças foi indicado que os professores utilizassem a ficha elaborada por Tognetta (2016) na Coleção *Bullying, quem tem medo*.

- 6) O papel do professor: cada escola produz sua escrita (breve apresentação da visão do grupo docente a respeito do seu papel diante das questões relacionadas ao bullying);
- 7) A linguagem construtiva: cada escola produz sua escrita (breve dissertação sobre a importância do trabalho com a linguagem dos professores e dos alunos);
- 8) Espaços democráticos e de exercício do protagonismo discente: cada escola produz sua escrita e as propostas para os próximos anos são escritas pelo GEPEM (breve escrita da proposta da escola para envolver os alunos em atividades de debate sobre os valores morais; envolvimento dos alunos em espaços onde possam participar da tomada de decisões, refletir sobre suas próprias atitudes e as atitudes do grupo, além de apresentar sugestões para a melhoria da rotina da turma e da escola como, por exemplo, assembleias de classe e avaliação do dia);
- 9) Estratégias de intervenção escritas pelo GEPEM (Método Pikas para intervir em eventuais casos de problemas de bullying entre alunos e das sanções aplicadas em casos de bullying, e reiterar a necessidade de maior estudo sobre o método);
- 10) Propostas para o envolvimento das famílias e comunidade no Programa Antibullying: cada escola produz sua escrita (breve apresentação das propostas de atividades práticas para conscientizar, sensibilizar e envolver as famílias e comunidade nas ações de prevenção e combate ao bullying);
- 11) O compromisso da escola - o que a escola propõe e se compromete a fazer. Cada escola produz sua escrita (breve declaração do compromisso da escola diante da temática do bullying).

#### Roteiro da Parte C do Programa Antibullying: As ações desenvolvidas

- 1) Anexos das ações desenvolvidas em cada ano – cada escola produz o seu. Neste anexo é desenvolvida uma tabela com cinco categorias:
  - a) Temática das ações realizadas com as crianças;
  - b) Quem desenvolveu tais atividades;
  - c) A quem essas atividades envolveram;
  - d) Descrição das propostas apresentadas;
  - e) Materiais utilizados.

A parte C deste roteiro corresponde às evidências das ações realizadas. A ideia é que, durante o ano, os professores possam, na medida em que vão trabalhando com as diferentes temáticas da convivência, organizar e registrar os momentos e as atividades desenvolvidas. Ao

final do ano, todas as ações desenvolvidas pelos professores nas escolas farão parte do Programa Antibullying da escola.

É também objetivo dessa ação de registro, além das evidências do trabalho, montar um repositório de propostas que possam ser compartilhadas entre os professores da própria escola ou com outras escolas. Com isso, obtém-se também um aumento do repertório de propostas que sejam desafiadoras e interessantes para os alunos, e que atendam às competências que se relacionam à temática da convivência.

Alguns exemplos: os professores trabalharam com as crianças os valores que eles consideravam mais importantes para viver em sociedade. Cada turma montou, então, sua árvore dos valores. Nas fotos, seguem alguns exemplos.



**Fonte:** as fotos foram retiradas do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Representação das *Árvores dos valores*.



**Fonte:** a foto foi retirada do Drive coletivo da rede Municipal de Artur Nogueira. Representam as entregas dos livros feitas pela *Editora Adonis* em parceria com a rede.

Descrevemos até aqui a construção do Programa Antibullying da Rede Municipal de Artur Nogueira. Nosso objetivo, juntamente com a Secretaria Municipal, é transformar, nos próximos anos, esse projeto em uma ação pública dentro do município, como forma de garantia de que o projeto continue existindo junto às escolas.

Todas estas práticas consolidadas de melhoria da qualidade da convivência escolar, na rede Municipal de Artur Nogueira, com acompanhamento, assessorias e formações dos profissionais da rede municipal como parte de um Programa Antibullying intencional, sistematizado e planejado buscou fazer com que as escolas possuíssem uma maior probabilidade de melhora dos serviços e, conseqüentemente, uma melhora da capacidade profissional dos docentes (CARRASCO; LÓPEZ, 2019, p. 8). Em nosso caso, buscamos formar sujeitos autônomos, pautados em uma educação democrática e para a promoção da paz.

O acompanhamento das ações e as assessorias prestadas junto ao município visaram permitir que, dentro de um programa antibullying, a comunicação fosse constante entre aqueles que constroem cotidianamente a escola em um nível microssocial e as relações mais abrangentes - vindas da comunidade escolar, que se englobam nas relações macrossociais (ORTIZ *et al.*, 2019). Por essa razão, optamos por um caminho de construção coletiva do projeto, envolvendo professores e gestores. Certamente, a escola pode passar por diferentes caminhos, processos e resultados, entretanto, é a gestão escolar, em suas diversas dimensões – organizacional, curricular e comunitária – que fará com que os avanços das aprendizagens criem vínculos para a promoção da melhora educacional (HOPKINS, 2009).

Tais afirmações reiteram o propósito do projeto implementado nesta rede municipal - de formar e acompanhar a equipe gestora das escolas -, para que a longo prazo os próprios

coordenadores pedagógicos possam multiplicar as ações aprendidas e assegurar que, em todos os anos, o compromisso coletivo com as ações de convivência seja retomado. A melhora da convivência, em todos os sentidos, somente será consolidada com trabalhos que tem como protagonista a própria escola, em seus contextos e práticas de melhoria (CARRASCO; LÓPEZ, 2019, p. 12). Essas ações ficaram evidentes em todo o processo de construção do Programa Antibullying na rede municipal.

Passemos, neste momento, a discutir e a demonstrar os resultados referentes ao segundo objetivo específico desta investigação e, posteriormente, aos demais objetivos. Acreditamos ser importante, para isso, apresentar uma síntese do percurso percorrido para atender a cada objetivo desta investigação. Os instrumentos de pesquisa - bem como os grupos de participantes - foram divididos em partes para responder a cada objetivo. O quadro a seguir apresenta essa síntese para melhor compreensão dos resultados.

**Quadro 13** - Síntese da análise dos objetivos

<b>Objetivos</b>		<b>Amostra</b>	<b>Instrumento</b>
Objetivo 1	Descrever o processo de construção do Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino.	Documental	Descrição do processo de construção
Objetivo 2	Investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações, e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying;		
	Parte I: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente acerca da compreensão dos temas estudados nas formações.	2018 e 2019 com amostra completa: 68 participantes em 2018 e 228 participantes em 2019.	Questões dos <i>nós</i>  Q1, Q2, Q3, Q5, Q9, Q11, Q12, Q14, Q21, Q22 e Q23  Análise quantitativa.
	Parte II: comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade das formações, visto que este grupo é composto pelos mesmos sujeitos que responderam ao questionário anteriormente.	Somente 44 participantes de continuidade em 2018; Somente 64 participantes de continuidade em 2019.	Questões dos <i>nós</i>  Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22,

			Q23, Q24, Q25, Q26 e Q27 Análise quantitativa.
	Parte III: comparação entre os anos 2018 e 2019 entre aqueles que tiveram dois e três anos de formação com os grupos de continuidade, para averiguarmos se houve uma diferença significativa entre os docentes que passaram por dois anos de formação e os que passaram por três anos de formação.	Somente 64 participantes de continuidade de 2019 (entre eles, há quem iniciou em 2017, 2018 e em 2019).	Questões dos <i>nós</i> Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26 e Q27 Análise quantitativa.
	Parte IV: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente em relação à prática docente.	Amostra total.	Questões dos <i>nós</i> Q4, Q6, Q7, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q26 e Q27 Análise quantitativa.
Objetivo 3	Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas.		
	Parte I: Evidências que se referem aos avanços indicados pelos professores na questão aberta.	Somente a amostra de continuidade: 44 participantes de 2018 e 64 de 2019.	Questão aberta sobre os reflexos de mudanças percebidos: <i>Se você marcou a última coluna em algum item, que reflexos você já vê em seus alunos, a partir de sua mudança?</i> Análise qualitativa.

Fonte: elaboração própria.

### **6.8 Cumprindo o segundo objetivo específico – parte I: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente acerca da compreensão dos temas estudados nas formações.**

Passemos agora a cumprir o segundo objetivo específico desta pesquisa - investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying.

Para iniciarmos a apresentação dos resultados deste objetivo, e as respectivas discussões, optamos por dividi-lo em três partes:

Parte I: foi realizada uma análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente, acerca da compreensão dos temas estudados nas formações com as amostras totais de participantes;

Parte II: foi evidenciada uma comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade das formações, visto que este grupo é composto pelos mesmos sujeitos que responderam ao questionário nos dois anos, visando comparar os resultados das respostas.

Parte III: foi feita uma comparação somente com a amostra de 2019 entre aqueles que tiveram dois anos de formação e os que tiveram três anos de formação com os grupos de continuidade, para averiguarmos se houve uma diferença significativa entre os grupos.

Para o cumprimento das três partes do primeiro objetivo foi levado em consideração o teste de associação não paramétrica – Teste Exato de Fisher. O nível de significância adotado para estas análises foi de 5%, considerando, portanto, como valores significativos, todos os valores inferiores a 5% ( $p < 0,05$ ).

A tabela a seguir nos mostra os dados gerais com os grupos de continuidade e iniciantes (amostra total), a fim de analisarmos separadamente os anos 2018 e 2019.

**Tabela 1** - Grupos de continuidade e grupos de iniciantes: análise separada dos anos 2018 e 2019

<b>1.a. Descrição de cada item por ano</b>		
<b>Teste exato de Fisher</b>		
<b>Parte A</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>1) Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos.</b>		
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	3 (1,88%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	17(26,56%)	26(16,25%)
3. Esse nó já está desatado...	16 (25%)	41(25,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	31(48,44%)	90(56,25%)
<b>2) Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos.</b>		
1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (14,06%)	14 (8,75%)
3. Esse nó já está desatado...	16 (25%)	47(29,38%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	38(59,38%)	99(61,88%)
<b>3) Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as ações é que são limitadas.</b>		
1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	2 (1,25%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	18(28,13%)	42(26,25%)
3. Esse nó já está desatado...	25(39,06%)	54(33,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20(31,25%)	62(38,75%)
<b>4) Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva.</b>		
1. Ainda é um nó para mim...	2 (3,13%)	2 (1,25%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	13(20,31%)	24 (15%)
3. Esse nó já está desatado...	17(26,56%)	42(26,25%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	32 (50%)	92 (57,5%)

**5) Compreendo os conflitos como OPORTUNIDADE e não como PROBLEMA-PERIGO para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender.**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	17(26,56%)	30(18,75%)
3. Esse nó já está desatado...	26(40,63%)	57(35,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20(31,25%)	72 (45%)

**6) Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto, não sou eu quem deve resolver e tomar decisões), e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas sim no processo. O que fará diferença é a forma com que os problemas serão enfrentados.**

1. Ainda é um nó para mim...	2 (3,13%)	2 (1,25%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	27(42,19%)	39(24,38%)
3. Esse nó já está desatado...	24 (37,5%)	58(36,25%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	11(17,19%)	61(38,13%)

**7) Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos.**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	29(45,31%)	42(26,25%)
3. Esse nó já está desatado...	26(40,63%)	57(35,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (12,5%)	60 (37,5%)

**8) Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas à convivência.**

1. Ainda é um nó para mim...	2 (3,13%)	3 (1,88%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (4,69%)	21(13,13%)
3. Esse nó já está desatado...	32 (50%)	59(36,88%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	27(42,19%)	77(48,13%)

**9) Cuido da minha linguagem para não emitir nenhum tipo de julgamento ou fazer chantagem emocional.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	2 (1,25%)
------------------------------	--------	-----------

2. Às vezes tenho conseguido desatar...	15(23,44%)	20 (12,5%)
3. Esse nó já está desatado...	29(45,31%)	60 (37,5%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20(31,25%)	78(48,75%)

**10) Não utilizo ameaças com os alunos (como, por exemplo, tirar-lhes algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou com a direção, etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo.**

1. Ainda é um nó para mim...	9 (14,06%)	12 (7,5%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	39(60,94%)	48 (30%)
3. Esse nó já está desatado...	13(20,31%)	53(33,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	3 (4,69%)	47(29,38%)

**11) Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente.**

1. Ainda é um nó para mim...	2 (3,13%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (14,06%)	12 (7,5%)
3. Esse nó já está desatado...	37(57,81%)	71(44,38%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (25%)	77(48,13%)

**12) Acredito que é importante utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário.**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	6 (3,75%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	20(31,25%)	38(23,75%)
3. Esse nó já está desatado...	25(39,06%)	54(33,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	18(28,13%)	62(38,75%)

**13) Quando é possível, permito que meus alunos participem das decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre conteúdos a serem trabalhados.**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	3 (1,88%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	18(28,13%)	26(16,25%)
3. Esse nó já está desatado...	24 (37,5%)	55(34,38%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	21(32,81%)	76 (47,5%)

**14) Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	2 (1,25%)
------------------------------	--------	-----------

2. Às vezes tenho conseguido desatar...	10(15,63%)	17(10,63%)
3. Esse nó já está desatado...	32 (50%)	55(34,38%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	22(34,38%)	86(53,75%)

**15) Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (14,06%)	12 (7,5%)
3. Esse nó já está desatado...	23(35,94%)	53(33,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	32 (50%)	94(58,75%)

**16) Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (6,25%)	9 (5,63%)
3. Esse nó já está desatado...	31(48,44%)	54(33,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	29(45,31%)	96 (60%)

**17) Considero o ponto de vista de meus alunos e estímulo que considerem o ponto de vista dos outros.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	8 (12,5%)	10 (6,25%)
3. Esse nó já está desatado...	30(46,88%)	56 (35%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	26(40,63%)	94(58,75%)

**18) As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por “como podemos resolver?”**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	7 (4,38%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	28(43,75%)	35(21,88%)
3. Esse nó já está desatado...	19(29,69%)	48 (30%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (25%)	70(43,75%)

**19) Acredito na importância dos espaços de diálogo sistematizado (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente), em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe, etc.).**

1. Ainda é um nó para mim...	9 (14,06%)	9 (5,63%)
------------------------------	------------	-----------

2. Às vezes tenho conseguido desatar...	27(42,19%)	27(16,88%)
3. Esse nó já está desatado...	12(18,75%)	49(30,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (25%)	75(46,88%)

**20) Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	2 (1,25%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	7 (10,94%)	20 (12,5%)
3. Esse nó já está desatado...	29(45,31%)	45(28,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	28(43,75%)	93(58,13%)

**21) Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e sim construída a partir da interação da criança com o meio em que vive.**

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	11(17,19%)	20 (12,5%)
3. Esse nó já está desatado...	30(46,88%)	54(33,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	22(34,38%)	85(53,13%)

**22) Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança, e não pela obediência.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	6 (3,75%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	19(29,69%)	27(16,88%)
3. Esse nó já está desatado...	29(45,31%)	60 (37,5%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (25%)	67(41,88%)

**23) Compreendo que, apesar de a criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	4 (2,5%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (14,06%)	17(10,63%)
3. Esse nó já está desatado...	35(54,69%)	66(41,25%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20(31,25%)	73(45,63%)

**24) Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (14,06%)	18(11,25%)

3. Esse nó já está desatado...	37(57,81%)	64 (40%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	18(28,13%)	77(48,13%)

**25) Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e a personalidade dos meus alunos.**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	3 (1,88%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	11(17,19%)	9 (5,63%)
3. Esse nó já está desatado...	32 (50%)	69(43,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	21(32,81%)	79(49,38%)

**26) Reconheço a importância de a escola também trabalhar atividades que previnam o *cyberbullying*.**

1. Ainda é um nó para mim...	2 (3,13%)	6 (3,75%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (7,81%)	15 (9,38%)
3. Esse nó já está desatado...	28(43,75%)	53(33,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	29(45,31%)	86(53,75%)

**27) Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas considero que, da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa.**

1. Ainda é um nó para mim...	3 (4,69%)	4 (2,5%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	14(21,88%)	32 (20%)
3. Esse nó já está desatado...	25(39,06%)	53(33,13%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	22(34,38%)	71(44,38%)

---

**Fonte:** elaboração própria.

Todos os 27 itens do questionário contavam com quatro pontos de respostas, sendo que as duas primeiras - *Ainda é um nó para mim* e *Às vezes tenho conseguido desatar* - mostram um alcance pouco ou nada eficaz das formações na prática ou em relação à compreensão do conteúdo. Já as duas últimas opções - *Esse nó já está desatado* e *Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças* - nos mostram que, quanto maior a porcentagem, mais os docentes da rede municipal de Artur Nogueira têm conseguido colocar em prática as ações que eram disponibilizadas no momento das formações, e em relação à compreensão do conteúdo trabalhado.

É preciso ressaltarmos que, em 2018, as respostas dos docentes no questionário diziam respeito às formações realizadas com um formador especialista do GEPEM, e as respostas em 2019 se referem às formações feitas pelos coordenadores multiplicadores.

Ao analisarmos os 27 itens do instrumento, fez-se necessário a divisão dos itens em ao menos dois blocos, para que pudéssemos enfatizar a intenção do que propunha cada item. O primeiro bloco é composto pelas questões que envolvem um saber, isto é, uma compreensão maior do professor sobre um conceito teórico específico (Q1, Q2, Q3, Q5, Q9, Q11, Q12, Q14, Q21, Q22 e Q23), e o segundo bloco corresponde às questões que envolvem a ação docente com as alunas e os alunos diretamente na prática do dia a dia da escola (Q4, Q6, Q7, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q26 e Q27).

Para o cumprimento do primeiro objetivo específico utilizaremos, primeiramente, as questões que se referem à compreensão do conteúdo teórico das formações (Q1, Q2, Q3, Q5, Q9, Q11, Q12, Q14, Q21, Q22 e Q23) e, em seguida, as outras questões, que dizem respeito justamente à aplicabilidade da teoria na prática com os discentes (Q4, Q6, Q7, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q26 e Q27).

Para melhor visualização dos resultados da primeira parte do primeiro objetivo específico, buscamos, nas próximas duas tabelas, apresentar os resultados dos anos 2018 e 2019 em relação à compreensão do conteúdo teórico das formações.

**Tabela 2** – Compreensão docente sobre os conceitos teóricos trabalhados em 2018

Itens	Componentes			
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.
<b>Q1</b>	0%	26,56%	25%	48,44%
<b>Q2</b>	1,56%	14,06%	25%	59,38%
<b>Q3</b>	1,56%	28,13%	39,06%	31,25%
<b>Q5</b>	1,56%	26,56%	40,63%	31,25%
<b>Q11</b>	3,13%	14,06%	57,81%	25%
<b>Q12</b>	1,56%	31,25%	39,06%	28,13%
<b>Q14</b>	0%	15,63%	50%	34,38%

<b>Q21</b>	1,56%	17,19%	46,88%	34,38%
<b>Q22</b>	0%	29,69%	45,31%	25%
<b>Q23</b>	0%	14,06%	54,69%	31,25%

**Fonte:** elaboração própria.

Para a análise dos resultados acima demonstrados, destacamos as maiores porcentagens - em verde -, pois julgamos que estas são relevantes do ponto de vista da evolução da compreensão dos docentes. Podemos observar que as porcentagens mais altas dos componentes estão relacionadas aos dois últimos níveis, considerando que a teoria trabalhada nas formações foi compreendida pelos docentes, fazendo com que, em alguns pontos, como nas questões 1 e 2, já fosse possível observar mudanças nos comportamentos das crianças. Apesar de o nível 4 – *Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças* - ser o nível que consideramos mais evoluído em função das evidências no comportamento das crianças, o nível 3 - *Este nó já está desatado* - nos mostra, também, que as formações de 2018, disponibilizadas por um formador especialista do GEPEM, já provocaram um desequilíbrio nos professores.

Se observarmos a maior porcentagem do nível 3 (57,81%) referente à questão 11 - *Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente* -, os professores têm conseguido desconstruir a ideia de que o elogio aos alunos vai muito além de demonstrar para a criança que o trabalho está bonito ou correto. Como já demonstrado nos blocos teóricos das formações que os docentes da rede de Artur Nogueira obtiveram, quando descrevemos o passo a passo da construção do Programa Antibullying, cumprindo o objetivo 1 desta investigação, pudemos discutir mais detalhadamente o elogio, e vimos que o elogio descritivo promove o reconhecimento do trabalho da criança. Vimos, nos blocos teóricos das formações, que esta forma de elogiar o outro “não avalia a personalidade ou julga o caráter” (GINOTT, 1973, p. 94), assim, proporciona à criança ou ao adolescente que busquem por si só maneiras de aprimorar suas atividades, sem que ocorra um bloqueio na aprendizagem por medo de errar ou por medo de serem punidos pelo erro.

Ao buscarmos as maiores porcentagens do nível 4 (59,38% e 48,44%), os professores disseram que já conseguem ver reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças em 2018, quando se referem à Q1 - *Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos* (48,44%) - e à Q2 - *Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos* (59,38%).

Essas porcentagens nos indicam que, em 2018, os docentes já conseguiram perceber reflexos de mudanças em seus alunos. Foi fundamental desconstruir ações anteriormente validadas, como, por exemplo, a obediência a uma autoridade quando a forma de respeito é unilateral, o que favorece a heteronomia. Na percepção dos docentes, eles parecem indicar que compreendem o respeito como uma via de mão dupla – respeito mútuo –, que propicia o desenvolvimento da autonomia moral, considerada por Piaget (1994, p. 262) como a *moral do bem*, resultante das relações de cooperação.

Estes dados de 2018 nos mostram também que, para que as ações cheguem até os alunos e que as mudanças sejam percebidas nos comportamentos das crianças e dos adolescentes, é preciso que, antes disso, os docentes passem por um processo de desconstrução de crenças baseadas no senso comum. Por esta razão, defendemos a ideia da formação de professores em continuidade para que eles possam ajudar as alunas e alunos a se desenvolverem moralmente e, conseqüentemente, a buscarem formas mais evoluídas de convivência.

Com os resultados de 2018 podemos concluir que as formações disponibilizadas pelo GEPEM não conseguiram fazer com que a maioria das respostas dos docentes apontassem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças, entretanto, é importante considerarmos que, com dois anos de formação, os docentes já tiveram uma grande conquista, (justamente, conseguir sair de sua zona de conforto); se desequilibrar, deixar de utilizar métodos tradicionais de ensino, anteriormente trabalhados com os discentes, métodos estes que pouco contribuem para o desenvolvimento moral, pois frequentemente reforçam a heteronomia moral dos sujeitos.

É importante ainda salientarmos que um programa antibullying sistematizado, intencional e planejado se constrói na medida em que o espaço social e os sujeitos envolvidos estejam engajados. É importante “acreditar que a transformação social é possível no dia a dia” (ORTIZ *et al.*, 2019, p. 31).

Na tabela a seguir são apresentados os resultados com relação à compreensão docente (amostra total) sobre os conceitos teóricos trabalhados nas formações no ano de 2019, quando foram realizadas por meio da multiplicação. Trata-se do terceiro ano de projeto desenvolvido na rede de Artur Nogueira.

**Tabela 3** – Compreensão docente sobre os conceitos teóricos trabalhados em 2019

Itens	Componentes			
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.
<b>Q1</b>	1,88%	16,25%	25,63%	56,25%
<b>Q2</b>	0%	8,75%	29,38%	61,88%
<b>Q3</b>	1,25%	26,25%	33,75%	38,75%
<b>Q5</b>	0,63%	18,75%	35,63%	45%
<b>Q11</b>	0%	7,5%	44,38%	48,13%
<b>Q12</b>	3,75%	23,75%	33,75%	38,75%
<b>Q14</b>	1,25%	10,63%	34,38%	53,75%
<b>Q21</b>	0,63%	12,5%	33,75%	53,13%
<b>Q22</b>	3,75%	16,88%	37,5%	41,88%
<b>Q23</b>	2,5%	10,63%	41,25%	45,63%

**Fonte:** elaboração própria.

Assim como na tabela anterior, levamos em consideração os dados que mais nos chamaram a atenção, por apresentarem maior frequência de respostas - maiores porcentagens - e, também, em relação à compreensão dos conteúdos teóricos trabalhados nas formações.

Podemos perceber que as maiores porcentagens, ou seja, o maior nível de compreensão dos conteúdos teóricos trabalhados nas formações, em seu terceiro ano do Programa Antibullying na rede Municipal de Artur Nogueira, já estavam presentes no nível 4, em que os reflexos de mudanças já estavam sendo percebidos nos comportamentos das crianças.

Ao observarmos os dados de 2019, não podemos deixar de considerar que, apesar das maiores porcentagens já terem atingido o nível 4, ainda temos porcentagens significativamente altas no nível 3 - *Este nó já está desatado*.

Mais de 50% dos professores responderam que em 2019 já viam reflexos de mudanças nos comportamentos de seus alunos, conforme mostrado nos itens Q1 (56,25%), Q2 (61,88%), Q14 (53,75%) e Q21 (53,13%). Como já vimos e já discutimos o que propunham Q1 e Q2, daremos mais ênfase na Q14 e Q21 neste momento.

As respostas à questão 14 - *Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade* – evidenciam que 53,75% dos docentes já veem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças, pois entenderam que as regras precisam ser construídas coletivamente e que estas precisam partir de algo que faça sentido para aqueles que deverão segui-las. Por isso a importância de darmos a oportunidade aos próprios alunos para construírem, juntamente com seus professores, as regras da escola, pois não almejamos que as alunas e os alunos sigam as regras por medo da punição ou por submissão, mas sim por entenderem a necessidade e as razões de elas existirem. Concordamos que as regras da escola precisam passar por três objetivos principais: “promover a convivência justa e respeitosa, organizar os trabalhos e garantir condições de aprendizagem” (VINHA *et al.*, 2017, p. 158), o que faz com que haja uma melhora do convívio escolar.

Como demonstrado na descrição do passo a passo do Programa Antibullying, uma das grandes conquistas da rede municipal de Artur Nogueira foi implantar as práticas das assembleias em todas as salas de Ensino Fundamental. Este espaço, além de favorecer uma participação das alunas e alunos sobre as questões específicas de convivência, também se destina à construção das regras da escola.

Na questão 21 - *Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e sim construída a partir da interação da criança com o meio em que vive* - 53,13% dos docentes entenderam que houve mudanças nos comportamentos das crianças e jovens a partir do momento em que lhes propuseram oportunidades para conviverem e interagirem com o meio, visto que o desenvolvimento da moral é fonte das interações e das oportunidades que o meio estabelece.

Como vimos nas sessões anteriores, se pensarmos que os conflitos, do ponto de vista piagetiano - logo, construtivista -, devem ser encarados como oportunidades de conhecimento, estes auxiliam no desenvolvimento das crianças e dos jovens e são vistos como fontes para que valores e regras sejam vivenciados no cotidiano da escola (VINHA; TOGNETTA, 2008). Entretanto, o que mais nos interessa são os processos pelos quais os conflitos são solucionados.

Se 53,13% dos docentes da rede municipal de Artur Nogueira afirmam que já veem reflexos nos comportamentos das crianças e dos jovens relacionados à moral, isso significa que as escolas estão dando oportunidades para que eles vivenciem trocas de perspectiva, levando em consideração o próprio ponto de vista e o do outro, e que, em conjunto, favorecem a busca por resoluções assertivas e respeitadas por ambas as partes envolvidas em um conflito. Quando um docente age assim, isso nos mostra que ele reconhece a importância de “desenvolver nas crianças e jovens habilidades que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e,

consequentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas” (VINHA; TOGNETTA, 2008).

Na Q3 - *Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as ações é que são limitadas* -, 38,75% dos docentes já veem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças, quando reconhecem que todos os sentimentos de suas alunas e alunos são importantes, e que a ação do professor está justamente em ajudar a criança a se expressar de forma assertiva, independentemente de seu sentimento – raiva, tristeza, alegria ou angústia.

Isso nos mostra que 38,75% dos docentes conseguiram compreender e aplicar na prática o exercício e o trabalho com a afetividade, pois “quando a escola, ou qualquer instituição que educa, favorece a expressão dos sentimentos, a contraposição aos sentimentos do outro, está permitindo que as crianças construam as representações necessárias para uma ação virtuosa” (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006). Há, portanto, limites nas ações, e não nos sentimentos experimentados pelas crianças.

Podemos perceber, também, que na Q5 - *Compreendo os conflitos como oportunidade e não como problema-perigo para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender* - 45% dos docentes perceberam reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando encaram os conflitos como oportunidades de conhecimento. Assim, quando os docentes compreendem que os conflitos precisam ser enfrentados com ações que possibilitem o desenvolvimento do caráter e, ao mesmo tempo, ajudem a favorecer o engajamento de valores morais – respeito, solidariedade, justiça, entre outros –, relações mais assertivas são propiciadas, possibilitando, segundo Piaget (2007, p. 63), relações pautadas, ao mesmo tempo, na autonomia e na reciprocidade.

É importante frisarmos a necessidade do docente – mediador do conflito – observar as ações dos envolvidos quando são vitimizados e esclarecer que é preciso fazer com que se indignem diante de situações conflituosas, para que, a partir da reciprocidade, seja possível provocar este sentimento entre os pares (TOGNETTA; VINHA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2014).

Sobre a questão 11 - *Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente* - é importante salientarmos que em 2019 as respostas dos docentes já puderam ser percebidas em maior frequência no nível 4, sendo que em 2018 a maior frequência de respostas se encontrava no nível 3.

Na Q12 - *Acredito que é importante utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário* -, 38,75% dos docentes já veem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando utilizam sanções por reciprocidade.

Retomando os capítulos teóricos - descritos no passo a passo do Programa Antibullying da Rede Municipal de Artur Nogueira -, podemos indicar, a partir das respostas dos sujeitos, que os conflitos estão sendo solucionados pelos envolvidos e não pela obediência a uma autoridade.

Nota-se que, apesar da maior frequência de respostas pertencer ao nível 4, se compararmos com as demais respostas ao mesmo nível para os outros itens, essa parece ser uma das maiores dificuldades que os docentes tiveram neste processo de desconstruir ações anteriormente validadas.

Sabemos que é muito mais fácil e prático resolvermos os conflitos pelos alunos de forma imediatista, entretanto, sabemos também que ações desta natureza, pautadas, por exemplo, nas sanções expiatórias – castigos, punições – pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento de pessoas autonomamente morais.

Esta baixa porcentagem de alcance nos reflexos percebidos nos comportamentos das crianças em relação à questão 12 pode se justificar pela dificuldade de os professores aplicarem, na prática, a linguagem construtiva, e pela dificuldade em oportunizar a resolução de conflitos entre as alunas e alunos. Este é um dos fatores pelos quais defendemos a ideia de que programas antibullying sejam contínuos, pois as mudanças não acontecem de um ano para o outro - são gradativas.

Na questão 22 - *Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança e não pela obediência* -, em seu terceiro ano de Programa Antibullying, 41,88% dos docentes já viram reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando pautam suas ações voltadas, por exemplo, no respeito mútuo, o que acaba gerando confiança entre os alunos, e dos alunos com seus professores.

Contudo, é preciso fazer com que as crianças e os jovens vivenciem situações em que a confiança é experimentada. Quando falamos em resoluções de conflitos, podemos considerar que, ao permitirmos que os conflitos sejam vivenciados como oportunidades de conhecimento, os sujeitos vão, aos poucos, vivenciando reflexões sobre a necessidade de se trabalhar a veracidade para manter o elo de confiança entre todos (VINHA; TOGNETTA, 2008).

É fato que estas ações somente serão desenvolvidas quando os docentes entenderem que uma resolução de conflito não deve mais ser vista como um problema ou como perda de tempo, mas sim como uma oportunidade para que os envolvidos num determinado conflito possam, conjuntamente, pensar sobre formas de resolução mais evoluídas, assertivas e respeitadas para ambos, fazendo com que considerem não só as suas próprias perspectivas, mas também as do outro (VINHA; TOGNETTA, 2008). Trabalhar com a confiança promove, então, o

desenvolvimento de pessoas autônomas, ao contrário da obediência, em que o sujeito se mantém na heteronomia moral.

Na Q23 - *Compreendo que, apesar de a criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele* -, 45,63% dos professores constataram que viram reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças em 2019, em seu terceiro ano de Programa Antibullying na rede municipal, quando passaram a dar maior importância aos sentimentos de suas alunas e alunos.

Desta forma, quando os docentes se deparam com conflitos entre os pares e oferecem oportunidades para que os sentimentos sejam expressos pelas alunas e alunos, do ponto de vista psicológico, isso faz com que os envolvidos aprendam “que o que sentem ou pensam é tão importante que precisa ser dito” (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006), e que os sentimentos são humanos, logo, qualquer um pode ter sentimentos em comum - tanto alunos quanto professores.

Podemos perceber que, em 2019, os avanços das aprendizagens dos professores foram mais fortemente engajados no dia a dia com os alunos e alunas, ainda que algumas porcentagens tenham ficado abaixo de 50%. Contudo, no terceiro ano de formação, todas as maiores porcentagens estavam presentes no nível 4, em que os professores já puderam perceber algumas ações no dia a dia da sala de aula, promovendo mudanças nos comportamentos das crianças quando os docentes utilizavam na prática a teoria trabalhada nas formações.

Isso pode ser explicado pelo fato de no ano de 2019 as coordenadoras multiplicadoras terem trabalhado diretamente com os professores sobre como aplicar a teoria na prática. Conforme explicamos na descrição do passo a passo do Programa Antibullying na rede de Artur Nogueira, as multiplicadoras trabalhavam com ações práticas do cotidiano da sala de aula, podendo, assim, mais facilmente perceberem os avanços no cotidiano com as alunas e alunos.

A seguir, daremos continuidade as discussões do primeiro objetivo específico, em sua segunda parte – comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade -, a fim de identificarmos se houve uma diferença significativa entre as formações do GEPEM e as formações por multiplicação.

#### **6.8.1 – Cumprindo o segundo objetivo específico - parte II: comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade das formações, visto que este grupo é composto pelos mesmos sujeitos que responderam ao questionário anteriormente**

Neste item buscaremos demonstrar a segunda parte do segundo objetivo específico - comparação entre os anos 2018 e 2019, com o grupo de continuidade das formações. Sabendo que as formações em 2018 foram realizadas pelos especialistas do GEPEM e em 2019 pelos

multiplicadores, uma pergunta nos inquietou: haveria um progresso quanto aos *nós não desatados* de 2018, quando as formações foram realizadas por especialistas do GEPEM, em relação à 2019, quando foram encaminhadas pelos multiplicadores?

Levando em consideração a importância de destacarmos uma comparação entre os anos de 2018 e 2019 com o mesmo grupo de participantes, não somente em relação às questões sobre a compreensão de um conteúdo teórico específico, mas, também, ao conjunto de todas as questões, demos importância para os 27 itens do instrumento, destacando apenas as questões em que houve uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) entre os anos. A comparação também ocorreu por meio do Teste Exato de Fisher - associação não paramétrica.

**Tabela 4** – Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade

Teste exato de Fisher			
Parte A	Grupo de Continuidade		Valor p
	2018 (n=42)	2019 (n=64)	
<b>1) Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos.</b>			0,44
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	12 (28,57%)	12 (18,75%)	
3. Esse nó já está desatado...	7 (16,67%)	15 (23,44%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	23 (54,76%)	37 (57,81%)	
<b>2) Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos.</b>			0,54
1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (14,29%)	12 (18,75%)	
3. Esse nó já está desatado...	9 (21,43%)	17 (26,56%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	26 (61,9%)	35 (54,69%)	
<b>3) Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as ações é que são limitadas.</b>			0,16
1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	16 (38,1%)	16 (25%)	
3. Esse nó já está desatado...	10 (23,81%)	25 (39,06%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	15 (35,71%)	23 (35,94%)	

**4) Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva.** 0,11

1. Ainda é um nó para mim...	2 (4,76%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (21,43%)	8 (12,5%)
3. Esse nó já está desatado...	9 (21,43%)	23 (35,94%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	22 (52,38%)	33 (51,56%)

**5) Compreendo os conflitos como OPORTUNIDADE e não como PROBLEMA-PERIGO para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender.** 0,32

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	12 (28,57%)	13 (20,31%)
3. Esse nó já está desatado...	13 (30,95%)	28 (43,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (38,1%)	23 (35,94%)

**6) Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto, não sou eu quem deve resolver e tomar decisões), e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas sim no processo. O que fará diferença é a forma com que os problemas serão enfrentados.** 0,67

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	2 (3,13%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	19 (45,24%)	23 (35,94%)
3. Esse nó já está desatado...	14 (33,33%)	23 (35,94%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (21,43%)	16 (25%)

**7) Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos.** 0,17

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	2 (3,13%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	20 (47,62%)	19 (29,69%)
3. Esse nó já está desatado...	13 (30,95%)	20 (31,25%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (19,05%)	23 (35,94%)

**8) Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas a convivência.** 0,85

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	1 (1,56%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	2 (4,76%)	6 (9,38%)
3. Esse nó já está desatado...	19 (45,24%)	26 (40,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20 (47,62%)	31 (48,44%)

**9) Cuido da minha linguagem para não emitir nenhum tipo de julgamento ou fazer chantagem emocional.** 0,90

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	8 (19,05%)	10 (15,63%)
3. Esse nó já está desatado...	19 (45,24%)	31 (48,44%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	15 (35,71%)	23 (35,94%)

**10) Não utilizo ameaças com os alunos (como, por exemplo, tirar-lhes algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção, etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo.**

<0,01

1. Ainda é um nó para mim...	5 (11,9%)	2 (3,13%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	24 (57,14%)	19 (29,69%)
3. Esse nó já está desatado...	11 (26,19%)	31 (48,44%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	2 (4,76%)	12 (18,75%)

**11) Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente.** 0,30

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (9,52%)	5 (7,81%)
3. Esse nó já está desatado...	27 (64,29%)	35 (54,69%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	10 (23,81%)	24 (37,5%)

**12) Acredito que é importante utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário.** 0,61

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	13 (30,95%)	16 (25%)
3. Esse nó já está desatado...	16 (38,1%)	28 (43,75%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	12 (28,57%)	20 (31,25%)

**13) Quando é possível, permito que meus alunos participem das decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre conteúdos a serem trabalhados.** 0,12

1. Ainda é um nó para mim...	1 (2,38%)	0 (0%)
------------------------------	-----------	--------

2. Às vezes tenho conseguido desatar...	12 (28,57%)	13 (20,31%)
3. Esse nó já está desatado...	18 (42,86%)	22 (34,38%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	11 (26,19%)	29 (45,31%)

**14) Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade.** 0,10

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (21,43%)	9 (14,06%)
3. Esse nó já está desatado...	19 (45,24%)	20 (31,25%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	14 (33,33%)	35 (54,69%)

**15) Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças.** 0,20

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	7 (16,67%)	4 (6,25%)
3. Esse nó já está desatado...	15 (35,71%)	23 (35,94%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	20 (47,62%)	37 (57,81%)

**16) Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem.** 0,99

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (7,14%)	4 (6,25%)
3. Esse nó já está desatado...	17 (40,48%)	26 (40,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	22 (52,38%)	34 (53,13%)

**17) Considero o ponto de vista de meus alunos e estimulo que considerem o ponto de vista dos outros.** 0,36

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	7 (16,67%)	6 (9,38%)
3. Esse nó já está desatado...	17 (40,48%)	23 (35,94%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	18 (42,86%)	35 (54,69%)

**18) As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por “como podemos resolver?”**

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (1,56%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	18 (42,86%)	9 (14,06%)
3. Esse nó já está desatado...	13 (30,95%)	34 (53,13%)

<0,01

4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 11 (26,19%) 20 (31,25%)

**19) Acredito na importância dos espaços de diálogo sistematizado (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente), em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe, etc.).**

<0, 01

1. Ainda é um nó para mim... 5 (11,9%) 1 (1,56%)  
 2. Às vezes tenho conseguido desatar... 20 (47,62%) 14 (21,88%)  
 3. Esse nó já está desatado... 6 (14,29%) 27 (42,19%)  
 4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 11 (26,19%) 22 (34,38%)

**20) Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem.**

0,92

1. Ainda é um nó para mim... 0 (0%) 0 (0%)  
 2. Às vezes tenho conseguido desatar... 4 (9,52%) 8 (12,5%)  
 3. Esse nó já está desatado... 17 (40,48%) 24 (37,5%)  
 4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 21 (50%) 32 (50%)

**21) Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e sim construída a partir da interação da criança com o meio em que vive.**

0,08

1. Ainda é um nó para mim... 1 (2,38%) 3 (4,69%)  
 2. Às vezes tenho conseguido desatar... 8 (19,05%) 3 (4,69%)  
 3. Esse nó já está desatado... 19 (45,24%) 27 (42,19%)  
 4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 14 (33,33%) 31 (48,44%)

**22) Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança, e não pela obediência.**

0,03

1. Ainda é um nó para mim... 0 (0%) 4 (6,25%)  
 2. Às vezes tenho conseguido desatar... 13 (30,95%) 7 (10,94%)  
 3. Esse nó já está desatado... 18 (42,86%) 28 (43,75%)  
 4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 11 (26,19%) 25 (39,06%)

**23) Compreendo que, apesar de a criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele.**

0,68

1. Ainda é um nó para mim... 0 (0%) 3 (4,69%)  
 2. Às vezes tenho conseguido desatar... 6 (14,29%) 9 (14,06%)  
 3. Esse nó já está desatado... 19 (45,24%) 28 (43,75%)  
 4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças 17 (40,48%) 24 (37,5%)

<b>24) Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções.</b>			0,12
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (9,52%)	4 (6,25%)	
3. Esse nó já está desatado...	26 (61,9%)	29 (45,31%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	12 (28,57%)	31 (48,44%)	
<b>25) Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e personalidade dos meus alunos.</b>			0,14
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (1,56%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (14,29%)	2 (3,13%)	
3. Esse nó já está desatado...	20 (47,62%)	35 (54,69%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	16 (38,1%)	26 (40,63%)	
<b>26) Reconheço a importância de a escola também trabalhar atividades que previnam o <i>cyberbullying</i>.</b>			0,99
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (11,9%)	8 (12,5%)	
3. Esse nó já está desatado...	18 (42,86%)	27 (42,19%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	19 (45,24%)	29 (45,31%)	
<b>27) Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas considero que, da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa.</b>			0,29
1. Ainda é um nó para mim...	2 (4,76%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (21,43%)	18 (28,13%)	
3. Esse nó já está desatado...	16 (38,1%)	20 (31,25%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	15 (35,71%)	26 (40,63%)	

---

**Fonte:** elaboração própria.

Para a demonstração destes resultados, buscamos destacar os itens em que houve uma mudança significativa de um ano para o outro. Como podemos perceber com a tabela, dos 27 itens do questionário, apenas quatro demonstraram uma diferença significativa, que podem ser observados em Q10, Q18, Q19 e Q22.

Da mesma forma que buscamos uma melhor visibilidade das respostas nas últimas tabelas apresentadas, demonstramos, a seguir, os quatro itens que apresentaram uma diferença significativa – quando o valor de  $p$  foi menor que 0,05 – na comparação dos anos.

É importante ressaltarmos que, para esta análise, foram utilizadas as amostras dos grupos de continuidade de 2018 e 2019. A seguir, temos a demonstração da tabela com os resultados destes itens e posteriormente a discussão destes resultados.

**Tabela 5** - Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade: dados estatisticamente significativos

Itens	Componentes de 2018				Componentes de 2019				Diferença significativa Valor de p (<0,05)
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	
<b>Q10</b>	11,9%	57,14%	26,19%	4,76%	3,13%	29,69%	48,44%	18,75%	<0,01
<b>Q18</b>	0%	42,86%	30,95%	26,19%	1,56%	14,06%	53,13%	31,25%	<0,01
<b>Q19</b>	11,9%	47,62%	14,29%	26,19%	1,56%	21,88%	42,19%	34,38%	<0,01
<b>Q22</b>	0%	30,95%	42,86%	26,19%	6,25%	10,94%	43,75%	39,06%	0,03

**Fonte:** elaboração própria.

Podemos perceber que os itens que tiveram uma diferença significativa na comparação dos anos estão relacionados a questões que envolvem uma compreensão maior sobre um determinado tema teórico (Q22), mas, sobretudo, a questões que envolvem a ação docente com as alunas e alunos na prática da sala de aula (Q10, Q18 e Q19).

Se observarmos a Q10 - *Não utilizo ameaças com os alunos (como por exemplo, tirar-lhe algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo* - no ano de 2018, a primeira maior porcentagem estava no nível 2 57,14%, e a segunda maior em nível 3 - 26,19%. Já em 2019 esta ordem se inverteu, sendo 48,44% a maior porcentagem em nível 3, e em nível 2 a segunda maior porcentagem 29,69%.

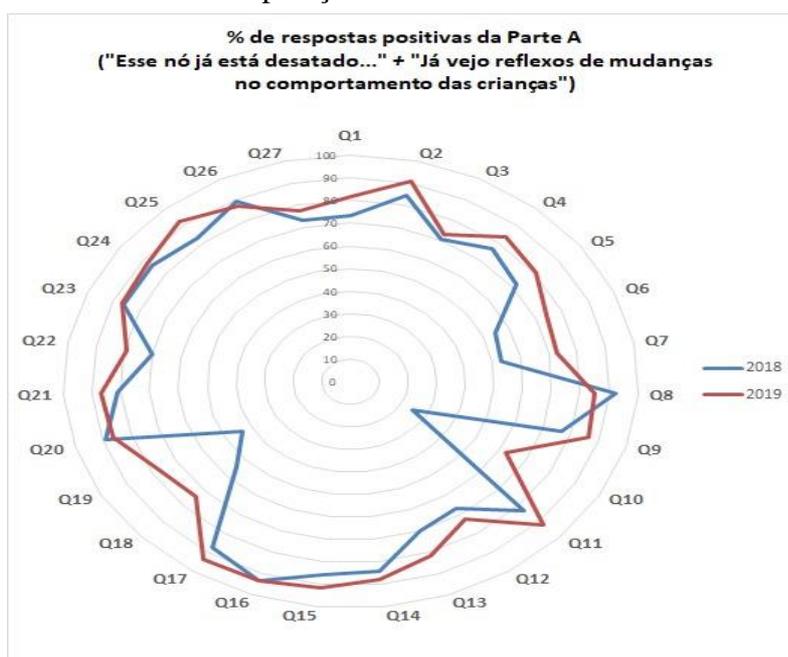
Na Q18 - *As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por “como podemos resolver?”* -, em 2018, a maioria dos professores consideraram estar no nível 2 - 42,86% - e, em segundo lugar, no nível 3 - 30,95%. No ano de 2019, a maior parte dos professores consideraram já estar no nível 3 - 53,13% - e, em segundo lugar, já no nível mais evoluído - nível 4 -, 31,25%.

Ao observarmos a questão 19 - *Acredito na importância dos espaços de diálogo sistematizado (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente), em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe, etc.)* - a maioria dos professores responderam que em 2018 se encontravam no nível 2 (47,62%) e, em segundo lugar, alguns já conseguiam ver reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças, estando, portanto, no nível 4 (26,19%). No ano de 2019, as maiores respostas estavam em nível 3 (42,19%) e, em segundo lugar, já se encontravam em nível 4 (34,38%).

Por fim, a última questão em que foi identificada uma diferença significativa entre os anos foi a Q22 - *Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança, e não pela obediência*. Em 2018, a maior quantidade de respostas se encontra em nível 3 (42,86%) e, em segundo lugar, em nível 2 (30,95%). No ano de 2019 podemos perceber que a maior parte se encontra em nível 3 (43,75%) e a segunda maior parte já alcançou o nível 4 (39,06%).

O gráfico a seguir nos mostra nitidamente a evolução das respostas de 2018 para 2019.

**Gráfico 1** – Comparação entre os anos 2018 e 2019



**Fonte:** elaboração própria.

Entendemos que estes itens em que houve um aumento estatisticamente significativo podem corresponder a dificuldades que foram encontradas para a mudança em 2018, e que em 2019 já puderam ser melhoradas, pois nas quatro questões apresentadas houve uma evolução nas respostas do ano de 2018 para o ano de 2019. Isso significa dizer que, comparando as amostras de continuidade entre 2018 e 2019, a maior parte dos temas já teria sido bem compreendida pelos docentes em 2018 e se conservado em 2019. Tal constatação pode ser observada na tabela a seguir, que apresenta os resultados de outros itens em que não houve diferenças significativas.

**Tabela 6** - Comparação entre os anos 2018 e 2019 com o grupo de continuidade: dados estatisticamente não significativos

Itens	Componentes de 2018				Componentes de 2019				Não houve diferença significativa Valor de p (>0,05)
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido o desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	
<b>Q1</b>	0%	28,57%	16,67%	54,76%	0%	18,75%	23,44%	57,81%	0,44
<b>Q2</b>	2,38%	14,29%	21,43%	61,9%	0%	18,75%	26,56%	54,69%	0,54
<b>Q3</b>	2,38%	38,1%	23,81%	35,71%	0%	25%	39,06%	35,94%	0,16
<b>Q4</b>	4,76%	21,43%	21,43%	52,38%	0%	12,5%	35,94%	51,56%	0,11
<b>Q5</b>	2,38%	28,57%	30,95%	38,1%	0%	20,31%	43,75%	35,94%	0,32
<b>Q6</b>	0%	45,24%	33,33%	21,43%	3,13%	35,94%	35,94%	25%	0,67
<b>Q7</b>	2,38%	47,62%	30,95%	19,05%	3,13%	29,69%	31,25%	35,94%	0,17
<b>Q8</b>	2,38%	4,76%	45,24%	47,62%	1,56%	9,38%	40,63%	48,44%	0,85
<b>Q9</b>	0%	19,05%	45,24%	35,71%	0%	15,63%	48,44%	35,94%	0,90
<b>Q11</b>	2,38%	9,52%	64,29%	23,81%	0%	7,81%	44,69%	37,5%	0,30
<b>Q12</b>	2,38%	30,95%	38,1%	28,57%	0%	25%	43,75%	31,25%	0,61
<b>Q13</b>	2,38%	28,57%	42,86%	26,19%	0%	20,31%	34,38%	45,31%	0,12
<b>Q14</b>	0%	21,43%	45,24%	33,33%	0%	14,06%	31,25%	54,69%	0,10

<b>Q15</b>	0%	16,67%	35,71%	47,62%	0%	6,25%	35,94%	57,81%	0,20
<b>Q16</b>	0%	7,14%	40,48%	52,38%	0%	6,25%	40,36%	53,13%	0,99
<b>Q17</b>	0%	16,67%	40,48%	42,86%	0%	9,38%	35,94%	54,69%	0,36
<b>Q20</b>	0%	9,52%	40,48%	50%	0%	12,5%	37,5%	50%	0,92
<b>Q21</b>	2,38%	19,05%	45,24%	33,33%	4,69%	4,69%	42,19%	48,44%	0,08
<b>Q23</b>	0%	14,29%	45,24%	40,48%	4,69%	14,06%	43,75%	37,5%	0,68
<b>Q24</b>	0%	9,52%	61,9%	28,57%	0%	6,25%	45,31%	48,44%	0,12
<b>Q25</b>	0%	14,29%	47,62%	38,1%	1,56%	3,13%	54,69%	40,63%	0,14
<b>Q26</b>	0%	11,9%	42,86%	45,24%	0%	12,5%	42,19%	45,31%	0,99
<b>Q27</b>	4,17%	21,43%	38,1%	35,71%	0%	28,13%	31,25%	40,63%	0,29

Fonte: elaboração própria.

Ao observarmos a tabela dos resultados de comparação dos anos 2018 e 2019, em que os resultados não foram estatisticamente significativos, podemos perceber que, tanto em 2018 quanto em 2019 as respostas se mantiveram, na maioria das questões, em níveis 3 e 4 - com os *nós desatados* ou *já sendo vistas as evidências de progresso com os alunos*. Isso nos mostra que, na turma de continuidade, ainda que em 2018 tendo sido formada por pesquisadores do GEPEM e em 2019 tendo a formação com os multiplicadores, as respostas se conservaram em níveis elevados - Q2, Q5, Q6, Q8, Q9, Q11, Q14, Q15, Q16, Q17, Q20, Q21, Q23, Q24, Q25, Q26 e Q27 -, e se mantiveram em níveis 3 - *Este nó já está desatado* - e 4 - *Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças*. Nas Q1, Q3, Q4, Q7, Q12 e Q13 houve uma evolução de respostas de um ano para o outro - em 2018 as respostas foram mantidas nos níveis 2 e 3, e, em 2019, evoluíram para os níveis 3 e 4.

Podemos identificar que o processo de transformação da escola está posto. Castro e outros (2015) apontam que o maior desafio destas mudanças da prática tradicional para uma prática construtiva - que possibilita que sujeitos sejam formados para se desenvolverem moralmente - é a constante necessidade de colaboração entre as diversas funções que existem dentro das instituições que educam, o que significa dizer que é necessário que haja relações de simetria de poder “sem subordinação hierárquica”, possibilitando, assim, que as mudanças ocorram e possam ser percebidas na prática. Por este fato defendemos que a construção de um programa seja feita de forma coletiva.

Entretanto, questionamos o seguinte: as mudanças nos comportamentos das crianças, as mudanças nas compreensões dos docentes acerca de um conteúdo teórico específico e, ainda, a

capacidade da multiplicação em levar o projeto adiante dizem respeito também ao tempo destinado às formações que estes docentes tiveram?

É o que buscamos responder, a seguir, na terceira e última parte do segundo objetivo específico – houve mudança significativa de quem fez dois anos de formação se comparados aos que tiveram três anos?

### 6.8.2 – Cumprindo o segundo objetivo específico - parte III: comparação entre os anos de 2018 e 2019 com aqueles que tiveram dois anos de formação e três anos de formação

Buscamos, com esta terceira e última parte do segundo objetivo específico, evidenciar se houve uma diferença significativa entre aqueles que fizeram dois anos de formação - iniciante em 2018 e continuidade em 2019 - e os que passaram por três anos de formação - continuidade em 2018 e em 2019.

A análise estatística desta parte, assim como nas partes I e II deste objetivo, foi feita através do Teste Exato de Fisher – associação não paramétrica. Para esta parte, foi utilizada uma comparação com o grupo de continuidade, em que os respondentes eram os mesmos. Para esta análise foram utilizadas as variáveis *dois anos* e *três anos*.

A seguir, temos a demonstração da tabela com os resultados.

**Tabela 7** - Comparação das respostas dos sujeitos que passaram por dois anos e por três anos de formação

Teste exato de Fisher			
Parte A	Formação em...		Valor p
	Dois anos	Três anos	
<b>1) Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos.</b>			<0,01
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (20%)	7 (17,95%)	
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	4 (10,26%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (36%)	28 (71,79%)	
<b>2) Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos.</b>			0,05

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (24%)	6 (15,38%)
3. Esse nó já está desatado...	10 (40%)	7 (17,95%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (36%)	26 (66,67%)

**3) Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as ações é que são limitadas.** 0,50

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (20%)	11 (28,21%)
3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	13 (33,33%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	15 (38,46%)

**4) Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva.** 0,99

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (12%)	5 (12,82%)
3. Esse nó já está desatado...	9 (36%)	14 (35,9%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	13 (52%)	20 (51,28%)

**5) Compreendo os conflitos como OPORTUNIDADE e não como PROBLEMA-PERIGO para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão pistas sobre o que as crianças precisam aprender.** 0,76

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (16%)	9 (23,08%)
3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	16 (41,03%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (36%)	14 (35,9%)

**6) Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto, não sou eu quem deve resolver e tomar decisões) e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas sim no processo. O que fará diferença é a forma com que os problemas serão enfrentados.** 0,17

1. Ainda é um nó para mim...	2 (8%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	8 (32%)	15 (38,46%)
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	12 (30,77%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	4 (16%)	12 (30,77%)

**7) Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos.**

0,32

1. Ainda é um nó para mim...	1 (1,56%)	1 (0,63%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	29 (45,31%)	42 (26,25%)
3. Esse nó já está desatado...	26 (40,63%)	57 (35,63%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (12,5%)	60 (37,5%)

**8) Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas a convivência.**

0,04

1. Ainda é um nó para mim...	1 (4%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (20%)	1 (2,56%)
3. Esse nó já está desatado...	8 (32%)	18 (46,15%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	11 (44%)	20 (51,28%)

**9) Cuido da minha linguagem para não emitir nenhum tipo de julgamento ou fazer chantagem emocional.**

0,74

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	5 (20%)	5 (12,82%)
3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	19 (48,72%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	15 (38,46%)

**10) Não utilizo ameaças com os alunos (como por exemplo, tirar-lhe algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção, etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo.**

0,67

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	2 (5,13%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	9 (36%)	10 (25,64%)

3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	19 (48,72%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	4 (16%)	8 (20,51%)

**11) Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente.** 0,30

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (12%)	2 (5,13%)
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	24 (61,54%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	11 (44%)	13 (33,33%)

**12) Acredito que é importante utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário.** 0,85

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (24%)	10 (25,64%)
3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	16 (41,03%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	7 (28%)	13 (33,33%)

**13) Quando é possível, permito que meus alunos participem das decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre conteúdos a serem trabalhados.** 0,22

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (16%)	9 (23,08%)
3. Esse nó já está desatado...	12 (48%)	10 (25,64%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (36%)	20 (51,28%)

**14) Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade.** 0,10

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (24%)	3 (7,69%)
3. Esse nó já está desatado...	9 (36%)	11 (28,21%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	10 (40%)	25 (64,1%)

**15) Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças.** 0,36

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	0 (0%)	4 (10,26%)
3. Esse nó já está desatado...	10 (40%)	13 (33,33%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	15 (60%)	22 (56,41%)

**16) Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem.** 0,03

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (16%)	0 (0%)
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	15 (38,46%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	10 (40%)	24 (61,54%)

**17) Considero o ponto de vista de meus alunos e estímulo que considerem o ponto de vista dos outros.** 0,99

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	2 (8%)	4 (10,26%)
3. Esse nó já está desatado...	9 (36%)	14 (35,9%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	14 (56%)	21 (53,85%)

**18) As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por “como podemos resolver?”** 0,11

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	1 (2,56%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	4 (16%)	5 (12,82%)
3. Esse nó já está desatado...	17 (68%)	17 (43,59%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	4 (16%)	16 (41,03%)

**19) Acredito na importância dos espaços de diálogo sistematizado (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente), em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe, etc.).** 0,60

1. Ainda é um nó para mim...	1 (4%)	0 (0%)
------------------------------	--------	--------

2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (24%)	8 (20,51%)
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	16 (41,03%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	7 (28%)	15 (38,46%)

**20) Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem.**

0,94

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (12%)	5 (12,82%)
3. Esse nó já está desatado...	10 (40%)	14 (35,9%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	12 (48%)	20 (51,28%)

**21) Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e sim construída a partir da interação da criança com o meio em que vive.**

0,02

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	3 (7,69%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	0 (0%)	3 (7,69%)
3. Esse nó já está desatado...	16 (64%)	11 (28,21%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	9 (36%)	22 (56,41%)

**22) Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança, e não pela obediência.**

0,01

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	4 (10,26%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	1 (4%)	6 (15,38%)
3. Esse nó já está desatado...	17 (68%)	11 (28,21%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	7 (28%)	18 (46,15%)

**23) Compreendo que, apesar de a criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele.**

0,35

1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	3 (7,69%)
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (12%)	6 (15,38%)
3. Esse nó já está desatado...	14 (56%)	14 (35,9%)
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	16 (41,03%)

<b>24) Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções.</b>			0,72
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	2 (8%)	2 (5,13%)	
3. Esse nó já está desatado...	10 (40%)	19 (48,72%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	13 (52%)	18 (46,15%)	
<b>25) Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e personalidade dos meus alunos.</b>			0,23
1. Ainda é um nó para mim...	1 (4%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	0 (0%)	2 (5,13%)	
3. Esse nó já está desatado...	16 (64%)	19 (48,72%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	18 (46,15%)	
<b>26) Reconheço a importância de a escola também trabalhar atividades que previnam o <i>cyberbullying</i>.</b>			0,18
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	3 (12%)	5 (12,82%)	
3. Esse nó já está desatado...	14 (56%)	13 (33,33%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	21 (53,85%)	
<b>27) Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas considero que, da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa.</b>			0,21
1. Ainda é um nó para mim...	0 (0%)	0 (0%)	
2. Às vezes tenho conseguido desatar...	6 (24%)	12 (30,77%)	
3. Esse nó já está desatado...	11 (44%)	9 (23,08%)	
4. Já vejo reflexos de mudança no comportamento das crianças	8 (32%)	18 (46,15%)	

---

**Fonte:** elaboração própria.

Podemos perceber que obtiveram uma mudança estatisticamente significativa as comparações que obtiveram um valor inferior a 0,05 (<0,05) - as questões Q1, Q8, Q16, Q21 e

Q22. Assim como nas últimas análises, a tabela a seguir nos mostra as respostas destas cinco questões, a fim de facilitar a visualização e a demonstração dos resultados obtidos.

**Tabela 8** - Comparação das respostas dos sujeitos que passaram por dois e três anos de formação: dados estatisticamente significativos

Itens	Componentes: dois anos				Componentes: três anos				Diferença significativa
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.	
<b>Q1</b>	0%	20%	44%	36%	0%	17,95%	10,26%	71,79%	<0,01
<b>Q8</b>	4%	20%	32%	44%	0%	2,56%	46,15%	51,28%	0,04
<b>Q16</b>	0%	16%	44%	40%	0%	0%	38,46%	61,54%	0,03
<b>Q21</b>	0%	0%	64%	36%	7,69%	7,69%	28,21%	56,41%	0,02
<b>Q22</b>	0%	4%	68%	28%	10,26%	15,28%	28,21%	46,15%	0,01

Fonte: elaboração própria.

É possível percebermos que as cinco questões que demonstraram uma diferença significativa (<0,05) estão tanto relacionadas a questões que trabalham com um conceito teórico específico (Q1, Q21 e Q22) quanto a questões que estão relacionadas a ação docente com as alunas e alunos, diretamente na prática do dia a dia da sala de aula (Q8 e Q16).

Ao observarmos a Q1 - *Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo a formação moral dos meus alunos* -, com dois anos de formação, 44% das respostas dos sujeitos indicavam o nível 3 - *este nó já está desatado* -, e 36% *já viam reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças* com dois anos de formação. Ao observarmos esta mesma questão quando os professores passaram por três anos de formação, 17,95% das respostas indicavam o nível 2 - *às vezes tenho conseguido desatar* -, e 71,79% dos sujeitos com três anos de formação já tinham suas respostas em um nível superior (nível 4) - *já vejo reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças*.

Na Q8 - *Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas a convivência* -, dentre os sujeitos que fizeram dois anos de formação, 32% disseram que os *nós já estavam desatados* e 44% já eram respostas de nível 4. Com três anos de formação, 46,15% das respostas se encontravam em nível 3, e 51,28% - mais da metade - se encontravam no nível mais evoluído - nível 4 -, em que já se pode perceber reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças no dia a dia da sala de aula.

Em relação à questão 16 - *Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem* -, podemos também perceber uma evolução nas respostas. Para aqueles que responderam ter feito apenas dois anos de formação, 44% de suas respostas se encontrava em nível 3, e 40% em nível 4, e em relação às respostas daqueles que passaram por três anos de formação, 38,46% estavam em nível 3 e 61,54% em nível 4.

Na Q21 - *Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida, e, sim, construída a partir da interação da criança com o meio em que vive* -, 64% das respostas se encontravam em nível 3 e 36% em nível 4, com dois anos de formação, enquanto dentre os que passaram por três anos de formação, 28,21% das respostas se encontravam em nível 3 e 56,41% em nível 4.

Por fim, na Q22 - *Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança, e não pela obediência* -, 68% das respostas indicavam o nível 3 e 28% o nível 4, com apenas dois anos de formação, e dentre os sujeitos que passaram por três anos de formação, 28,21% das respostas se encontravam em nível 3 e 46,15% em nível 4.

Ainda que, das 27 questões, somente em cinco tivemos diferenças estatisticamente significativas, podemos perceber que, para todos os itens, as respostas dos sujeitos que passaram por três anos de formação foram em níveis mais elevados, demonstrando que os docentes já perceberam mudanças de reflexos nos comportamentos das crianças no dia a dia da sala de aula.

Estes dados nos mostram a importância das formações continuadas de professores e que um programa antibullying precisa de continuidade para surtir melhores efeitos na prática do dia a dia da sala de aula com os alunos e alunas. Quanto mais os educadores se dedicam aos estudos teóricos que fundamentam sua prática e quanto mais têm oportunidades para vivenciar estas novas experiências - como eram oferecidas nos momentos das formações -, mais facilmente irão surtir efeitos na prática.

Tais fatos justificam a importância de políticas públicas que garantam a continuidade destes projetos nas escolas e nas redes de ensino. No Brasil, muitos programas são

interrompidos e, quando não vão adiante, as ações ficam paralisadas ou perdem o sentido na prática. Por isso, é preciso que haja uma garantia maior dessas ações cujo estabelecimento somente será possível com investimentos em ações públicas.

A seguir, damos continuidade à apresentação dos resultados para responder ao terceiro objetivo específico - Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas. Com este objetivo foi possível identificar, através da análise qualitativa, a importância das formações que continuaram de 2018 para 2019.

### 6.8.3 Cumprindo o segundo objetivo específico – parte IV: análise dos resultados nos anos 2018 e 2019 separadamente em relação à prática docente

Para esta análise foi utilizado o Teste Exato de Fisher – associação não paramétrica. Assim como no segundo objetivo específico, demonstraremos os resultados dos anos 2018 e 2019 separadamente com os grupos gerais – continuidade e iniciantes. Nesta análise não foi feita uma comparação entre os anos, pois esta comparação já fora demonstrada anteriormente com os 27 itens do questionário, em que somente as questões Q10, Q18, Q19 e Q22 apresentaram uma mudança significativa estatisticamente.

Na tabela a seguir temos a demonstração das porcentagens sobre a atuação docente na prática do dia a dia dos alunos no ano de 2018.

**Tabela 9** – A atuação docente diretamente com os alunos e alunas em 2018

Itens	Componentes de 2018			
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.
<b>Q4</b>	3,13%	20,31%	26,56%	50%
<b>Q6</b>	3,13%	42,19%	37,05%	17,19%
<b>Q7</b>	1,56%	45,31%	40,63%	12,5%
<b>Q10</b>	14,06%	60,94%	20,31%	4,69%

<b>Q13</b>	1,56%	28,13%	37,5%	32,81%
<b>Q15</b>	0%	14,06%	35,94%	50%
<b>Q16</b>	0%	6,25%	48,44%	45,31%
<b>Q17</b>	0%	12,5%	46,88%	40,63%
<b>Q18</b>	1,56%	43,75%	29,69%	25%
<b>Q19</b>	14,06%	42,19%	18,75%	25%
<b>Q20</b>	0%	10,94%	45,31%	43,75%
<b>Q24</b>	0%	14,06%	57,81%	28,13%
<b>Q25</b>	0%	17,19%	50%	32,81%
<b>Q26</b>	3,13%	7,81%	43,75%	45,31%
<b>Q27</b>	4,69%	21,88%	39,06%	34,38%

**Fonte:** elaboração própria.

Ao observarmos a tabela acima, podemos perceber que no ano de 2018 já houve uma grande evolução no sentido de se *desatar os nós* da prática do dia a dia com as temáticas da convivência. Contudo, podemos constatar que em apenas três das questões os professores perceberam as evidências de suas ações nos comportamentos dos alunos (nível 4).

Para iniciarmos a demonstração e a discussão destes resultados, apresentaremos as questões conforme os níveis de evolução. Iniciaremos com aquelas que demonstraram uma grande porcentagem em nível 2 – *Às vezes tenho conseguido desatar*.

Na questão 6 - *Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto, não sou eu quem deve resolver e tomar decisões) e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas sim no processo. O que fará diferença é a forma com que os problemas serão enfrentados* - 42,19% dos sujeitos ainda demonstraram uma dificuldade em *desatar o nó*, evidenciando, ainda, a necessidade da atuação docente para a resolução dos conflitos entre pares. Vimos que os conflitos, através da perspectiva construtivista, devem ser vistos como oportunidade de desenvolvimento, logo, os docentes precisam oferecer momentos para que os envolvidos no conflito cheguem a uma solução que seja boa para ambas as partes, colocando os alunos e alunas como protagonistas de suas ações.

Na questão 7 - *Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos* - 45,31% - quase metade dos sujeitos que responderam a este questionário - têm conseguido *desatar o nó* às vezes. Isso significa dizer que os docentes em 2018 possuíam

uma dificuldade ao empregar a linguagem construtiva, que prioriza o diálogo pautado no respeito mútuo e ajuda na prevenção da violência (esta temática foi apresentada nos blocos teóricos das formações na descrição do passo a passo da construção coletiva do Programa Antibullying).

Na questão 10 - *Não utilizo ameaças com os alunos (como por exemplo, tirar-lhe algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo* - 60,94% dos docentes disseram que às vezes têm conseguido *desatar* este nó. É uma porcentagem bem alta, o que demonstra, também, que em 2018 os docentes ainda tinham uma dificuldade para aplicar, na prática, ações voltadas para o uso de sanções por reciprocidade, aquela que faz com que os próprios envolvidos em um conflito reparem o dano causado.

Na questão 18 - *As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso, substituo os sermões por “como podemos resolver?”* - 43,75% ainda tinham um pouco de dificuldade para compreender que, quando fazemos perguntas para os alunos e alunas, estamos provocando ações que permitem com que eles pensem, não dando, desta forma, tudo pronto e solucionado pelo professor.

Na questão 19 - *Acredito na importância dos espaços de diálogo sistematizado (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente), em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe etc.)* - 42,19% dos docentes afirmaram que *às vezes tem conseguido desatar este nó*. Esta questão também nos remete, assim como a outra, à dificuldade do docente em compreender e colocar em prática com os discentes a compreensão de que na escola há um lugar sistematizado e planejado para a discussão dos conflitos e de outros problemas de convivência, como são os espaços das assembleias que, em 2019, todas as escolas da rede municipal de Artur Nogueira passaram a implantar.

Podemos perceber que as respostas que tiveram uma grande frequência no nível 2 - um nível considerado pouco evoluído - mostram que os professores e professoras pouco tem conseguido colocar em prática com seus alunos e alunas as questões relacionadas à utilização da linguagem descritiva e ao uso de sanções por reciprocidade. Tal fato reitera que, antes das formações e da implementação do Programa Antibullying, os docentes utilizavam castigos e punições, o que, segundo a teoria piagetiana, pouco auxilia no desenvolvimento moral dos sujeitos.

Em 2018, no nível 3 - *Este nó já está desatado* - na Q13 - *Quando é possível, permito que meus alunos participem das decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre*

*conteúdos a serem trabalhados* -, 37,5% dos docentes responderam que *já tem conseguido desatar este nó*, ou seja, os docentes tem dado oportunidade aos alunos e alunas de tomarem pequenas decisões. Ao tomarem pequenas decisões, os sujeitos adquirem uma capacidade que é notadamente humana - a responsabilidade (TOGNETTA; MANTOVANI DE ASSIS, 2006) -, proporcionando que sujeitos, através do princípio da equidade, considerem o *eu* e o *outro* (VINHA; TOGNETTA, 2008).

Na questão 16 - *Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem* - 48,44% dos docentes afirmam que *este nó já está desatado*, pois reconhecem que o respeito é uma via de mão de dupla.

Na questão 17 - *Considero o ponto de vista de meus alunos e estímulo que considerem o ponto de vista dos outros* - 46,88% dos docentes *desataram o nó*, fazendo com que seus alunos e alunas respeitassem os seus pares e também seus docentes, mesmo que os outros pensassem diferente dele. Na Q20 - *Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem* - 45,31% dos professores e professoras têm dado oportunidade para seus alunos e alunas falarem o que sentem através das palavras, fazendo com que o sentimento expressado seja reconhecido, o que faz com o que o sujeito se sinta *valor*.

Na questão 24 - *Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções* - 57,81% das respostas dos docentes se encontram no nível 3, pois ao praticarem com seus alunos e alunas a escuta ativa, permitem que o interlocutor consiga identificar os sentimentos que são observáveis direto na ação (GORDON, 1985). Na Q25 - *Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e personalidade dos meus alunos* - 50% dos docentes já *desataram este nó*, conseguindo fazer com que sua forma de linguagem seja respeitosa e democrática, não ofendendo e humilhando seus alunos e alunas. Esta forma de diálogo faz parte da linguagem construtiva, já demonstrada anteriormente.

Na questão 27 - *Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas considero que, da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa* - 39,06% das respostas dos docentes indicam o nível 3, reconhecendo a importância do trabalho em conjunto com a família.

Em resumo, podemos constatar que em 2018 as respostas dos docentes revelam um nó ainda sendo desatado, mas com dificuldades.

Somente em três das questões, como vimos, as respostas dos professores mostram as evidências de mudanças no comportamento das crianças. Na questão 4 - *Meu planejamento das*

*aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva - 50% dos docentes disseram que já veem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando dão oportunidades para refletirem sobre seus sentimentos e buscarem formas mais assertivas de expressarem o que sentem. Na Q15 - Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças - 50% dos docentes afirmaram já ver reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando a cooperação é experimentada pelos pares. Quanto mais o ambiente da escola favorecer a cooperação, fazendo com que o ambiente seja cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia moral (VINHA; TOGNETTA, 2008).*

Por fim, na questão 26 - *Reconheço a importância de a escola também trabalhar atividades que previnam o cyberbullying* - 45,31% dos docentes já viram reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças quando trabalham para além das questões de convivência no ambiente escolar, favorecendo, assim, reflexões sobre os meios virtuais – ajudando, também, no combate e na prevenção do *cyberbullying*.

A seguir, demonstramos os resultados e as discussões dos resultados no ano de 2019. Lembrando que, neste ano, as formações foram ministradas pelos coordenadores multiplicadores da rede.

**Tabela 10** - A atuação docente diretamente com os alunos e alunas em 2019

Itens	Componentes de 2019			
	Ainda é um nó para mim.	Às vezes tenho conseguido desatar.	Este nó já está desatado.	Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças.
<b>Q4</b>	1,25%	15%	26,25%	57,5%
<b>Q6</b>	1,25%	24,38%	36,25%	38,13%
<b>Q7</b>	0,63%	26,25%	35,63%	37,5%
<b>Q10</b>	7,5%	30%	33,13%	29,38%
<b>Q13</b>	1,88%	16,25%	34,38%	47,5%
<b>Q15</b>	0,63%	7,5%	33,13%	58,75%
<b>Q16</b>	0,63%	5,63%	33,75%	60%
<b>Q17</b>	0%	6,25%	35%	58,75%

<b>Q18</b>	4,38%	21,88%	30%	43,75%
<b>Q19</b>	5,63%	16,88%	30,63%	46,88%
<b>Q20</b>	1,25%	12,5%	28,13%	58,13%
<b>Q24</b>	0,63%	11,25%	40%	48,13%
<b>Q25</b>	1,88%	5,63%	43,13%	49,38%
<b>Q26</b>	3,75%	9,38%	33,13%	53,75%
<b>Q27</b>	2,5%	20%	33,13%	44,38%

**Fonte:** elaboração própria.

Podemos perceber que houve uma evolução das respostas de um ano para o outro, assim como ocorreu no segundo objetivo específico com as questões relacionadas à compreensão da fundamentação teórica. Se observarmos a tabela demonstrada acima, nenhum item possui uma porcentagem alta no nível 2, como ocorreu em 2018. Dos 15 itens acima, apenas um apresentou maior porcentagem em nível 3: a questão 10 - *Não utilizo ameaças com os alunos (como, por exemplo, tirar-lhe algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção, etc.) para conseguir o que quero, como disciplina, por exemplo* - com 33,13%. Porém, mesmo estando em nível 3, já demonstra que os docentes *desataram o nó*.

Mais da metade dos docentes disseram *já ver reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças* na Q4 - *Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva* – com 57,5%, na Q15 - *Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças* - com 58,75%, na Q16 - *Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem* – com 60%, na Q17 - *Considero o ponto de vista de meus alunos e estimulo que considerem o ponto de vista dos outros* – com 58,75%, na Q20 - *Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem* – com 58,13%, e na Q26 - *Reconheço a importância de a escola também trabalhar atividades que previnam o cyberbullying* - com 53,75%.

Estes dados nos mostram que, com a continuidade da formação, a atuação docente pode trazer benefícios para a melhoria da convivência em sala de aula.

Vale lembrar que toda nossa trajetória até aqui está pautada na defesa de instituímos, dentro das unidades escolares – ou, melhor dizendo, dentro das redes de ensino -, uma cultura de paz e de promoção de uma convivência que seja, de fato, democrática. A cultura de paz e a não propagação da violência promovem ações assertivas que são esperadas para se atingir uma

“convivência pacífica, de bom trato, de respeito a diversidade e de exercício democrático” (UNESCO, 1999).

A escola se constitui em um espaço privilegiado para a promoção e a participação dos docentes, gestores e alunos e alunas na construção de um ambiente em que o respeito a si mesmo e ao outro é experimentado. Esta compreensão da escola como um espaço para o desenvolvimento de ações pacíficas e democráticas foi reconhecida inicialmente pela UNESCO e UNICEF, em 2008. Por certo, acreditamos que meninos e meninas possuem o direito de aprender a conviver de forma assertiva com seus pares e com a autoridade (ASCORRA; MORALES, 2019).

A maior frequência dos reflexos das mudanças em sala de aula, percebidas por professores e professoras entre seus alunos e alunas, nos mostra a importância de se construir um programa contínuo, intencional e sistematizado.

### **6.9 Cumprindo o terceiro objetivo específico - parte I: Evidências que se referem aos avanços indicados pelos professores na questão aberta**

Para responder a este objetivo específico - parte I -, os resultados obtidos passaram por uma análise qualitativa, com o programa N Vivo, já descrito na sessão sobre a metodologia da pesquisa. É importante salientarmos que esta análise foi feita de forma separada em relação aos anos 2018 e 2019, com a parte descritiva do questionário em que os sujeitos tinham que responder a seguinte pergunta: *Se você marcou a última coluna em algum item, que reflexos você já vê em seus alunos, a partir de sua mudança?* Lembrando que a última coluna se refere ao nível 4 - *Já vejo reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças*.

Os procedimentos adotados para a codificação das respostas de ambos os anos seguiram uma linha cronológica de análises: em primeiro lugar, o programa utilizado fez o *upload* da planilha com as respostas de ambos os anos e, em seguida, foram gerados os casos<sup>27</sup> e seus respectivos atributos, ou seja, segmentos em que os respondentes se encontravam - creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Fundamental e CRAEE. Portanto, observaremos que, para cada resposta validada estatisticamente, o programa N Vivo gerou um código.

Em seguida, o programa N Vivo realizou uma autocodificação por temas presentes nas respostas - que são os substantivos mais recorrentes -, os quais se transformaram em uma pré-

---

<sup>27</sup> *Caso* é um termo técnico usado pelo programa *N vivo*, que corresponde aos sujeitos que responderam ao questionário.

categoria. Dentro das pré-categorias, o programa desenvolve subcategorias - ou por meio de adjetivos ou outro substantivo que possa adjetivá-lo.

Os temas levantados foram reagrupados e reorganizados conforme demonstraremos a seguir com o *codebook*, que é um relatório gerado pelo programa que explica todos os códigos usados - o que significa cada código, a frequência de documentos e a frequência da ocorrência de codificação. Ao final do processo da análise, foi realizada a validação das categorias excluindo os comentários que estavam presentes em mais de um código, tendo por base as listras de codificação e a verificação de todas as respostas válidas de 2018 e 2019, respectivamente.

As listras de codificação são categorias, como, por exemplo, as palavras *diálogo* e *autonomia*, que foram excluídas ou levadas em consideração de acordo com o contexto mais amplo das frases elaboradas pelos sujeitos da pesquisa. A título de exemplo, muitas vezes apareceram as palavras *diálogo* e *autonomia* na mesma frase, porém, foi utilizado o critério de exclusão através da palavra que mais se adequava ao contexto da frase escrita pelo respondente da pesquisa - quem atribuiu esta interpretação de exclusão ou de aceitação de ambos os termos foi o próprio pesquisador, pois análises desta natureza devem partir das reflexões interpretadas pelo próprio (YIN, 2016).

É preciso levar em consideração que, das 42 respostas do ano de 2018, seis foram deixadas em branco, ou seja, seis sujeitos não responderam a esta parte do questionário, e uma questão foi excluída, pois determinado participante da pesquisa respondeu apenas *sim*, o que não é considerada uma resposta significativa, sendo, portanto, também excluída da análise. Em 2019 aconteceu o mesmo: dos 64 respondentes, foram validadas apenas 44 respostas, pois 20 foram excluídas por não terem sido respondidas.

A seguir, iniciaremos a demonstração dos resultados e as discussões dos respectivos resultados.

### **6.9.1 Demonstração das figuras dos resultados e discussão dos resultados**

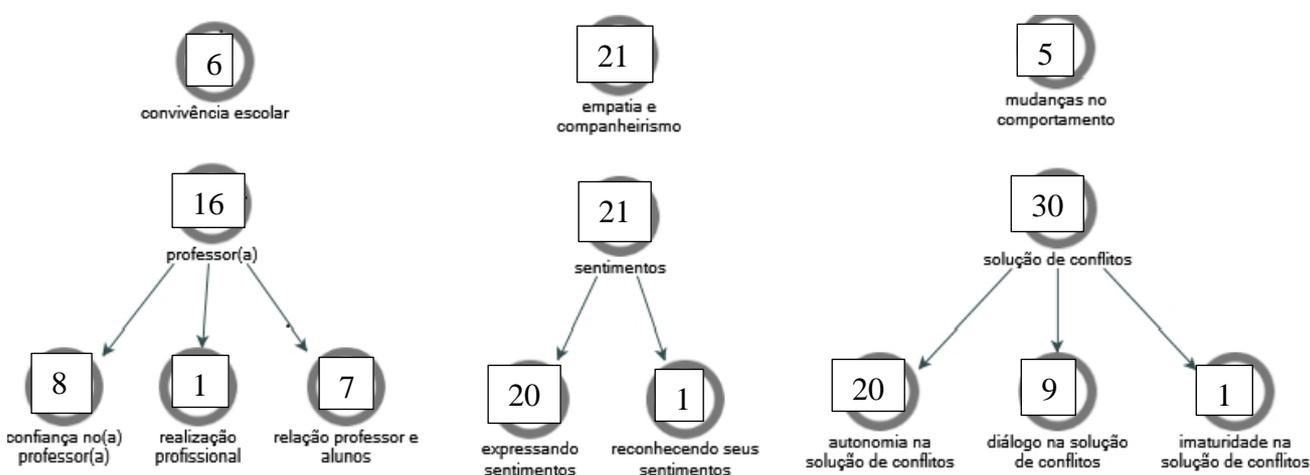
Para iniciarmos a demonstração dos resultados e as discussões destes resultados, o programa N Vivo desenvolveu, através das respostas dos sujeitos, seis grandes categorias, sendo que três delas foram agrupadas com subcategorias.

É importante salientarmos que estas seis grandes categorias foram os substantivos que mais apareceram nos argumentos dos respondentes - convivência escolar; empatia e companheirismo; mudanças no comportamento; professor(a); sentimentos e solução de

conflitos. Nas três primeiras categorias não foram identificadas subcategorias, entretanto, as três últimas tiveram um total de oito subcategorias. Estas categorias foram encontradas pelo programa através das frequências que os sujeitos falaram sobre elas.

Para a nomeação e a criação efetiva das categorias, foi necessário passar pelo processo de construção de análise das observações e de análise das informações, bem como suas sequências, e, conseqüentemente, a formação das devidas categorias. A figura a seguir nos mostra este primeiro esquema das divisões das categorias e subcategorias, bem como a quantidade e a frequência que cada uma apareceu.

**Figura 2 – Categorias e subcategorias**



Fonte: elaboração própria.

Conseguiremos ter uma visualização melhor sobre as quantidades de cada categoria e subcategoria na tabela a seguir, através do *codebook* gerado pelo programa.

**Tabela 11 - Codebook gerado através do programa N Vivo**

Nome	Descrição	Arquivos	Referências
<b>Convivência escolar</b>	Percepção da convivência entre os alunos após as intervenções realizadas ao longo do projeto.	2	6

Nome	Descrição	Arquivos	Referências
<b>Empatia e companheirismo</b>	Relação de respeito com as outras pessoas em seu entorno ao se colocar no lugar do outro em situações de conflito.	2	21
<b>Mudanças de comportamento</b>	Mudanças diversas no comportamento dos alunos em relação à solução de conflitos.	2	5
<b>Professor(a)</b>	O papel do(a) professor(a) na mediação dos conflitos.	2	<b>16</b>
Confiança no(a) professor(a)	Confiança na figura do(a) professor(a) para a mediação dos conflitos.	2	8
Realização profissional	Percepção do(a) professor(a) em relação ao seu desempenho.	1	1
Relação professor e alunos	Percepção dos profissionais sobre a relação entre o(a) professor(a) e seus alunos na mediação de conflitos.	2	7
<b>Sentimentos</b>	Expressão e reconhecimento dos sentimentos dos alunos na solução de conflitos.	2	<b>21</b>
Expressando sentimentos	Após o projeto, os alunos conseguem falar ou se expressar sobre os seus sentimentos de modo a favorecer a solução de conflitos.	2	20
Reconhecendo seus sentimentos	Os alunos passaram a reconhecer seus próprios sentimentos.	1	1
<b>Solução de conflitos</b>	Autonomia e diálogo são temas fundamentais para a solução de conflitos.	2	<b>30</b>
Autonomia na solução de conflitos	Autonomia na solução de pequenos conflitos.	2	20
Diálogo na solução de conflitos	Diálogo como elemento essencial para a solução de conflitos.	1	9
Imaturidade na solução de conflitos	Imaturidade ainda está presente na solução de conflitos.	1	1

**Fonte:** tabela elaborada pelo *software* Nvivo.

Os nomes em negrito são as seis grandes categorias, e os demais são as subcategorias das três grandes categorias - *professor(a)*, *sentimentos* e *solução de conflitos*. A descrição de cada nome foi gerada através da compreensão que o pesquisador teve através dos contextos levantados nas categorias e subcategorias. Os arquivos correspondem aos anos 2018 e 2019, ou seja, se há o número 2, isso significa que tais categorias ou subcategorias apareceram em ambos os anos, e, se houver apenas o número 1, isso significa que em apenas um dos anos apareceu tal categoria ou subcategoria. As referências estão relacionadas ao número de vezes que apareceram as palavras referentes às categorias ou às subcategorias, ou seja, foram contabilizadas todas as respostas dos sujeitos.

Vamos a um exemplo: ao observarmos a grande categoria *Convivência escolar*, a análise encontrou que estas palavras apareceram seis vezes nos relatos, tanto de 2018 quanto de 2019, entretanto, estas referências são contabilizadas através do número de vezes que apareceram, não importando se foram apresentadas duas ou três vezes, por exemplo, em uma mesma resposta pelo mesmo sujeito participante da pesquisa.

É importante salientarmos que os grandes números presentes nas referências das grandes categorias que possuem subcategorias – 16, 21 e 30 – correspondem, na verdade, à soma dos números que apareceram nas suas respectivas subcategorias. Na tabela a seguir é possível visualizar mais facilmente os números das referências que apareceram para cada ano – 2018 e 2019 - separadamente.

**Tabela 12** - Número das referências em cada ano correspondentes às grandes categorias e subcategorias

	A: Respondentes de 2018*	B: Respondentes de 2019*
<b>1: Convivência escolar</b>	3	3
<b>2: Empatia e companheirismo</b>	12	9
<b>3: Mudanças no comportamento</b>	4	1
<b>4: Professor(a)</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
4a: Confiança no(a) professor(a)	2	5
4b: Realização profissional	1	0
4c: Relação professor e alunos	1	5
<b>5: Sentimentos</b>	<b>12</b>	<b>9</b>
5a: Expressando sentimentos	11	9

5b: Reconhecendo seus sentimentos	1	0
<b>6: Solução de conflitos</b>	<b>7</b>	<b>22</b>
6a: Autonomia na solução de conflitos	7	13
6b: Diálogo na solução de conflitos	0	9
6c: Imaturidade na solução de conflitos	0	1
*Casos exclusivos		

**Fonte:** tabela elaborada pelo *software* Nvivo.

O programa N Vivo utilizou vários tons de azul para identificar que, quanto mais escura a cor, maior é o número de codificação encontrado. Com as codificações encontradas podemos perceber que os docentes apontaram *empatia e companheirismo* e *sentimentos* como reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças, bem como sua subcategoria *expressão de sentimentos*, e, em 2019, os respondentes apontaram como reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças as categorias *professor* e *solução de conflitos*.

Nesta mesma categoria podemos perceber que as subcategorias *confiança no(a) professor(a)* e *relação professor e alunos* também apareceram com maior frequência, mostrando que, em 2019, o docente conseguiu uma maior proximidade com seus alunos. Depois de três anos de formação, os docentes puderam perceber mais facilmente os avanços nos comportamentos das crianças, ao trabalharem, por exemplo, conforme a segunda maior categoria - *resolução de conflitos*.

Os docentes apontaram que a subcategoria *autonomia na resolução de conflito* foi fortemente percebida nos comportamentos das crianças, seguida de *diálogo na solução de conflitos*. Os docentes percebem que houve um reflexo de mudança nos comportamentos das crianças quando estes dão oportunidades para trabalharem a resolução de conflitos de forma assertiva, e, assim, entendem que esta temática deve fazer parte do currículo da escola, bem como as outras disciplinas, como matemática e português, por exemplo (VINHA; TOGNETTA, 2008).

Em 2019, ao apontarem a subcategoria *autonomia na solução de conflito*, os docentes mostraram que seus alunos conseguiram avançar no processo de reconhecer perspectivas para além das suas. Apontam também o quanto as crianças já conseguem resolver os conflitos sem a intervenção do adulto. Vinha e Tognetta (2008) apontam que, ao proporcionar estas

oportunidades, os alunos podem, aos poucos, desenvolver habilidades que os ajudam na resolução de conflitos de forma mais respeitosa, desenvolvendo, conseqüentemente, a formação de pessoas autonomamente morais.

Ao observarmos o ano de 2018 notamos que as categorias que mais apareceram nas falas dos respondentes foram *empatia e companheirismo* e *sentimentos*, seguindo esta última categoria com a subcategoria mais presente - *expressando sentimentos*. Assim, fica evidente que as reflexões realizadas com os professores sobre a importância dos sentimentos foram bastante importantes para que a prática se transformasse. Sabemos que a temática abordada nos materiais utilizados pelos professores com as crianças se refere, especialmente, à questão da afetividade na escola. Autoconhecimento e manifestação de sentimentos são temas importantes contidos nessas categorias. Isso porque, segundo Tognetta (2009), o autoconhecimento significa inicialmente tomar consciência de *quem eu sou, do que eu gosto e do que eu não gosto, o que me deixa chateado e o que me deixa feliz, o que admiro e o que me deixa indignado*, etc. Certamente, quanto mais reconhecemos os nossos sentimentos, mais condições nós temos de reconhecer o sentimento do outro, o que é um grande objetivo a cumprir quando se tem nas escolas um projeto que se pautar na convivência entre as pessoas (TOGNETTA, 2009). A autora ainda se refere a argumentos piagetianos para nos alertar que o autoconhecimento conduz à valorização de si mesmo. *Tornar-se valor* significa sentir-se reconhecido como pertencente a um espaço que tem por responsabilidade a proteção e o bem-estar dos sujeitos. Eis o porquê do trabalho com a literatura infantil, destacada na descrição da implementação do projeto. Livros como *Yellow*, trabalhado com as crianças, podem promover pensamentos sobre seus próprios valores.

Segundo La Taille (2002), somente o valor de si não é o bastante para que ações boas e positivas aconteçam. Para que isso seja possível, é necessário a incorporação do valor do respeito e, com isso, este se torna o autorrespeito. Tognetta (2003, 2009) alerta ainda que o autorrespeito é uma espécie de sentimento de *querer ser visto com valor ao agir bem*. *Empatia, ajuda e compartilhar as dores* foram temáticas discutidas a partir dos livros infantis, não como lições de moral, mas como disparadoras de vários trabalhos que permitiram às crianças a experiência das ações ali descritas. Quando a professora propõe uma atividade como a avaliação do dia, por exemplo, solicitando que as crianças possam dizer aquilo que sentem, ela possibilita aos seus alunos que eles sejam encorajados ao autoconhecimento e a formas mais assertivas de resolução de conflitos, em que se expressa o que se sente. Tais ações são cotidianas e foram trabalhadas com os docentes nas formações como propostas que partem dos livros de literatura e para além deles.

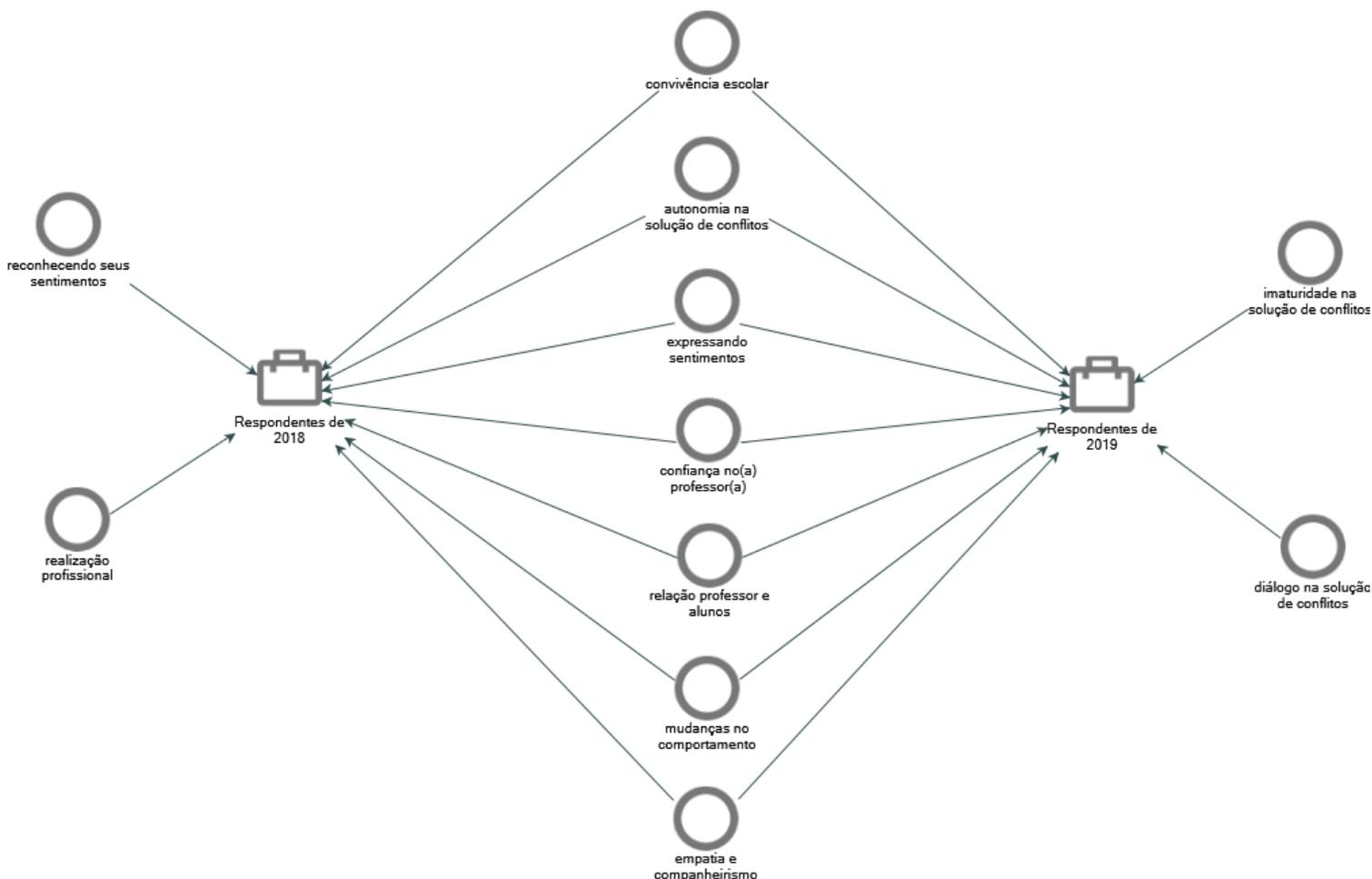
É justamente com as oportunidades do meio e com os conflitos cotidianos que as crianças e jovens vivenciam experiências; com as oportunidades de trocas de pontos de vistas, de reconhecimento dos próprios sentimentos e dos sentimentos alheios as crianças podem se sensibilizar com a dor do outro e experimentar a empatia.

Mais uma vez, os materiais didáticos que foram trabalhados com os alunos e alunas da rede municipal possibilitaram que as aulas fossem espaços de diálogo e de participação efetiva nas decisões que diziam respeito à pequena comunidade escolar que é a sala de aula. Vale retomar que a prática das assembleias na rede municipal de Artur Nogueira foi incorporada e tornou-se periodicamente presente nas salas de aula.

Tudo isso nos permite dizer que, quando temos trabalhos com o tema da convivência - que sejam sistematizados, planejados e em que há por trás uma intencionalidade -, é possível perceber a mudança da prática, e estas mudanças refletem claramente no desenvolvimento e no comportamento das alunas e alunos.

Foi possível observarmos, ainda, as categorias e subcategorias que foram comuns em ambos os anos e que podem ser observadas na figura a seguir.

**Figura 3** – Categorias e subcategorias comuns em ambos os anos – 2018 e 2019



**Fonte:** elaboração própria.

Podemos perceber com a figura anterior que em ambos os anos – em 2018, quando as formações foram disponibilizadas por formadores do GEPEM, e em 2019, quando as formações foram assumidas pelas coordenadoras multiplicadoras – as evidências – no centro da figura – apontadas pelos docentes são bastante similares. Chamou-nos a atenção, em especial, a subcategoria *Imaturidade na resolução dos conflitos*, que apesar de ter aparecido somente uma vez nas respostas, é algo a que precisamos nos atentar. Várias questões podem ser consideradas aqui pela leitura que podemos fazer com a análise do N Vivo: o docente que indicou que vê reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças e indica esta subcategoria como perceptível na prática pode se justificar pelo fato de que as ações não serão a todo momento percebidas como melhora. Não é verdade que numa escola em que o diálogo, a participação e a empatia são experimentadas não haja conflitos, pois estes estarão presentes. Seria muita ingenuidade pensar que “todos os problemas foram resolvidos” e que, a partir de 2019, não haveria mais nenhum tipo de problema de convivência nas escolas de Artur Nogueira.

Os dados destas análises qualitativas nos mostraram, em resumo, que mesmo com as formações realizadas pelos multiplicadores em 2019, foi possível que as evidências de efeitos na prática do dia a dia com os alunos e alunas permanecessem.

Isso nos possibilita dizer que é possível que trabalhos em grande escala surtam efeitos positivos para a consolidação de um programa de convivência. Em Artur Nogueira, especialmente, a expansão a toda a rede de ensino da formação de professores e a decorrente implementação das práticas em sala de aula permitiram conservar as conquistas já vistas no ano anterior.

A seguir, apresentaremos as evidências de avanços percebidos pelos docentes quanto às respostas às questões relacionadas à prática cotidiana das ações de convivência.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AFINAL, É POSSÍVEL CONSTRUIRMOS COLETIVAMENTE UM PROGRAMA ANTIBULLYING EM UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO?



Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Paulo Freire

As manchetes que apresentamos na introdução deste trabalho correspondem a notícias diárias de problemas enfrentados pelas escolas, atingindo as relações interpessoais e evidenciando a urgência de as escolas estarem preparadas para desenvolverem ações que promovam uma convivência democrática, de modo a torna-las um espaço privilegiado para a

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/359795457717075929/>. Acesso em: 10 out. 2014.

formação éticas das pessoas. Para além das demandas diárias, as leis brasileiras reiteram o direito à aprendizagem da convivência a crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. Em maio de 2018 foi integrada à LDB - com a alteração do artigo 12, por respaldo da Lei nº. 13.663 - a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino em seus seguintes incisos: “IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática bullying, no âmbito das escolas; X - Estabelecer ações destinadas a promover uma cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018).

O fato é que transformar as leis em ações práticas que cheguem, realmente, até os alunos e alunas nas escolas, não é uma tarefa fácil de se realizar. Vimos, no decorrer das investigações, a importância de que as primeiras ações, visando proporcionar uma melhora da qualidade da convivência nas escolas e, conseqüentemente, do clima escolar, estejam ligadas a uma proposta de formação de professores.

Remetemo-nos a dados de estudos anteriores que nos ajudaram a discutir e a fortalecer nossos estudos desta investigação. Ao buscarmos responder ao primeiro objetivo desta pesquisa - descrever o processo de construção do Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino -, pesquisas anteriores a nossa mostraram que as habilidades do professorado em saber administrar uma sala de aula é de extrema importância, não só com ações que ajudam a combater a violência sistemática – bullying -, como, também, por meio da implementação e manutenção de programas antibullying nas escolas (WREGGE, 2017).

Tais dados estão em consonância com nossa investigação e indicam que há uma melhora do clima escolar quando os docentes, gestores e alunos se engajam em ações que buscam solucionar os problemas de convivência de forma coletiva, intencional, planejada e sistematizada - como demonstrado no passo a passo da construção do Programa Antibullying da rede municipal de Artur Nogueira. Não há uma melhora desse clima quando as ações visam somente intervenções pontuais e pouco organizadas (TTOFI; FARRINGTON, 2011; ASTOR; GUERRA; VAN ACKER, 2010).

Ao concordarmos que o bullying é um problema moral e complexo, como foi demonstrado nas sessões anteriores, é de extrema urgência, portanto, que as instituições de ensino promovam programas de combate ao fenômeno com qualidade e com respaldo científico. É necessário, pois, que as escolas estabeleçam um plano de ações intencionais organizados em um programa que busque conscientizar e sensibilizar – um programa antibullying (WREGGE, 2017).

Em estudos anteriores, Yoneyama e Rigby (2006) apontaram que os alunos envolvidos em situações de bullying tinham uma percepção do clima, tanto da escola quanto da classe,

como negativo, em especial os alvos da intimidação. Ao fazermos com que os alunos e alunas façam parte de estratégias de prevenção e combate ao bullying – presentes em um programa antibullying, como demonstrado no primeiro objetivo específico desta pesquisa –, as crianças e jovens tornam-se “parte da solução, e não do problema” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018, p. 30) em si. Pensando por este ponto de vista, isso nos ajuda a justificar todo o trabalho descrito com os materiais voltados para os alunos.

Outras pesquisas avaliaram a importância de programas antibullying e constataram que, com a implantação destas ações de combate ao fenômeno, as incidências da violência no ambiente escolar podem diminuir de 20% a 50% (OLWEUS, 2007a; TTOFI; FARRINGTON, 2011; SMITH, 2013; SALMIVALLI, 2014; KYRIAKIDES *et al.*, 2014; LOW; VAN RYZIN, 2014; LOW *et al.*, 2014; SAARENTO; BOULTON; SALMIVALLI, 2015).

Ao nos referirmos ao segundo objetivo desta pesquisa - investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying –, vimos que houve uma evolução das respostas dos sujeitos que passaram pela formação no ano de 2018 – pelos formadores do GEPEM –, e em 2019 – pelos coordenadores multiplicadores. Encontramos que, em 2018, os níveis de respostas dos sujeitos se mantiveram nos níveis 2 - *Às vezes tenho conseguido desatar o nó* - e 3 - *Este nó já está desatado* -, enquanto, em 2019, os níveis já estavam presentes em níveis 3 - *Este nó já está desatado* - e 4 - *Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças* –, sendo que a maioria se encontrava em nível 4. Tais resultados nos possibilitaram constatar a evolução nas respostas dos sujeitos que passaram por dois anos de formação em relação àqueles que passaram por três anos, apontando que a formação de professores deve ser contínua e planejada ao longo do tempo, não apenas em momentos pontuais realizadas em palestras ou oficinas. Esses dados nos mostram a importância da continuidade das ações para surtir melhores efeitos a curto, médio e longo prazo. Estudos anteriores estão em conformidade com os resultados que encontramos e apontam que a formação continuada contribui para desenvolver melhor um olhar crítico sobre os temas trabalhados, porque são vivenciados, aplicados e avaliados pelos docentes (BULLA; MEGLHIORATTI, 2016). Wrege (2017), em sua investigação, aponta ser fundamental que os programas antibullying “incorporem medidas preventivas e curativas e que atuem de maneira contínua”.

Por sua vez, as ações de prevenção e de intervenção ao bullying e aos demais problemas de convivência influenciarão significativamente o clima escolar das instituições. Uma pesquisa anterior, realizada com 275 mil alunos de 4 mil escolas - através do Programa de Avaliação da

Rede Pública de Educação Básica (PROEB) -, no ano de 2011, aponta que as escolas que apresentaram um clima insatisfatório (57%) tinham um baixo rendimento escolar, e apenas 5,5% foi considerado com um empenho escolar satisfatório. Em contrapartida, o mesmo estudo nos mostra que, das escolas que apresentaram um clima satisfatório, somente 16% tinham um baixo desempenho da aprendizagem, enquanto 38% revelaram um rendimento alto (CANGUÇU, 2015).

O clima escolar interfere diretamente no comportamento das pessoas que estão presentes neste meio e, conseqüentemente, na forma com que elas se relacionam (GAZIEL, 1987). Uma pesquisa dirigida na região da Galícia, na Espanha, sobre conflitos e convivência nos centros educacionais, encontrou, dentre outros resultados, que 54,1% dos professores consideram que há mais violência no conjunto da escola do que dentro da sala de aula. Por essa razão, a necessidade de pensar um programa que seja maior do que as atuações pontuais aos problemas de convivência, abrangendo não somente a formação dos professores, mas sim da comunidade educativa como um todo.

Klein, Cornell e Konold (2012), Giovazolias e outros (2010) demonstram que, quanto melhor o clima, menos prevalência de intimidações no ambiente escolar são encontradas. Vimos, em nossa investigação, quando descrevemos o passo a passo do Programa Antibullying construído coletivamente, que as ações desenvolvidas auxiliam no desenvolvimento de personalidades mais éticas e autônomas, o que influencia a tomada de consciência e a resolução dos conflitos de forma mais assertiva.

Constatamos, através de análises qualitativas, que tanto os sujeitos que passaram pelas formações de especialistas do GPEM quanto aqueles que tinham passado pelas formações com os multiplicadores apontaram reflexos de mudanças encontrados nos comportamentos das crianças em decorrência das ações desenvolvidas através do Programa Antibullying - convivência escolar; autonomia na resolução de conflitos; expressando sentimentos; confiança no professor; mudanças no comportamento; empatia e companheirismo.

Vinha *et al* (2016) buscaram avaliar o clima de escolas públicas de Ensino Fundamental II, com o objetivo de proporcionar uma melhora da convivência. Para isso, foram desenvolvidas várias estratégias de intervenção, como: formação continuada dos profissionais da escola; implantação de uma disciplina trabalhada semanalmente para lidar exclusivamente com as questões voltadas para a convivência; ações voltadas para mediação de conflitos; propostas de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) - como as Equipes de ajuda -, entre outras. Com as ações para a melhoria do clima escolar implementadas nas escolas, os pesquisadores encontraram uma maior disponibilidade de seus membros para a utilização de estratégias de mediação de

conflitos; um grande empenho por parte dos alunos, docentes e funcionários em colocar em prática os temas trabalhados nas formações; o reconhecimento dos docentes sobre suas percepções em relação ao projeto – eles reconheceram que, antes do projeto de formação continuada, eles utilizavam estratégias de intervenção aos conflitos de forma nada assertiva. Além disso, houve um crescimento dos espaços institucionalizados de diálogo e a tomada de decisões de forma coletiva, incluindo as implementações das assembleias de classe, como feito nas escolas municipais de Artur Nogueira.

Por certo, um clima escolar positivo influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem “e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8). Isso nos mostra um olhar sobre a necessidade da continuidade das ações voltadas para a organização de estratégias planejadas e intencionais como o Programa Antibullying construído. Tais ações colaboram para o “desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Outros estudos caminham nesta mesma direção e nos mostram que o sentimento de pertencimento, gerado pelo clima positivo de uma escola, resulta em um melhor rendimento acadêmico - os alunos adquirem maiores responsabilidades diante de seus compromissos, são motivados a participarem cada vez mais e se sentem valorizados pelos docentes (FREIBERG, 2005; DAAR, 2010).

Morales e López (2019) discutem sobre quatro objetivos que uma convivência escolar deveria ter. Em primeiro lugar, favorecer a reconstrução da democracia. Em segundo, associar a convivência escolar a programas de saúde e bem-estar social e, em terceiro, propõe que as escolas alcancem uma gestão eficaz e eficiente. Por último, também apontam que toda convivência escolar deve observar iniciativas que apontam tolerância zero para a violência. Contudo, vale ressaltarmos o cuidado com a lógica do que significa “tolerância zero para a violência” - quando usamos o diálogo, a troca de perspectivas e de pontos de vistas, respeitando sempre a dignidade do sujeito, o critério de justiça que usamos não é “igual para todas as ações”, mas pensado em termos de equidade, ou seja, as pessoas são mais importantes do que os fatos.

Temos nos deparado com a necessidade de não somente desenvolvermos programas antibullying nas escolas, que ajudam, conseqüentemente, a transformar o clima escolar, mas também de proporcionarmos uma manutenção destes projetos, de modo que seja possível a garantia da sua implementação contínua com políticas públicas. Estamos convencidos de que as políticas educacionais precisam ser desenvolvidas nesta temática, isto é, a partir dos marcos civilizatórios que foram, de certa forma, “articulados através da Declaração dos Direitos

Humanos em 1948 que, por sua vez, reconhece e preconiza a educação como um direito subjetivo inalienável, constituída como um bem público e de natureza social” (NETO; LOPES, 2020).

As políticas públicas voltadas para a educação devem combater posições que colocam em risco a dignidade humana, como a “escravização e/ou servidão, discriminação, tortura e tiranias” e desenvolver ações voltadas para a “liberdade, privacidade e dignidade da pessoa humana, acrescidas de propósitos relativos a pensamentos construtivos, de expressão de gênero, de organização e de religiosidades” (NETO; LOPES, 2020). Não temos dúvidas da urgência do desenvolvimento e do reconhecimento de estratégias que busquem solucionar as demandas e as necessidades da contemporaneidade (NETO; LOPES, 2020).

Enfim, nossos dados nos mostraram que as ações de melhoria do clima escolar inclusas em um programa antibullying construído coletivamente em uma rede de ensino público trouxeram significativas mudanças na aprendizagem de formas mais assertivas de convivência entre os alunos, ainda que na percepção dos docentes. Apontaram, também, que é possível um processo escalonável que permita a continuidade das ações de formação e de implementação de um trabalho com a temática da convivência envolvendo mais escolas, mais professores e chegando, assim, a mais alunos e alunas, quando esse processo é planejado, acompanhado, avaliado e registrado como um compromisso assumido por todos.

Ao concluirmos essa discussão, lembramos e nos referimos a Paulo Freire, que afirma: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Caminhamos e seguimos com o desejo de que mais e mais escolas tenham a oportunidade de construir seus programas antibullying. Com este desejo, disponibilizamos, no segundo anexo, o modelo do Programa Antibullying, escalonável e possível de ser replicável pelas escolas no país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou descrever o passo a passo da construção coletiva de um Programa Antibullying em uma rede municipal de ensino, com a intenção de mostrar evidências da sua proficiência no estabelecimento de uma cultura da paz, como dizem as leis brasileiras e, assim, tornar possível transformar as ações pensadas como um modelo replicável e escalonável para as escolas do país.

Buscamos, para tanto, investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying. Outrossim, quisemos averiguar a eficácia da organização e dos procedimentos da formação nas duas etapas do projeto – atuação dos pesquisadores diretamente com os docentes e formação realizada por multiplicadores nas unidades escolares - e, por fim, constatar as evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas.

Tendo isso em vista, as pretensões desta investigação foram alcançadas. Antes de apresentarmos nossas considerações finais sobre tais conquistas, é preciso destacar que entendemos as limitações dessa pesquisa quanto a várias questões: primeiramente, o instrumento utilizado não passou por uma validação e um tratamento cujo rigor científico seria necessário. Soma-se a isso o fato de que outros instrumentos de investigação talvez fossem mais eficientes para ter dados mais detalhados sobre as conquistas realizadas. Em segundo lugar, também estamos conscientes da impossibilidade de outras análises estatísticas, visto que os bancos de dados não foram devidamente pensados para uma investigação acadêmica.

Outra limitação da nossa pesquisa foi a de não termos feito um pré-teste com a rede municipal – o que sentimos falta -, pois dessa forma teríamos conseguido analisar mais profundamente as evoluções das respostas dos sujeitos.

Passemos às considerações sobre os resultados encontrados. Em primeiro lugar, ao fazermos a descrição do passo a passo do Programa Antibullying, percebemos que é possível que esta construção seja coletiva e seja engajada pelos envolvidos diretamente na escola – seus gestores, professores e alunos. Ao fazermos a descrição deste passo a passo, conseguimos, inclusive, responder ao problema de pesquisa – é possível construir coletivamente um programa antibullying? Podemos observar que sim, esta construção é possível, e podemos justificar, também, através dos resultados que obtivemos com os demais objetivos.

Foi possível constatar a compreensão dos conteúdos trabalhados nas formações por parte dos docentes da rede municipal de Artur Nogueira. Fizemos, para o cumprimento deste

objetivo, três análises: a primeira delas destinada ao grupo geral – iniciantes e continuidade –, com uma análise separada dos anos 2018 e 2019, e descobrimos que os itens que tiveram diferença estatisticamente significativos apontaram que, em 2018, as maiores porcentagens se dividiam entre os níveis 3 – *Este nó já está desatado* – e 4 – *Já vejo reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças*. Ao fazermos esta mesma análise com as respostas de 2019, pudemos perceber uma evolução em relação à compreensão dos conteúdos trabalhados nas formações – todos os dez itens tinham maior frequência de respostas em nível 4, considerado o mais evoluído.

Na segunda parte deste mesmo objetivo foi feita uma análise comparativa entre os anos e, para isso foram utilizados apenas os grupos de continuidade de ambos os anos, pois eram os mesmos respondentes – possibilitando, assim, uma comparação. Como nossa intenção era fazer uma comparação geral dos anos, utilizamos os 27 itens. Vimos que em apenas quatro itens os resultados tiveram uma diferença estatisticamente significativa - Q10, Q18, Q19 e Q22. Contudo, percebemos que as duas maiores porcentagens de respostas em cada item, em 2018, ou estavam em nível 2 – *Às vezes tenho conseguido desatar* – ou em nível 3 – *Este nó já está desatado*. A estas mesmas questões, em 2019, foram dadas respostas que se encontravam já em níveis 3 e 4 - níveis mais evoluídos se comparados com 2018.

Para eventuais testes e para buscarmos responder mais a fundo o primeiro objetivo, decidimos fazer uma terceira análise – averiguar se houve uma diferença significativa dos docentes que passaram por dois anos de formação - 2018 e 2019 - e por aqueles que passaram por três anos de formação - 2017, 2018 e 2019. Ao fazermos esta comparação, também com o grupo de continuidade, cinco questões obtiveram uma diferença significativa - Q1, Q8, Q16, Q21 e Q22. Tanto em relação aos docentes que passaram por dois anos de formação quanto aos que passaram por três anos de formação, as maiores porcentagens se centravam em níveis 3 e 4, porém, em relação aos que obtiveram três anos de formação, porcentagens maiores estavam presentes no nível 4 - Q1 (71,79%), Q8 (51,28%), Q16 (61,54%), Q21 (56,4%) e Q22 (46,15%).

Estes dados nos mostram a importância de termos uma continuidade das formações, pois quanto mais os professores têm a possibilidade de estudar, refletir sobre os temas que os afligem no cotidiano e discutir teoricamente sobre os procedimentos utilizados em sua prática com os alunos, maior o nível de compreensão. Com estes dados foi possível argumentarmos sobre a necessidade de termos políticas públicas que garantam o funcionamento de programas, deixando de ser interrompidos e de encerrarem as ações, quando, por exemplo, acontecem as eleições municipais.

Constatamos também que tanto as formações disponibilizadas pelos pesquisadores especialistas do GEPEM quanto as formações fornecidas pelos coordenadores multiplicadores foram positivamente avaliadas pelos participantes. Esta análise foi qualitativa e nos mostrou que os reflexos de mudanças percebidos nas alunas e alunos, a partir das ações docentes, estavam relacionadas a categorias e subcategorias que abarcam comportamentos, sentimentos e fatos que as indicam - convivência escolar; empatia e companheirismo; mudanças no comportamento; confiança no professor; realização profissional; relação professor-aluno; expressão de sentimentos; reconhecimento de sentimentos e autonomia na solução de conflitos. Estas categorias e subcategorias nos mostram que, tanto em 2018, com as formações do GEPEM, quanto em 2019, com as formações por multiplicação, foram percebidos reflexos positivos de mudanças nos comportamentos e nas relações com as crianças.

Com estes dados foi possível constatar a importância das multiplicações das formações. Vimos que os coordenadores multiplicadores da rede municipal de Artur Nogueira têm condições de assumir as formações.

Quando comparamos as respostas dos docentes participantes da pesquisa nos anos de 2018 e 2019, constatamos um avanço percebido por eles: em 26 dos 27 itens, os educadores apontaram já perceberem reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças<sup>29</sup>. Podemos perceber que o avanço das formações e o trabalho com as multiplicações levaram a efeitos positivos da prática com as crianças, nos mostrando que, assim como a compreensão dos conteúdos teóricos, as ações diretamente na prática com as alunas e alunos e a multiplicação das formações – assumidas em 2019 - promoveram efeitos positivos, nos mostrando, mais uma vez, a importância da continuação das ações no Município de Artur Nogueira.

Entretanto, tivemos alguns entraves que nos impossibilitaram de caminhar com o desejo de que a implementação do trabalho realizado neste município se transformasse em uma política pública. Sabemos da importância e da necessidade de transformarmos estes programas em políticas públicas como forma de sustentar e de garantir uma continuidade das ações no município, independentemente das mudanças de governo que ocorrem com as eleições.

Neste sentido, tivemos várias limitações que nos impossibilitaram de realizar este desejo - de transformar este Programa Antibullying em política pública -, dentre elas, em 2020,

---

<sup>29</sup> No ano de 2018, nas questões: Q4, Q6, Q7, Q8, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q26 e Q27 – as respostas dos participantes se encontravam em níveis 2, 3 ou 4, tendo maior frequência de maior porcentagem em níveis 2 - Q6, Q7, Q10, Q18 e Q19 - e 3 - Q13, Q16, Q17, Q20, Q24, Q25 e Q27 - e apenas duas questões - Q4 e Q15 - se encontraram em nível 4. Em 2019 somente no item 10 as respostas dos sujeitos apontaram a preponderância de nível 3, enquanto no restante das questões as demais respostas reportavam ao nível 4 – *já percebendo reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças*.

encontramos a primeira limitação devido às dificuldades que vivenciamos com um fato histórico: a pandemia do COVID-19, que dificultou tanto o trabalho de formação de professores quanto as próprias ações destes docentes no cotidiano da escola, visto a necessidade de distanciamento social imposta neste momento.

Foi evidenciado nesta investigação e detalhado no Quadro 6 - As fases de desenvolvimento das políticas públicas - que para a transformação de um programa em política pública são necessários alguns passos que dependem de ações e articulações governamentais – prefeitos, vereadores, etc. - para elencar os problemas evidentes definidos como prioridades e a agenda governamental (BATISTA; REZENDE, 2015). Com as eleições municipais em novembro de 2020 houve uma mudança de governo neste município. O atual governo do município de Artur Nogueira, representante de um partido oposto ao anterior, realizou mudanças no quadro funcional dos servidores municipais que estavam a frente dos trabalhos com a temática da convivência, dificultando, portanto, um diálogo mais profundo sobre o programa na rede municipal, visto que os membros anteriores da Secretaria Municipal de Educação acompanharam de perto toda a construção do Programa Antibullying em Artur Nogueira.

Notamos, assim, a importância da adoção de um modelo de política pública - o chamado incrementalismo. Tal modelo, segundo os autores (LINDBLOM, 1979; CAIDEN; WILDAVSKY, 1980; WILDAVSKY, 1992), permite justamente que as políticas públicas se desenvolvam independentemente de mudanças governamentais, não prejudicando, assim, o andamento das ações já pensadas. Certamente, ao se implementar esse modelo, nossas crianças e adolescentes sairiam ganhando.

Isso não nos impede de caminharmos e de alinharmos este ideal com os novos membros da Secretaria Municipal de Educação para trabalhos futuros, entretanto, devido ao curto tempo que tivemos para a pesquisa e com as limitações apontadas, fomos impossibilitados de realizar este tão importante papel de interceder pela garantia do estabelecimento de uma política pública.

É de grande valia que os gestores e os docentes da rede municipal de Artur Nogueira cuidem da continuidade deste trabalho com as crianças. Para tanto, é fundamental que as avaliações do Programa Antibullying se mantenham, pois estas avaliações podem, inclusive, contribuir com a implementação de um futuro programa de ações sustentáveis no município com as questões de convivência. Diante disso, sabemos da importância do papel dos multiplicadores como atores deste trabalho articulado com os professores e, conseqüentemente, com as alunas e alunos da rede municipal. É através desta constante avaliação do programa que

teremos argumentos para a implantação da política pública, que, mostrarão, assim como vimos com os resultados desta pesquisa, que quanto mais engajamento destes professores com o programa e quanto maior for o envolvimento deles com a teoria - e, conseqüentemente, com a aplicabilidade na prática -, maiores serão as chances de sucesso com as crianças em relação aos reflexos de mudanças percebidos em seus comportamentos.

Estes argumentos nos mostram, ainda, uma visão norteadora do que as escolas deste município terão que cuidar, após a pandemia: a continuidade das avaliações do Programa Antibullying, a comunicação com os novos membros da Secretaria Municipal de Educação e o engajamento dos coordenadores multiplicadores no processo de formação dos docentes e a articulação com diferentes setores que poderão validar os resultados desta investigação.

Ao mesmo tempo em que esta pesquisa nos mostrou grandes resultados, e resultados bem positivos, ela nos proporcionou, também, um alerta sobre o quanto ainda temos que caminhar a nível nacional para que as ações sejam, de fato, garantidas nas escolas. Não temos como transformar a realidade da educação do nosso país sem que ao menos exista uma possibilidade de implementação de uma política pública sobre essa temática que garanta, institucionalmente, que as ações e intervenções junto aos profissionais de ensino aconteçam. Vimos, com dados anteriores de pesquisas sobre programas antibullying em outros países, que o grande diferencial é que eles possuem uma garantia destas ações - são garantidas por leis e documentos federais, o que impede que sejam interrompidas -, possibilitando que todas as escolas do país tenham acesso a uma educação de qualidade, pautadas em princípios éticos, democráticos, e que seja uma educação para a paz.

Resta-nos apenas uma explicação: ainda que não entendamos como uma limitação, acreditamos ser preciso esclarecer nossa decisão por apresentar o que foi construído como um projeto antibullying, como um Programa Antibullying.

Um projeto se refere a um esforço empreendido para se criar e manter um serviço ou resultado pretendido. A escolha inicial pela denominação projeto antibullying foi realizada em 2017 quando foi iniciada a implementação deste trabalho em Artur Nogueira.

A partir da Lei 13.185/2015, nossos trabalhos em escolas brasileiras consistiram em “dar corpo” ao espírito desta lei que desafiava todos a tomarem “medidas de conscientização e prevenção ao bullying”. A partir da literatura vigente na época, começamos a construir os primeiros projetos antibullying para serem implementados em escolas brasileiras como registros importantes, tanto para atender a necessidade da lei quanto para estabelecer um pacto de conscientização entre alunos e professores para o combate a esse problema. Quando em 15 de maio de 2018 entra em vigor a Lei 13.663/2018, incorporando dois importantes incisos à

LDB relacionados à obrigação das escolas em criarem ações para diminuir a violência - “especialmente a intimidação sistemática (bullying)” -, foi importante assegurar que a rede municipal de Artur Nogueira já tivesse um projeto previsto para cumprir tal objetivo.

Contudo, preferimos denominar Programa Antibullying, visto que esta pesquisa evidenciou a própria composição das ações previstas e, portanto, executadas para atender ao objetivo de combater os diferentes tipos de violência presentes nas escolas. Como fora discutido em vários momentos desta dissertação, tais ações de combate ao bullying e às demais violências não são, propriamente, um embate de forças. São, antes disso, cuidar da promoção de uma convivência saudável em que o respeito e outros valores morais sejam construídos.

Continuamos, enfim, com o desejo de que a promoção da convivência seja compromisso evidenciado em todos os níveis de educação neste país e que se consolidem em políticas públicas que garantirão aos nossos alunos e alunas a aprendizagem e a experiência de uma cultura da paz.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. *In: FILMUS, D. et al. Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003, p. 89-152.
- ALMEIDA, A. A vitimização entre pares em contexto escolar. *In: MACHADO, C; GONÇALVES, R. (Org.). Violência e vítimas de crimes: crianças*. Coimbra: Quarteto, 2008. p. 169-197.
- ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. Por quéocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 41, n. 2, p. 107-118, 2007.
- ALMEIDA, M. T. **Os conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- ALONSO, N. **Um a mais na escola**. 1. ed. Americana: Adonis, 2015.
- ANDALUCÍA. Decreto n. 19, de 23 de janeiro de 2007. Por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n. 25, p. 10-23, 2007b. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/d2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ANDALUCÍA. Decreto n. 327, de 23 de julho de 2010. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n. 139, p. 8-34, 2010a. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/2>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ANDALUCÍA. Decreto n. 328, de 13 de julho de 2010. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n. 139, p. 34-57, 2010b. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/3>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ANDALUCÍA. Ordem de 11 de abril de 2011. Por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz» y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+). **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n. 85, p. 8-24, 2011a. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/1>. Acesso em: 10 out. 2013.
- ANDALUCÍA. Ordem de 18 de julho de 2007. Por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos. **Boletín Oficial de la Junta de Andalucía**, Sevilla, n. 156, p. 25-30, 2007a. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/contenido.jsp?pag=/convivencia/contenidos/Legislacion/OrdenPlanConvivencia&seccion=legislacion>. Acesso em: 10 out. 2013.

ANTUNES, D. C. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. Casa do Psicólogo, 2010.

ARAGÓN. Decreto n. 73, de 22 de março de 2011. Del Gobierno de Aragón, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. **Boletín Oficial de Aragón, Zaragoza**, n. 68, p. 7341-7364, 2011. Disponível em: <http://convivencia.educa.aragon.es/ini.php?iditem=1&iz=17&sub=10>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo entre a relação do ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. 208 f Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

ARAÚJO, U. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, v. 31, 2008.

ASCORRA, P.; MORALES, M. Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en américa latina: algunas lecciones que sacar. **Convivencia Escolar**, p. 51, 2019.

ASTOR, R. A.; GUERRA, N.; VAN ACKER, R. How can we improve school safety research? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 69-78, 2010. Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/39/1/69>. Acesso em: 2 maio 2021.

ASTÚRIAS. Decreto n. 249, de 26 de setembro de 2007. Por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias. **Boletín Oficial del Principado de Asturias**, Oviedo, n. 246, 2007. Disponível em: [http://www6.uniovi.es/bopa/2007/10/19656\\_02.htm](http://www6.uniovi.es/bopa/2007/10/19656_02.htm). Acesso em: 10 out. 2013.

AVILÉS MARTINEZ, J. M. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, Espanha, v. 4, n. 9, p. 201-220, 2006.

AVILÉS MARTINEZ, J. M. Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación educativa**, n. 27, p. 5-18, 2017.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (Coord.). **Os sistemas de apoio entre iguais na escola**: das equipes de ajuda à cybermentoria. Trad. Vinícius Pessoa. Americana, SP: Adonis, 2018. v. 1.

AVILÉS MARTINEZ, J. M. Prevención del maltrato entre iguales através de la educación moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2012.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ALONSO, E. N. Sistemas de apoyo em la escuela para el desarrollo del protagonismo del alumnado en la convivência escolar. In: TOGNETTA, L. R. P; VINCENTIN, V. F. (Org.). **Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor**. Americana, SP: Adonis, 2014. p. 235-248.

AVILES MARTINEZ, J. M.; PETTA, R. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de

situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. **European Journal of Child Development, Education and Psychopathology**, v. 6, n. 1, p. 5-17, 2018.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; TORRES VICENTE, N.; VIAN BARÓN, M. Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, n. 16, v. 6, p. 863-886, 2008.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; TORRES, N.; VIAN, M. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivència escolar. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 6, n. 3, p. 863-866, 2008. <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?289>. Acesso em: 10 out. 2013.

AVILÉS MARTINEZ, J.; ALONSO, M. N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017.

AVILÉS, J. M. **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agressores, victimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

AVILÉS, J. M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS, J. M. Diferencias de atribución causal em el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 2, 2006.

BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of programs to prevent school bullying. **Victims and Offenders**, v. 2, p. 183-204, 2007.

BALEARNS. Decreto n. 10, de 25 de janeiro de 2008. Pel qual es crea l'Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar de les Illes Balears. **Boletín Oficial de les Illes Balears**, Palma, n. 15, p. 6-7, 2008. Disponível em: <http://boib.caib.es/pdf/2009159/p6.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BALEARNS. Decreto n. 121, de 10 de dezembro de 2010. Pel qual s'estableixen els drets i els deures dels alumnes i les normes de convivència als centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. **Boletín Oficial de les Illes Balears**, Palma, n. 187, p. 5-17, 2008. Disponível em: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI132055&id=132055>. Acesso em: 15 out. 2019.

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, p. 193-209, 1999.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Jornal of Moral Education**, v. 31, p. 101-119, 2002.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: Mercado de letras, 2015.

BANDURA, A. *et al.* Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. **Jornal of Personality and Social Psychology**, v. 80, p. 125-135, 2001.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo de políticas públicas. *In*: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p. 221-272.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2009.

BARNES, C.; LEAVIT, K. **Desengajamento moral**: por que bons soldados cometem más ações? 2010. Disponível em [http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview\\_20101231\\_art008POR.pdf](http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview_20101231_art008POR.pdf). Acesso em: 10 out. 2013.

BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M.; MENIN, M. S. S. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

BAUER, N. S.; LOZANO, P.; RIVARA, F. P. The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. **J Adolescent Health**, v. 40, n. 2, p. 266-274, 2007.

BAUGARTNER, F.; JONES, B. **Agendas and Instability in American Politics**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BENDIX, R. **Nation-building and citizenship**. Studies of our changing social order. Berkeley: University of California Press, 1977.

BLAYA, C. *et al.* Clima y violencia escolar: um estudo comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, Madrid, v. 339, p. 293-315, 2006.

BOER, E. V. Depoimento realizado em visita técnica na Secretaria Municipal de Educação. Artur Nogueira, SP, 2019.

BRANCHER, L. **Justiça, responsabilidade e coesão social**: reflexões sobre a implementação da justiça restaurativa na Justiça da Infância e da Juventude em Porto Alegre. Novas direções na governança da justiça e da segurança. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio de 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 maio de 2020.

BRASIL. **Lei N. 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 1 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BULLA, M. E.; MEGLHIORATTI, F. A. Controvérsias científicas na construção do conhecimento biológico: investigando um curso de formação continuada de professores referente à evolução biológica humana. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 1-29, 2016.

CAIDEN, N.; WILDAVISKY, A. **Planning and budgeting in developing countries**. New York: John Wiley. 1980.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100009>

CAMODECA, M.; GOOSSENS, F. A. Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: the importance of bullying role and perspective. **Educational Research**, v. 47, p. 93-105, 2005.

CAMPBELL, M. A. Cyber bullying: An old problem in a new guise? **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 15, n. 1, p. 68-76, 2005.

CANARIAS. Decreto n. 114, de 11 de maio de 2011. Por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. **Boletín Oficial de Canarias**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 108, p. 14385-14406, 2011. Disponível em: <http://www.gobiernodeCanarias.org/boc/2011/108/001.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

CANGUÇU, K. L. A. Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental. 2015.

CANTABRIA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Protocolo de actuación para los centros educativos en casos de acoso entre compañeros**. s/d Disponível em: <http://www.eduCantabria.es/planes/convivenciaescolar/85-planes/convivenciaescolar/39700219-protocolo-para-el-acoso-entre-companeros.html>. Acesso em: 15 out. 2019.

CANTABRIA. Decreto n. 53, de 25 de junho de 2009. Regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. **Boletín Oficial de Cantabria**, Santander, n. 127, p. 8959-8971, 2009. Disponível em: <https://boc.Cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARRASCO, C.; LÓPEZ, V. Asesorando en convivencia escolar. **La Pataleta Super Editorial**, p. 8, 2019.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?** 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

CASTILLA Y LEÓN. Decreto n. 51, de 17 de maio de 2007. Por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León. **Boletín Oficial de Castilla y León**, Valladolid, n. 99, p. 10917-10925, 2007a. Disponível em: <http://www.educa.jcyl.es/es/decretoderechos>. Acesso em: 14 out. 2019.

CASTILLA Y LEÓN. Ordem EDU n. 1921, de 27 de novembro de 2007. Por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. **Boletín Oficial de Castilla y León**, Valladolid, n. 234, p. 22699-22703, 2007b. Disponível em: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1921-2007-27-noviembre-establecen-medidas-actuaci>. Acesso em: 14 out. 2019.

CASTILLA-LA MANCHA. Decreto n. 3, de 8 de janeiro de 2008. De la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha. **Diario Oficial Castilla-La Mancha**, Toledo, n. 09, f. I, p. 621-630, 2008. Disponível em: <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-3-2008-08-01-2008-convivencia-escolar-castilla-manc>. Acesso em: 15 out. 2019.

CASTILLA-LA MANCHA. Resolução de 20 de janeiro de 2006. De la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se acuerda dar publicidad al protocolo de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales en los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. **Diario Oficial Castilla-La Mancha**, Toledo, n. 22, p. 1694-1700, 2006. Disponível em: <http://www.educa.jccm.es/en/sistema-educativo/convivencia-valores/construir-convivencia/maltrato-iguales/protocolo-maltrato-iguales>. Acesso em: 15 out. 2019.

CASTRO, C. L. F. D.; AMABILE, A. E. D. N.; GONTIJO, C. R. B. **Dicionário de políticas públicas**. 2012.

CATALUÑA. Lei n. 12, de 10 de julho de 2009. D'educació. **Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya**, n. 5422, p. 56589-56682, 2009. Disponível em: [http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc\\_canals\\_interns/pdogc\\_resultats\\_fitxa/?documentId=480169&language=ca\\_ES&action=fitxa](http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=480169&language=ca_ES&action=fitxa). Acesso em: 15 out. 2019.

CATINI, N. **Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira**. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, 2004.

CHILE. **Política Nacional de Convivência**. 2019. Disponível em: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

COBB, R. W.; ELDER, C. D. **The political uses of symbols**. New York, Longman, 1983.

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, p. 1-25, 1972.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DA CATALUÑA. **Projecte de convivència i èxiteducatiu**. 2012. Disponível em: [www20.gencat.cat/portal/site/Joventut/menuitem.69bf6484ff17e83a665c7273b0c0e1a0/?vgnextoid=be699f8439ab210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgn](http://www20.gencat.cat/portal/site/Joventut/menuitem.69bf6484ff17e83a665c7273b0c0e1a0/?vgnextoid=be699f8439ab210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgn). Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. **Convivencia escolar**. Disponível em: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN. **Convivencia**. Disponível em: <http://www.educa.jcyl.es/es/webs-tematicas/convivencia>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CASTILLA Y LEÓN. **Convivencia**. Disponível em: <http://www.educa.jcyl.es/es/webs-tematicas/convivencia>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE EXTREMADURA. **Plan regional de la convivencia escolar**. Disponível em: <http://www.gobex.es/cons004/view/main/index/index.php>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ASTURIAS. **Programa de apoyo: Acoso escolar**. Disponível em: [http://www.educastur.es/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=30&id=146&Itemid=73](http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=30&id=146&Itemid=73). Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE CANTABRIA. **Plan de convivência**. Disponível em: <http://www.eduCantabria.es/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E SOSTENIBILIDAD DE CANARIAS. **Servicio de prevención y ayuda contra el acoso escolar**. Disponível em: <http://www.gobiernodeCanarias.org/educacion/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DE GALICIA. **Convivencia**. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/web/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA. **Plan PREVI**: modelo de actuación en situaciones de posible acoso e intimidación entre alumnos. s/d Disponível em: <http://www.ceice.gva.es/eva/es/previ.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

CONSELLERIA DE EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE VALENCIA. **Plan PREVI**: plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la comunitat valenciana. 2004. Disponível em: <http://www.cece.gva.es/es/default.asp>. Acesso em: 25 out. 2019.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo, para uma teoria da cidadania**. Edições Loyola, 2005.

COWIE, H. Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. **Children & Society**, v. 25, n. 4, p. 287-292, 2011.

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 4, n. 9, p. 291-310, 2006.

COWIE, H.; SMITH, P. K. Peersupport as a means of improving schools a fety and reducing bullying and violence. *In*: DOLL, B.; CHARVAT, J.; BAKER, J.; STONER, G. (Eds.). **Handbook of prevention research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2010.

COWIE, H.; SMITH, P. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. *In*: COWIE, H.; WALLACE, P. **Peersupport in action**. London: Sage, 2000.

CUNHA, P.; MONTEIRO, A. P.; LOURENÇO, A. A. Clima de escola e táticas de gestão de conflito-Estudo quantitativo com estudantes portugueses. *CES Psicologia*, 2016, 9.2: 7-11.

CURRIE, C. *et al.* **Inequalities in young people's health**. Health behaviour in school-aged children. International report from the 2005/2006 survey. 2008. Disponível em: [http://www.euro.who.int/data/assets/pdf\\_file/0005/53852/E91416.pdf](http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.

DAAR, S. E. **School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change**. 2010. Tese (Doutorado) – Indiana State University, Indiana, EUA, 2010.

DAUD, R. P.; TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M. **(Des) engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

DEBARBIEUX, É. **Violência na escola: um desafio mundial**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 247-268.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. 2011. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006**. Madrid: UNICEF, Defensor del Pueblo, 2007.  
DEL BARRIO, C. *et al.* Del maltrato y otros conceptos relacionados com la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. **Infancia y aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 9-24, 2003.

DEL BARRIO, C. *et al.* Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿ de qué estamos hablando? **Pediatría Atención Primaria**, v. 7, n. 25, p. 75-100, 2003.

DELVAL, R. La construcción del conocimiento social. *In*: **Encuentro Educar**. Madrid, primer, jun. 1994.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA.

**Convivencia escolar.** Disponível em: <http://educarioja.org/educarioja/home.jsp>. Acesso em: 25 out. 2019.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y TURISMO DE LA RIOJA.

**Convivencia escolar.** Disponível em: <http://educarioja.org/educarioja/home.jsp>. Acesso em: 25 out. 2019.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA DEL PAÍS VASCO. **Convivencia positiva.** Disponível em:

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2591/es/>. Acesso em: 25 out. 2019.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE DE ARAGÓN. **Portal de convivência en Aragón.** Disponível em:

<http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Departamentos/EducacionUniversidadCulturaDeporte>. Acesso em: 25 out. 2019.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2479-2486, 2020.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Revista Young Children**, p. 4-13, nov. 1995.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

DIAS, A. C. F. **Territórios da personalidade ética: ações morais, valores e virtudes na escola.** 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DÍAZ AGUADO, M. J.; ANDRÉS, M. T. **Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.** Unpublished document. Madrid: CIDE, 1997.

DÍAZ-AGUADO, J. M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍN BABARRO, J. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, ano 2013, n. 362, p. 348-379, 2013. DOI: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>

DÍAZ-AGUADO, M. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula.** Americana: SP. Editora Adonis, 2015.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. **Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación.** Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid, 2008.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTINEZ, R. Types of adolescent male dating violence against women, self-esteem, and justification of dominance and aggression. **Journal of interpersonal violence**, v. 30, n. 15, p. 2636-2658, 2015.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desistintucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, p. 27- 33, 1998.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice, 1984.

EASTONE, D. **A Framework for political analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

ELENI, P. School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 152, p. 268-271, 2014.

ERTESVÅG, S. K.; VAALAND, G. S. Prevention and reduction of behavioural problems in school: an evaluation of the Respect program. **Educational Psychology**, v. 27, p. 713-736, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701309258>

ESPAÑA, **Ley n. 27, de 30 de noviembre, de 2005**. De fomento de la educación y la cultura de la paz. Madrid, 2005. Disponível em: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2005/BOE-A-2005-19785-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

ESPAÑA. **Constituição espanhola**. Madrid, 1978. Disponível em: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ESPAÑA. **Instrução Normativa 10/2005**. Sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil. Madrid, 2005. Disponível em: [https://www.fiscal.es/fiscal/PA\\_WebAp\\_SGNTJ\\_NFIS/descarga/MN\\_Instruccion10\\_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee](https://www.fiscal.es/fiscal/PA_WebAp_SGNTJ_NFIS/descarga/MN_Instruccion10_2005.pdf?idFile=934611d6-6f25-49de-8d2a-916cad86b3ee). Acesso em: 15 out. 2019.

ESPAÑA. Lei Orgânica n. 2, de 3 de maio. De Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

ESPAÑA. Lei Orgânica n. 8, de 9 de dezembro de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 295, p. 97858-97921, 2013. Disponível em: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886). Acesso em: 15 out. 2019.

EXTREMADURA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Síntesis guía maltrato entre iguales**. s/d. Disponível em: <http://www.educarex.es/convivencia/normativa-documentos.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

EXTREMADURA. Lei n. 4, de 07 de março de 2011. De educación de Extremadura. **Boletín Oficial de Extremadura**, n. 70, p. 1-59, 2011. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-5297-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

FABER, A.; MAZLISH, E. **Pais liberados, filhos liberados**. IBRASA, 1985.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Editora Verus, 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. p. 91-213.

FERGUSON, C. J. *et al.* The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. **Criminal Justice Review**, v. 32, p. 401-414, 2007.

FERNÁNDEZ GARCÍA, I.; HERNÁNDEZ SANDOICA, I. **El Maltrato entre escolares**: guía para padres. El Defensor del Menor, 2005.

FERNANDEZ, L.; VILLOSLADA, E.; FUNES, S. **Cinfectoenel Centro Escolar**. 2002.

FERNÁNDEZ, M.; GARCÍA, A. B.; BENÍTEZ, J. L. Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

FERNÁNDEZ, P.; MELERO, M. A. **La interaccion social en contextos educativos**. Madrid: Siglo XXI, 1995.

FISCHER, R. M. *et al.* **Bullying escolar no Brasil**: relatório final. São Paulo, 2010.

FONAGY, P. *et al.* **Affect regulation mentalization and the development of the self**. New York: Other press, 2002.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIBERG, H. J. Three creative ways to measure school climate and next steps. *In*: FREIBERG, H. J. (Org.). **School climate**: measuring, improving and sustaining healthy learning environments. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Pudente, SP, 2011.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016.

FRICK, L. T.; MENIN, M; TOGNETTA, L. R. P. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying na escola. **Revista reflexão e ação**, v. 21, n. 1, p. 93-112, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v21i1.3318>

FRIEDBERG, E. **Le pouvoir et la règle**. Paris: Seuil, 1993.

GALICIA. Instrução de 17 de junho de 2013. Polas que se traslada o protocolo geral de prevención, detección e tratamento do acoso escolar e ciberacoso nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos confondos públicos. **Junta de Galicia**, Santiago de Compostela, p. 1-4, 2013. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/iesmonteneme/system/files/INSTRUCC+PROTOC+CIBERACOSO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

GALICIA. Lei n. 4, de 30 de junho de 2011. De convivencia e participación da comunidade educativa. **Diario Oficial de Galicia**, Santiago de Compostela, n. 136, p. 19676-19707, 2011. Disponível em: [http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110715/AnuncioC3B0-050711-4046\\_gl.html](http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110715/AnuncioC3B0-050711-4046_gl.html). Acesso em: 10 out. 2019.

GARANDEAU, C. F.; CILLESSEN, A. H. N. From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. **Aggression and Violent Behavior**, v. 11, n. 6, p. 612-625, 2006.

GARANDEAU, C. F.; LEE, I. A.; SALMIVALLI, C. Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. **International Journal of Behavioral Development**, v. 42, n. 1, p. 64-72, 2018.

GARANDEAU, C. F.; LEE, I. A.; SALMIVALLI, C. Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 35, n. 1, p. 44-50, 2014.

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Internacional**, v. 9, n. 28, p. 511-523, 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci_arttext). Acesso em: 15 out. 2019.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GAZIEL, H. H. O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. **Le travail humain**, v. 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

GINOTT, H. G. **Between Parent and Teen**. New York: Signet, 1970.

GINOTT, H. G. **Pais e filhos: novas soluções para velhos problemas**. 1989.

GINOTT, H. G. **Psicoterapia de grupo com crianças**. Interlivros, 1974.

GIOVAZOLIAS, T.; KOURKOUTAS, E.; MITSOPOULOU, E.; GEORGIADI, M. The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 5, p. 2208–2215, 2010.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>

GÓMEZ, Á. I. P. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 68, p. 37-60, 2010.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B.; TOGNETTA, L. R. P. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores** 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, C. C. *et al.* O papel da escola e a necessária intervenção docente: superando o desengajamento moral de professores. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. *In*: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: EDUCERE, 2017. p. 3947- 3964.

GONÇALVES, C. **Concepção e Julgamento Moral de Docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2011.

GOOSENS, F. A.; OLTHOF, T.; DEKKER, P. H. New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. **Aggressive Behavior**, v. 32, p. 343-357, 2006.

GORDON, T. **PET: Pais Eficaz y Tecnicamente Preparados**. Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. México: Diana, 1985.

HAATAJA, A. *et al.* The KiVa antibullying curriculum and outcome: does fidelity matter? **J Sch Psychol.**, v. 52, n. 5, p. 479-93, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>

HEINEMANN, P. **Mobbing-Group violence by children and adults**. Stockholm: Naturoch Kultur, 1972.

HERNÁNDEZ, J. M.; VAN DER MEULEN, K.; DEL BARRIO, C. Hablando del acoso escolar para fomentar las relaciones entre iguales. *In*: CONGRESO DE AETAPI, 13., 2006, Sevilla. **Anais [...]**. Sevilla: AETAPI, 2006. Disponível em: [http://www.aetapi.org/congresos/sevilla\\_06/index\\_archivos/07.pdf](http://www.aetapi.org/congresos/sevilla_06/index_archivos/07.pdf). Acesso em: 10 out. 2013.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Bullying, cyberbullying, and suicide. **Archives of Suicide Research**, v. 14, n. 3, p. 206-221, 2010.

HODGES, E. V. E; PERRY, D. G. Victim sof peer abuse: an overview. **Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems**, v. 5, n. 1, p. 23-28, 1996.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

- HUBERMAN, M. Professional careers and professional development: some intersections. *In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (Eds.) Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press, 1995.
- INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. **Março de 2020**, 2020.
- ISAACS, J.; HODGES, E. V. E.; SALMIVALLI, C. Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. **European Journal of Developmental Science**, v. 2, p. 387-397, 2008.
- JARES, X. R. Aprender a conviver. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 44, p. 79-92, 2002.
- JARES, X. R. **Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia.** Popular, 2001.
- JARES, X. R. **Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas.** Editorial Popular, 1999.
- JARES, X. R. La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. *In: Aprender a convivir en la escuela.* Akal, 2003. p. 87-106.
- JARES, X. R. **Pedagogía de la convivencia.** Graó, 2006.
- KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas, SP: Papirus, 2008.
- KÄRNÄ, A. *et al.* A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 311-330, 2011.
- KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 48-74, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea245620132734>
- KLEIN, J.; CORNELL, D.; KONOLD, T. Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. **School Psychology Quarterly**, 27(3), 2012, p. 154-169.
- KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários.** 2019. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.
- KOHLBERG, L. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. **Infancia y aprendizaje**, v. 5, n. 18, p. 33-51, 1989.
- KOHLBERG, L.; HERSH, R. H. Moral development: a review of the theory. **Theory and Practice**, v. 16, n. 2, p. 53-59, 1977.
- KYRIAKIDES, L.; CREEMERS, B. P. M.; PAPASTYLIANOU, D.; PAPADATOU-PASTOU, M. Improving the School Learning Environment to Reduce Bullying: An Experimental Study. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 58:4, 2014, p. 453- 478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773556>>. Acesso em 14 abril 2021.

LA RIOJA. Decreto n. 4, de 23 de janeiro de 2009. Por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros. **Boletín Oficial de La Rioja**, n. 13, p. 1003-10034, 2009. Disponível em:

<https://ias1.larioja.org//cex/sistemas/GenericoServlet?servlet=cex.sistemas.dyn.portal.ImgServletSis&code=oumCvWlIgBUf6lChv9ZDgP%2FhXhSM%2FFmcHaBajSc1bLljApHyqPVxRsoD%2BHW0E2YV6LEXZYSr1AOF0%0AAg7sGWChfIOJvXm9QFP%2Bf%2F5wfx5pENs%3D&&>. Acesso em: 12 out. 2019.

LA RIOJA. Ordem n. 26, de 8 de setembro de 2009. De la Consejería De Educación, Cultura Y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja. **Boletín Oficial de La Rioja**, n. 118, p. 12042-12057, 2009. Disponível em:

<https://ias1.larioja.org//cex/sistemas/GenericoServlet?servlet=cex.sistemas.dyn.portal.ImgServletSis&code=oumCvWlIgBUf6lChv9ZDgP%2FhXhSM%2FFmcHIGxh1BuhrcDApHyqPVxRsoD%2BHW0E2YV6LEXZYSr1AOG%0ANfjXGzt%2B%2BUJIPOcTfapF&&>. Acesso em: 13 out. 2019.

LA RUSSO, M.; SELMAN, R. Early adolescent health risk behavior, conflict resolution strategies and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 32, n. 6, p. 354-362, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.003>

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, p. 7-30, 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 27-39, 1991.

LA TAILLE, Y. La genèse de la conception du droit à l'écrit chez l'enfant. **Enfance**, v. 48, n. 4, p. 443-450, 1995.

LABAREE, D. Life on the margins. **Journal of Teacher Education**, v. 10, n. 10, p. 16, 2003.

LABAREE, D. Targeting teachers. **Dissent**, v. 8, n. 3, p. 9-14, 2011.

LADD, G. W.; TROOP-GORDON, W. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. **Child development**, v. 74, n. 5, p. 1344-1367, 2003.

LAPA, L. Z. **Valentes contra o bullying: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira**. 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181907>. Acesso em: 10 out. 2020.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís (MA), v. 9, n. 18, 2012.

LASWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how.** Cleveland: Meridian, 2018.

LATERMAN, I. **Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.** Incivilidade e autoridade no meio escolar. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação: Manifestos, Lutas E Utopias, 2002.

LEME, M. I. S. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME, 2006.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** São Paulo: ISME, 2006.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEYMANN, H. Mobbing and psychological terror at work places. **Violence and Victims**, v. 5, p. 119-126, 1990.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000300003>

LIMBER, S. P. *et al.* Evaluation of the Olweus bullying prevention program: a large scale study of U.S. students in grades 3–11. **Journal of School Psychology**, v. 69, p. 56-72, 2018. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, not yet through. **Public Administration**, 1979.

LINDBLOM, C. E. The science of muddling through. **Public Administration**, 1959.

LONGO, M. M. **Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética.** 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

LORENZ, K. A agressão: Uma história natural do mal (I. Tamen, trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1963.

LOW, S.; VAN RYZIN, M. The Moderating Effects of School Climate on Bullying Prevention Efforts. **School Psychology Quarterly**, Vol. 29, No. 3, p. 306–319, 2014.

LOW, S.; VAN RYZIN, M. J.; BROWN, E. C.; SMITH, B. H.; HAGGERTY, K. P. Engagement Matters: Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. **Prevention Science**, 15, p. 165–176, 2014.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, n. 16, p. 677-715, 1964

LOWI, T. Four systems of policy, politics, and choice. **Public Administration Review**, n. 32, p. 298-310, 1972.

- LUCATTO, L. C. **A justiça restaurativa nas escolas**: investigando as relações interpessoais. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250715>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- LUXENBERG, H.; LIMBER, S. P.; OLWEUS, D. **Bullying in U.S. schools**: 2014 status report. Center City, MN: Hazelden Foundation, 2015.
- LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy. 1980.
- MADRID. Decreto n. 15, de 19 de abril de 2007. Por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. **Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid**, Madrid, n. 97, p. 5-10, 2007. Disponível em: [http://www.Madrid.org/dat\\_capital/novedades/pdf/marco\\_convivencia.pdf](http://www.Madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/marco_convivencia.pdf). Acesso em: 15 out. 2019.
- MARQUES, C. A. E. **De quem é a primeira acerola?** 1. ed. Americana: Adonis, 2015.
- MARQUES, C. A. E. **Os conflitos entre alunos de 11 e 12 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254136/1/Marques\\_CarolinadeAragaoEscher\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254136/1/Marques_CarolinadeAragaoEscher_D.pdf). Acesso em: 10 out. 2018.
- MASCARENHAS, S. A. N. Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL, 2., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.
- MASCARENHAS, S. Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). **Psicologia, saúde & doenças**, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2006.
- MASIELLO, M. G.; SCHROEDER, D. **A public health approach to bullying prevention**. Washington, DC: American Public Health Association, 2014.
- MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, 1995.
- MENESINI, E. *et al.* Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. **Aggressive Behavior**, v. 29, p. 10-14, 2003.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.
- MERRELL, K. *et al.* How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. **School Psychology Quarterly**, v. 23, p. 26-42, 2008.
- MONJAS, M. I.; AVILÉS, J. M. M. **Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales**. Junta de Castilla y León: REA, 2003. Disponível em:

<http://www.observatorioperu.com/libros%202010/diciembre/Sensibilizacion%20contra%20el%20maltrato.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MORALES, M.; LÓPEZ, V. Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 5, p. 1-24, 2019.

MORAN, S. *et al.* Ethnic differences in experiences of bullying: asian and white children. **British Journal of Educational Psychology**, v. 63, n. 3, p. 431-440, 1993.

MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. *In*: DEBARDIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar**. Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo 24297-5, 2014.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D.; TEIXEIRA, A. N. Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software nvivo®. **Revista Alcance**, v. 23, n. 4, 2016.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Educat, 2002.

MURCIA. Decreto n. 115, de 21 de outubro de 2005. Por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. **Boletín Oficial de la Región de Murcia**, Murcia, n. 252, p. 230407-23419, 2005. Disponível em: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&ID TIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&ID TIPO=100). Acesso em: 12 out. 2019.

MURCIA. Ordem de 20 de fevereiro de 2006. De la CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares. **Boletín Oficial de la Región de Murcia**, Murcia, n. 51, p. 6559-6562, 2006a. Disponível em: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&ID TIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&ID TIPO=100). Acesso em: 12 out. 2019.

MURCIA. Resolução de 28 de setembro de 2009. De la Dirección General de Ordenación Académica, sobre aspectos relativos a la aplicación de las normas de convivencia escolar. **Boletín Oficial de la Región de Murcia**, Murcia, n. 241, p. 54375-54382, 2009. Disponível em: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&ID TIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&ID TIPO=100). Acesso em: 12 out. 2019.

MURCIA. Resolução de 4 de abril de 2006. De la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se dictan instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.

**Boletín Oficial de la Región de Murcia**, Murcia, n. 92, p. 12223-12232, 2006b. Disponível em:  
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792\\$m4001,4531&IDTIPO=100](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4105&RASTRO=c792$m4001,4531&IDTIPO=100). Acesso em: 12 out. 2019.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE.  
**Preventing bullying through science, policy, and practice**. Washington, DC: The National Academies Press, 2016.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. **What are localecodes?** 2016.  
 Disponível em: [https://nces.ed.gov/ccd/rural\\_locales.asp](https://nces.ed.gov/ccd/rural_locales.asp). Acesso em: 10 out. 2017.

NAVARRA. **Bullying**. Acoso escolar. Información para profesorado. s/da. Disponível em:  
<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57747/acosoprofesores.pdf/b933d7df-298c-47e3-b278-035be22300dc>. Acesso em: 15 out. 2019.

NAVARRA. Decreto Foral n. 47, de 23 de agosto de 2010. De derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. **Boletín Oficial de Navarra**, Pamplona, n. 24, 2011a. Disponível em: <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=8957>. Acesso em: 15 out. 2019.

NAYLOR, P. Anti-bullying peer support systems in school: what are they and do they work? *In: Congreso Internacional de Convivencia en la Escuela*, 2., 2010, Almería. **Anais [...]**. Almería, Espanha: Universidad de Almería, 2010.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999.

NETO, A. C.; LOPES, W. D. J. F. Políticas educacionais na América Latina. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 56, 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

NÓVOA, A. Travelling, not arriving: an intellectual journey. *In: Educators of the mediterranean*. Up close and personal. Brill Sense, 2011. p. 197-207.

O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. **Journal of adolescence**, v. 22, n. 4, p. 437-452, 1999.

OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2010.

OECD. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf> Acesso em: 21 julh 2020.

OFFICE OF THE SPECIAL REPRESENTATIVE OF THE SECRETARY-GENERAL ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN. **Ending the torment**: tackling bullying from the school yard to cyber space. New York: United Nations, 2016.

OLIVEIRA, R. J. Ética na escola: por uma abordagem argumentativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 454-462, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, W. A. D. *et al.* I. Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 22, p. 1553-1564, 2017.

OLWEUS D. **Sweden**. In the nature of school bullying: a cross-national perspective. London: Routledge, 1999.

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

OLWEUS, D. Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. **Child development**, p. 1301-1313, 1977.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools**: bullies and whipping boys. Hemisphere, 1978.

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

OLWEUS, D. Bully/victim problems among school children: basic facts and effects of a school based intervention program. *In*: PEPLER, D. J.; RUBIN, K. H. (Eds.). **The development and treatment of childhood aggression**. Hillsdale: Erlbaum, 1991. p. 411-448.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: what we know and what we can do. United Kingdom: Blackwell Publishing, 1993.

OLWEUS, D. **Hackkycklingar och översittare**. Forskning om skolmobbing. Stockholm: Almqvist & Wicksell, 1973.

OLWEUS, D. **Olweus bullying questionnaire**. Center City, MN: Hazelden, 2007.

OLWEUS, D. Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. **Psychological bulletin**, v. 86, n. 4, p. 852, 1979.

OLWEUS, D. The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *In*: SMITH, P. K.; PEPLER, D.; RIGBY, K. (Eds.). **Bullying in schools**: how successful can interventions be. London: Cambridge University Press, 2004. p. 13-36.

OLWEUS, D. **The revised Olweus bully/victim questionnaire**. Mimeo. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion, University of Bergen, 1996.

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P. The Olweus bullying prevention program: implementation and evaluation over two decades. *In*: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE, D. L. **Handbook of bullying in schools**: an international perspective. New York: Routledge, 2010. p. 377-401.

OLWEUS, D.; LIMBER, S. P.; BREIVIK, K. Addressings pecific forms of bullying: a large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. **International Journal of Bullying Prevention**, v. 1, n. 1, p. 70-84, 2019.

ORTEGA, R. R.; LERA, M. J. The Seville Anti-Bullying in School Project. **Aggressive Behavior**, v. 26, p. 113-123, 2000.

ORTIZ, S. *et al.* Discusiones éticas, teóricas y políticas sobre asesoramiento. **Convivencia Escolar**, p. 19, 2019.

PAÍS VASCO. Decreto n. 201, de 16 de dezembro de 2008. Sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. **Boletín Oficial del País Vasco**, Vitoria-Gasteiz, n. 240, p. 30936-30978, 2008. Disponível em: <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/12/0806986a.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

PAÍS VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. **Guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales**. País Vasco, 2011. Disponível em: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>. Acesso em: 15 out. 2019.

PARO, V. H. Gestão escolar, ética e liberdade. **Jornal APASE**, São Paulo, v. 12, n. 92, p. 5-6, 2001.

PEIRCE, C. S. *The collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002

PERRY, D. G.; KUSEL, S. J.; PERRY, L. C. Victims of peer aggression. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 6, p. 807, 1988.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. São Paulo, Vozes, 1973.

PIAGET, J. Los procedimientos de la educación moral. *In: La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932[1994].

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.

PIFERRER, F. M. Un programa de educación moral. **Cuadernos de pedagogia**, Barcelona, n. 201, p. 28-30, 1992.

PIKAS, A. A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. **School Psychology International**, v. 10, n. 2, p. 95-104, 1989.

PUIG, J. M. R. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. R. *et al.* **Aprendizaje servicio**. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro, 2007.

PUIG, J. M. R.; GARCÍA, X.M. Para un currículum de educación en valores. **Folios**, n. 41, p. 7.22-7.22, 2015.

PUIG, J. M. R.; MARTÍN, X. M. G. Para un currículum de educación en valores. **Folios**, n. 41, p. 7.22-7.22, 2014.

PUIG, J. M.; BARROS, L. G.; ALCARRAZ, R. C. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista**. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

RASKAUSKAS, J.; STOLTZ, A. D. Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. **Developmental Psychology**, v. 43, n. 3, p. 564, 2007.

RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Considerações sobre o tema formação moral nas licenciaturas em ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0889-2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

RELATÓRIO TALIS. **Principais resultados**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

REZNIKOFF, P. T. M. Perceived peer and family relationships, hope lessness and locus of control as factors in adolescent suicide attempts. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 12, n. 3, p. 141-150, 1982.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RIGBY, K. Consequences of bullying in schools. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 48, p. 583-590, 2003.

RIGBY, K.; SLEE, P. T. Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. **Journal of Social Psychology**, v. 131, n. 5, p. 615-627, 1991. DOI: <http://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924646>

RIGBY, K.; SLEE, P. Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully victim problems, and perceived social support. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 29, n. 2, p. 119-130, 1999.

ROLAND, E. *et al.* The zero program meagainst bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. **Social Psychology of Education**, v. 13, p. 41-55, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11218-009-9096-0>

RORTY, R. **Contingencia, ironia y solidaridad**. Barcelona: Paidós, 1991.

ROSE, R.; DAVIES, P. **Inheritance in public policy**. New Haven: Yale University Press, 1994.

SAARENTO, S.; BOULTON, A.; SALMIVALLI, C. Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 43, p. 61-76, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>

SABATIER, P.; JENKINS-SMITH, H. **Policy change and learning: the advocacy coalition approach**. Boulder: West view Press. 1993.

SACARDO, D.; GONÇALVES, C. C. M. Território: Potencialidades na construção dos sujeitos. *In*: FERNANDES, J. C. A.; MENDES, R. (Org.). **Promoção da saúde e gestão local**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Cepedoc, 2007.

SAHA, L.; DWORKIN, G. Introduction: New perspectives on teachers and teaching. *In*: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (Eds.) **International handbook of research on teachers and teaching**. New York: Springer, 2009.

SALMIVALLI, C. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010.

SALMIVALLI, C. *et al.* Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C.; ISAACS, J. Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. **Child development**, v. 76, n. 6, p. 1161-1171, 2005.

SALMIVALLI, C.; KÄRNÄ, A.; POSKIPARTA, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal for Behavioral Development**, v. 35, p. 405-411, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025411407457>

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. Bullies, victims, and bully-victim relationship. *In*: RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; LAURSEN, B. **Handbook of peer interactions, relationships, and groups**. New Yourk: Guilford Press, 2008.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. **International Journal of Behavioral**

**Development**, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1080/01650250344000488>

SALMIVALLI, C; VOETEN, M; POSKIPARTA, E. Bystanders matter: association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classroom. **Journal of clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 40, n. 5, p. 668-676, 2011. DOI:  
 10.1080/15374416.2011.597090

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, p. 71-82, 2012.

SANTOS, N. C. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Bullying e a atuação docente**: os Desengajamentos morais. Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica. 2017.

SCHÄFER, M.; KORN, S. Bullying als gruppenphänomen: Eine adaptation des ‘participant role’ -ansatzes [Bullying as group phenomenon: An adaptation of the ‘participant role’ approach]. **Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie**, v. 36, p. 19-29, 2004.

SCHULMAN, M. The prevention of antisocial behavior through moral motivation training (or Why isn't there more street crime?). In: LORION, R. P. (Ed.). **Protecting the child**: strategies for promoting functional behavior development. New York: Haworth Press, 1990. p. 255-275.

SCHWARTZ, D.; PROCTOR, L. J.; CHIEN, D. H. **The aggressive victim of bullying**. Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized. 1998. p. 147-174.

SEBER, M. G. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SHARP, S.; SMITH, P. **School bullying**: Insights and perspectives. London: Routledge, 2002.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, J. L. D. *et al.* Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2329-2340, 2017. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>

SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. Indisciplina no PISA: entre o intra e o extraescolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 68, p. 382-416, 2017.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2014. 233 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. Disponível em:  
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254148>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SLEE, P. T. Bullying: health concerns of Australian secondary school students. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 5, n. 4, p. 215-224, 1995.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, P. K.; BRAIN, P. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. **Aggressive Behavior**, v. 26, p. 1-9, 2002.

SOLBERG, M. E.; OLWEUS, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. **Aggressive Behavior**, v. 29, n. 3, p. 239-268, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SPONVILLE, A. C. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Espasa Calpe, 1996.

SPONVILLE, A.C. **Apresentação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

STENGEL, S. R. Moral education for young children. **Young Children**, v. 37, n. 6, p. 23-31, 1982.

STEVENS, V.; VAN OOST, P.; DEBOURDEAUDHUIJ, I. Bullying in Flemish Schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. **Brit J Educ Psychol.**, v. 70, p. 195-210, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709900158056>

SUTTON, J; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? **British journal of developmental psychology**, v. 17, n. 3, p. 435-450, 1999.

TARDELLI, D. D. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDELLI, D. **O herói na sala de aula**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2007.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>

TAVARES, M.R; MENIN, M.S.S. **Avaliando valores em escolares e seus professores. Proposta de construção de uma escola**. Textos FCC, v. 46, out., 2015.

THOENIG, J. C. **L'Ére des technocrates**. L'Harmattan, 1987[1983].

TILLY, C. (Dir.). **The formation of national states in western Europe**. Princeton: Princeton University Press, 1975.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. *In: A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na**

**escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A história da menina e do medo da menina.** Americana, SP: Adonis, 2010. ISBN: 978-85-7913-292-6.

TOGNETTA, L. R. P. **Bolinha de sabão.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017. v. 1.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying: de onde vem a violência que assola a escola? *In:* GARCIA, A. (Org.). **Pesquisas sobre o relacionamento interpessoal.** Vitória, ES: ABPRI, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying: quem tem medo? uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor.** Americana, SP: Adonis, 2016.

TOGNETTA, L. R. P. **Caixa de segredo.** Americana, SP: Adonis, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. **Casa de vó e de vô.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. **Cospe fogo, o dragão.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. **Doideira de galo à toa ou porque a regra não é sempre boa.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. **Enrola, enrola até fazer uma bola.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2014. 20 p.

TOGNETTA, L. R. P. **História de chuva para acabar com o medo (dela).** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **O chapéu do Noel.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **O medo da Bia.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. **O problema da lagartixa.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017. 20 p.

TOGNETTA, L. R. P. **Pata de elefante.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Vestidinho de bolinha.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2019. v. 1.

TOGNETTA, L. R. P. **Yellow.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2016. v. 1.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M.; ROSÁRIO, P. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M. **Respeito é bom e eu gosto:** o valor do respeito. Americana, SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; BARBUTO, A. C. B. M.; CANOVAS, M. F. K. É possível a

prevenção à violência na escola? um estudo teórico comparativo entre o programa faustlos e jogos de sentimentos baseados na epistemologia genética de Piaget. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, p. 132-153, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. L. Cyberbullying: quando a violência é virtual-Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. *In*: SEMINÁRIO VIOLAR: PROBLEMATIZANDO JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. p. 2178-1028.

TOGNETTA, L. R. P.; CARRASCO, P. C. **Ele era meu amigo**. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2019.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p369>

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* **Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae245620132736>

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, SP: Adonis, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? *In*: LA TAILLE, Y.; MENIN M. S. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. p. 15-45.

TOGNETTA, L. R.; VINHA, T. P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J. Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é um valor. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014.

TOPPING, K.; EHLI, S. **Peer-assisted learning**. London: Routledge, 1998.

TORREGO, J. C. (Coord.) **Mediación de conflictos en instituciones educativas**. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea, 2000.

TORREGO, J. C. El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 23, n. 2, p. 155-157, 2009.

TORREGO, J. C. Modelos de regulación de la convivencia. Cuadernos de pedagogía, v. 304, p. 22-28, 2000.

TORREGO, J. C. S.; GONZÁLEZ, A. G. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. **Revista de Educación**, v. 347, p. 369-394, 2008.

TRINDADE, A. M.; MENEZES, J. A. **Intimidações na adolescência: reflexões socioculturais da violência entre pares no contexto escolar**. Editora CRV, 2015. cap. 5.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, p. 27-56, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

TUGENDHAT, E. **Conférence sur l'éthique**. Paris: PUF, 1998.

TWEMLOW, S. W. *et al.* A School climate intervention that reduces bullying by a focus on the bystander audience rather than the bully and victim. *In*: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE, D. L. (Eds.). **Handbook of bullying in schools: an international perspective**. London: Routledge, 2009.

UNESCO. **Declaración de Caracas por una cultura de paz**. 1999.

URUÑELA, P. M. N. Aprendizaje-servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. **Amazônica**, v. 6, n. 1, p. 35-61, 2011.

URUÑELA, P. M. N. Trabajar la convivencia en los centros educativos. **Aula de innovación educativa**, n. 221, p. 36-40, 2013.

URUÑUELA, P. M. N. **La gestión del aula**. Narcea Ediciones, 2018.

URUÑUELA, P. M. N. **La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo**. Narcea Ediciones, 2018.

VALENCIA. Decreto n. 39, de 04 de abril de 2008. Del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios. **Diari Oficial de la Generalitat de Valencia**, Valencia, n. 5738, p. 55906-55931, 2008. Disponible em: [http://www.docv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion.jsp?id=26&sig=004091/2008&L=1&url\\_lista=](http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=26&sig=004091/2008&L=1&url_lista=). Acceso em: 13 out. 2019.

VALENCIA. Orden de 31, de marzo de 2006. De la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes. **Diari Oficial de la Generalitat de Valencia**, Valencia, n. 5255, p. 16342-16349, 2006. Disponible em: [http://www.docv.gva.es/datos/2006/05/10/pdf/2006\\_X5282.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2006/05/10/pdf/2006_X5282.pdf). Acceso em: 13 out. 2019.

VALENTE, M. O. A educação para valores. **Educação e Valores**, Lisboa, v. 1, p. 1-35, 1995.

VERNBERG, E. M. *et al.* **Developmental trends in peer aggression, victimization, bystandering, and aggression-related attitudes.** Unpublished manuscript submitted for publication. 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. São Paulo, SP: Editora Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>. Acesso em: 3 ago. 2018.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 1, p. 45-55, 2006.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coord.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. ISBN: 978-85-7713-222-5.

VINHA, T. P. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017. 184 p.

VINHA, T. P. *et al.* A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. *In:* TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade, Campinas, SP: Mercado de Letras, 201. p. 265-302.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba, PR: PUCPR/EDUCERE, 2008.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R. P. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.803>

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 10, n. 1, p. 45-55, 2006.

VINHA, T. *et al.* Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. *In:* NÚÑEZ, J. C.; GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ-FUENTES, M. C.; MOLERO, M. M.; MARTOS, Á.; BARRAGÁN, A. B.; SIMÓN, M. M. (Comp.) **Psicología y Educación para la Salud.** Oviedo: Universidad de Oviedo. 2017. p. 147-155.

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética.** 2020. 318 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

WILDAVSKY, A. **The policy of budgetary process.** 2 ed. Boston: Little and Brown, 1992.

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral.** 2017. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322112>. Acesso em: 1 set. 2018.

WREGGE, M. G. *et al.* A Linguagem do educador e a autonomia moral. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 6, n. 2, ago./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2014.v6n2.p115-132>.

YEAGER, D. S. *et al.* Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 37, p. 36-51, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YONEYAMA, S.; RIGBY, K. **Bully/victim students & classroom climate.** Youth Studies Australia, v. 25, n. 3, p. 34-41, 2006.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola?** 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspecto teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005.** 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.

ZHANG, A.; MUSU-GILLETTE, L.; OUDEKERK, B. A. **Indicators of school crime and safety:** 2015. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **A construção coletiva de Projetos Antibullying em redes de ensino no Brasil: para que a convivência ética seja valor**. Diante dos problemas nas relações interpessoais na escola e, da necessidade de investigação sobre o bullying cuja presença indica a ausência de valores morais por quem o pratica, a presente pesquisa trata sobre a implantação de programas antibullying nas escolas devido a uma exigência legislativa e da urgência de se trabalhar com estas questões. Essa pesquisa será realizada com professores e gestores da rede de ensino do Município de Artur Nogueira. Propõe-se dois objetivos: 1- descrever a construção coletiva do projeto antibullying da rede municipal de ensino; 2- investigar na percepção dos educadores as possíveis mudanças ocorridas com a implantação de um projeto antibullying em sua escola.

Sua participação nesta pesquisa, consistirá em responder um questionário em forma de autoavaliação sobre as formações que estão sendo coordenadas pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 40 minutos. Todas as versões dos questionários estão em formato online, pela plataforma google forms.

Assim, solicitamos sua colaboração para responder ao questionário de forma completa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado.

Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir.

Deixamos claro, que o participante não terá nenhum benefício direto ao responder o questionário. Contudo, esperamos que a pesquisa em ação, possa trazer uma visão sobre as mudanças que ocorreram ao serem implantados os projetos antibullying nas escolas.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados individuais da pesquisa não serão divulgados a fim de não expor cada participante, e sim, serão divulgados dados gerais da Rede Municipal de Artur Nogueira. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

*Natalia Cristina Pupin Santos*

Pesquisadora: Natália Cristina Pupin Santos1

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação, Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (16) 992185445 / E-mail: [raei.cps30@hotmail.com](mailto:raei.cps30@hotmail.com)

Local e data \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa2

1 O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

2 O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

## Apêndice B – Instrumento de Pesquisa



Autoavaliação para professores – Educação Infantil e Ensino Fundamental  
(Grupo de continuidade)

Coordenação: Prof.ª Dr.ª Luciene Regina Paulino Tognetta  
Formadora: Prof.ª Darlene Ferraz Knoener

REDE MUNICIPAL DE ARTUR NOGUEIRA-SP/ 2020

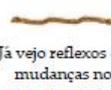
PROJETO: "LEITURA NA ESCOLA" ÉTICA E CIDADANIA

Os nós que ainda temos e o que já desatamos...

Data da avaliação: \_\_\_\_\_

Professor(a) (opcional): \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

Parte A – Sobre a nossa compreensão...

				
1. Compreendo que as minhas ações enquanto educador influenciam de modo significativo na formação moral dos meus alunos.				



2. Reconheço que o respeito é uma via de mão dupla e é fundamental para a construção da autonomia moral dos meus alunos.				
3. Todos os sentimentos dos meus alunos são permitidos, as ações é que são limitadas.				
4. Meu planejamento das aulas inclui atividades em que as crianças possam refletir sobre seus próprios sentimentos e expressá-los de maneira individual ou coletiva.				
5. Compreendo os conflitos como OPORTUNIDADE e não como PROBLEMA-PERIGO para o ambiente escolar e as relações que ali se estabelecem. Assim, são espaços para trabalharmos valores e regras, pois nos dão "pistas" sobre o que as crianças precisam aprender.				
6. Reconheço que os conflitos de meus alunos pertencem a eles (portanto não sou eu quem deve resolver e tomar decisões) e que a ênfase não está na resolução do conflito em si, mas, sim, no processo. O que fará diferença é a forma com que os problemas serão enfrentados.				
7. Não perco a serenidade num momento de conflito. Reconheço que a brevidade da fala e a firmeza no que proponho são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos.				



8. Utilizo literaturas, filmes ou histórias para provocar a reflexão e o debate na turma sobre questões relacionadas a convivência.				
9. Cuido da minha linguagem para não emitir nenhum tipo de julgamento ou fazer "chantagem emocional".				
10. Não utilizo ameaças com os alunos (como por exemplo, tirar-lhe algo prazeroso, dizer que vai falar com pais ou direção, etc.) para conseguir o que quero, como disciplina por exemplo.				
11. Estou atenta à forma como elogio meus alunos para que seja descritivamente.				
12. Procuro utilizar sanções por reciprocidade (aquelas relacionadas ao ato infracional), quando necessário.				
13. Quando é possível, permito que meus alunos tomem decisões acerca de situações cotidianas na escola e/ou sobre conteúdos a serem trabalhados.				
14. Meus alunos participam da elaboração das regras e estas surgem a partir de uma necessidade.				
15. Estimulo a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças.				
16. Compreendo que só aprende a respeitar quem se sente respeitado, por isso, respeito meus alunos o tempo todo, através da minha postura, ações e linguagem.				
17. Considero o ponto de vista de meus alunos e estimulo que considerem o ponto de vista dos outros.				



18. As minhas intervenções com as crianças são em formas de perguntas, por isso substituo os sermões por "como podemos resolver?"				
19. Na minha classe há espaços de diálogo sistematizados, (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente) em que os alunos possam discutir os problemas de convivência (ex.: avaliação do dia, assembleia de classe, etc.).				
20. Minhas intervenções junto às crianças permitem que elas expressem com palavras o que sentem.				
21. Compreendo que a moral não é ensinada ou transmitida e sim construída a partir da interação da criança com o meio em que vive.				
22. Acredito que é preciso vencer os próprios medos de arriscar uma nova forma de educar as crianças e os adolescentes pela confiança e não pela obediência.				
23. Compreendo que apesar de a criança pensar diferente do adulto, ela sente como ele.				
24. Reconheço a importância de ouvir as crianças em silêncio e atentamente quando nos contam algo, sem julgar ou apontar soluções.				
25. Consigo expressar o que penso ou o que sinto sem ofender a dignidade e personalidade dos meus alunos.				
26. Reconheço a importância de a escola ter ações organizadas e protocolos padrão para a detecção e intervenção nas situações de bullying.				



27. Conheço as limitações das famílias de meus alunos, mas considero que da mesma forma que as crianças trazem problemas de casa para a escola, podem levar soluções das mais eficazes para seus problemas em casa.				
---	--	--	--	--

Parte B – Se você marcou as duas primeiras colunas em algum item descrito acima, o que você pode fazer para que esse nó seja desatado:

---



---



---



---



---



---



---



---

Parte C – Se você marcou a última coluna em algum item, que reflexos você já vê em seus alunos, a partir de sua mudança...

---



---



---



---




---



---



---



---

Parte D – Sobre a formação em 2018

Por favor, marque na escala de 1 a 10 (sendo 1 nada e 10 muito) o quanto você acha que foi importante continuar participando da formação em 2018.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sobre a maneira como a formadora conduziu os encontros, escolha a alternativa que melhor expressa sua opinião.

	Não atendeu as expectativas que eu tinha	Analiso como bom, mas algumas questões poderiam ser diferentes.	Acredito que foi bom	Superou minhas expectativas e conseguiu motivar transformações na escola.
A postura da formadora nos encontros.				
A fundamentação teórica das atividades propostas.				



As oportunidades de trocas de experiências com os colegas no momento da formação.				
A disponibilidade do formador em atender dúvidas.				
A organização geral do trabalho.				
As propostas para revisão do projeto antibullying.				

Parte E – Comentários:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice C – Declaração de Concordância



### PREFEITURA MUNICIPAL DE ARTUR NOGUEIRA

(Berço da Amizade)

#### "PAÇO MUNICIPAL PREFEITO JACOB STEIN"

Rua 10 de Abril, 629 - Centro - Artur Nogueira - SP - CEP 13160-162

CNPJ 45.735.552/0001-86 Telefone: (19) 3827-9700

e-mail: [comiso@arturnogueira.sp.gov.br](mailto:comiso@arturnogueira.sp.gov.br) site: [www.arturnogueira.sp.gov.br](http://www.arturnogueira.sp.gov.br)

## DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, ELAINE VICENSOTTI BOER, secretária de Educação do Município de Artur Nogueira DECLARO estar ciente da investigação **A construção coletiva de Projetos Antibullying em redes de ensino no Brasil: para que a convivência ética seja valor** conduzida pela pesquisadora Natália Cristina Pupin Santos, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Tognetta junto à rede de educação deste município.

Diante dos problemas nas relações interpessoais na escola e, da necessidade de investigação sobre o bullying cuja presença indica a ausência de valores morais por quem o pratica, a presente pesquisa trata sobre a implantação de programas antibullying nas escolas devido a uma exigência legislativa e da urgência de se trabalhar com estas questões. Estou ciente que esta pesquisa será realizada com professores e gestores da rede com os seguintes objetivos: 1- descrever a construção coletiva do projeto antibullying da rede municipal de ensino; 2- investigar na percepção dos educadores as possíveis mudanças ocorridas com a implantação de um projeto antibullying nas escolas nogueirenses.

A participação dos educadores consistirá em responder um questionário em forma de autoavaliação sobre as formações que estão sendo coordenadas pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 40 minutos. Todas as versões dos questionários estão em formato on line pela plataforma google forms.

Estou ciente também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Artur Nogueira, 15 de fevereiro de 2020.

Elaine Vicensotti Boer

Secretária de Educação do Município de Artur Nogueira

### SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Nossa Senhora das Dores, 629 – Centro - CEP: 13160-166 – Artur Nogueira – SP  
Telefone: (19) 3827-9700 – Ramal 9202 - E-mail: [educacao@arturnogueira.sp.gov.br](mailto:educacao@arturnogueira.sp.gov.br)

## ANEXOS

**Anexo 1** – Modelo de Programa Antibullying de uma escola municipal de Artur Nogueira

### **PROGRAMA ANTIBULLYING – EMEF “PROF.<sup>a</sup> ALCÍDIA T. W. MATTEIS”**

**REDE MUNICIPAL DE ARTUR NOGUEIRA, SP – 2017/2018**

#### **PARTE A – CONJUNTURA DA ESCOLA**

##### **1. Identificação da unidade escolar**

**Nome:** EMEF “Prof.<sup>a</sup> Alcídia Teixeira Whitaker Matteis”

**Endereço:** Rua Serafim da Silva Barros, 241 – Parque Residencial Itamaraty.  
CEP 13.160.000 – Artur Nogueira – São Paulo

**Fone:** (19) 3877 1381

**E-mail:** [escola.alcidia@arturnogueira.sp.gov.br](mailto:escola.alcidia@arturnogueira.sp.gov.br)

##### **Tipo de Ensino Oferecido:**

- Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º ano);
- Educação Infantil (Pré I, Pré II)

##### **Horário de funcionamento:**

- Ensino Fundamental: 7h às 12h  
12h30min às 17h
- Educação Infantil: 7h às 11h  
13h às 17h

**Diretora:** Kátia Cristina Rossetti Filippini

**Vice-diretora:** Lilian Cristina Rolfsen Ittner

**Coordenadora Pedagógica Ensino Infantil/ Fundamental:** (1º ano 1; 2º ano 1; 2º ano 2; 2º ano 3); Pré I (1 e 2); Pré II (1 e 2)

**Coordenadora:** Magda Patrícia Sthal Fischer

**Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil / Fundamental):** (1º ano 2; 3º ano 1 e 3º ano 2; 4º ano 1 e 4º ano 2; 5º ano 1 e 5º ano 2)

**Coordenadora:** Simone Tagliari Asbahr

## 2. Agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma

Ano	Turma	Curso	Período	Matriculados
PRÉ II	1	Ed. Infantil	07h30/11h30	22
PRÉ II	2	Ed. Infantil	07h30/11h30	23
1º	1	Ens. Fund.	07h00/12h00	16
4º	1	Ens. Fund.	07h00/12h00	26
4º	2	Ens. Fund.	07h00/12h00	27
5º	1	Ens. Fund.	07h00/12h00	23
5º	2	Ens. Fund.	07h00/12h00	24
PRÉ I	1	Ed. Infantil	13h00/17h00	22
PRÉ I	2	Ed. Infantil	13h00/17h00	23
1º	2	Ens. Fund.	12h30/17h30	23
2º	1	Ens. Fund.	12h30/17h30	20
2º	2	Ens. Fund.	12h30/17h30	23
2º	3	Ens. Fund.	12h30/17h30	23
3º	1	Ens. Fund.	12h30/17h30	22
3º	2	Ens. Fund.	12h30/17h30	21

## 3. Clientela

A EMEF “Prof.<sup>a</sup> Alcídia Teixeira Whitaker Matteis” realizou uma pesquisa, enviada aos pais/responsáveis de nossos discentes, com o objetivo de conhecer melhor a realidade da nossa comunidade escolar e sua clientela.

Com os resultados obtidos e para fazer uma análise mais fidedigna, elaboramos gráficos (acima) para uma melhor visualização dos dados.

Os fatos constatados foram que a maioria das famílias respondeu a pesquisa colaborando com nosso trabalho.

A maior parte das casas é habitada por pai, mãe e irmãos. Em relação à moradia fica bastante visível a divisão bem equilibrada entre os que possuem casas próprias e alugadas.

Outro ponto bastante relevante é que grande parte das famílias possui carro próprio e bicicleta como meio de transporte. Tem um número bastante significativo de eletroeletrônicos em suas residências.

Em relação ao índice de jovens e adultos que não estão alfabetizados, nota-se um número reduzido de pessoas, nos tranquilizando em relação à questão do analfabetismo em massa, porém na maior parte das famílias o pai e a mãe não possuem o Ensino Superior.

O emprego dos pais é bastante diversificado, percebendo-se que os mesmos têm variadas profissões. Já nas mães, é interessante ressaltar o número significativo das que são donas de casa.

Segunda a pesquisa, a grande maioria de pais acompanha a vida escolar de seus filhos examinando atividades, lições de casa, diários escolares e participa das reuniões/convocações.

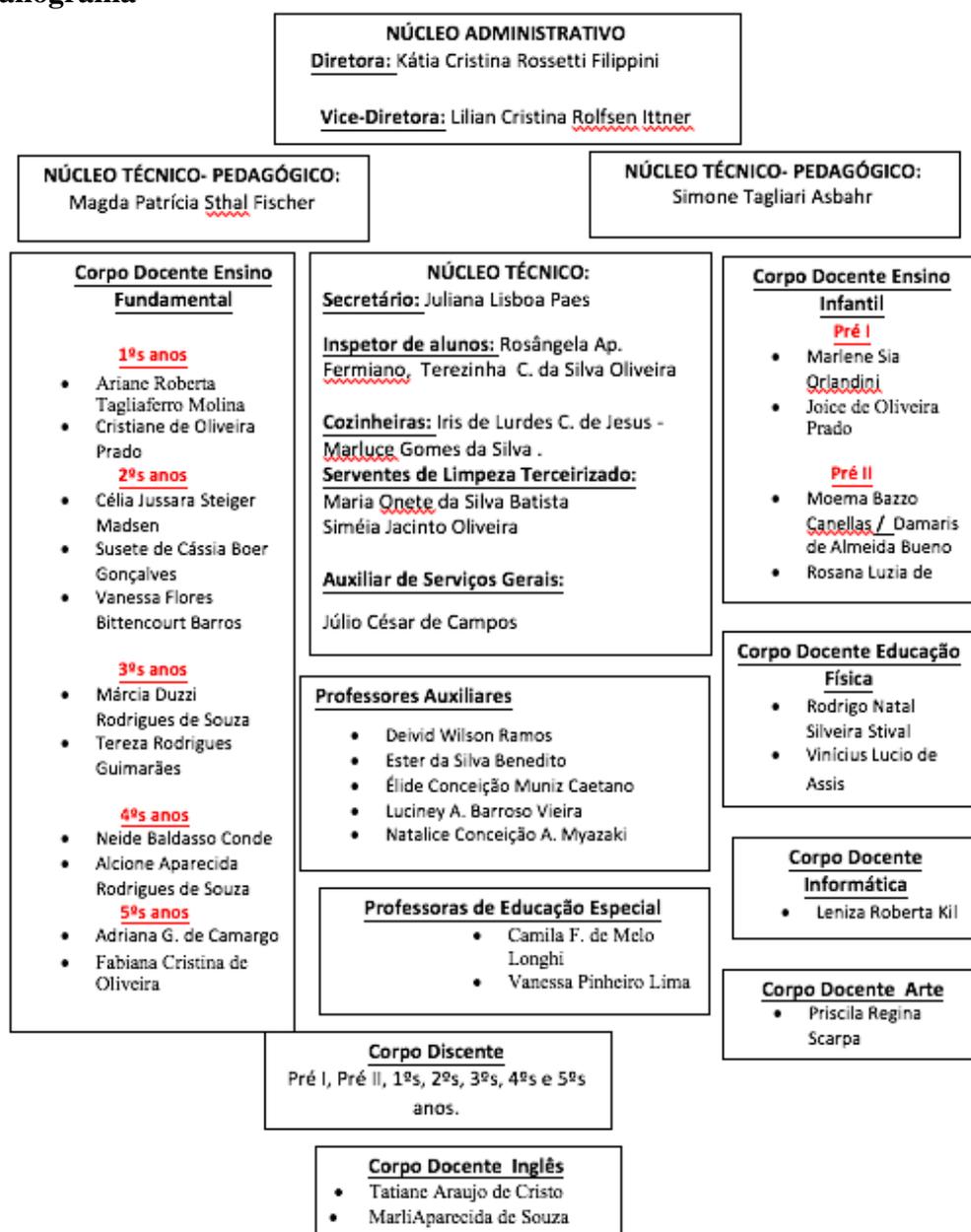
Entretanto, a rotina diária nos indica que, nem sempre, temos essa participação dos pais/responsáveis como foi relatado na pesquisa.

Em nossa Unidade Escolar a religião predominante é a católica e nos finais de semana um dos lazeres que prevalece, em várias famílias, curtir a família em casa.

Poucas famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família e a faixa da renda mensal familiar está entre dois salários mínimos.

Esse diagnóstico socioeconômico é um instrumento de análise que colabora com o trabalho da Unidade Escolar, norteando ações de intervenção e respeitando os costumes e a cultura da

#### 4. Organograma



## PARTE B – O projeto

### 1. A Lei Antibullying em nosso país

O Congresso Nacional aprovou em novembro de 2015 a Lei 13.815/15, intitulada de Lei Antibullying, reconhecendo a seriedade e impacto que esse fenômeno exerce sobre os envolvidos, evidenciando a necessidade do amparo legal para a institucionalização da prevenção e combate ao bullying. Além da definição do bullying, que será tratada mais à frente, o art. 5º institui que:

*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).*

A importância desse artigo indica a concepção não punitiva da legislação, que se abstém de estabelecer penalidades, responsabilizando as escolas a prevenir a intimidação sistemática por meio de ações educativas e atividades de formação de professores. Em consonância com os achados da Psicologia Moral que defende a necessidade de ações educativas que auxiliem os autores de bullying a construir valores morais, a lei em seu artigo 4º ampara vítimas e autores, prevendo o oferecimento de assistência jurídica, social e psicológica para ambos os envolvidos, significando especial atenção a quem sofre, mas também a quem promove a violência.

Além disso, a legislação também indica a necessidade da elaboração de instrumentos de avaliação que permitam o diagnóstico da ocorrência das situações de intimidação. O diagnóstico, por meio de instrumentos específicos, se faz necessário uma vez que uma das características do bullying é a dificuldade de identificação, ou porque as vítimas sentem-se impotentes e temerosas ou ainda porque tal violência, em geral, não é percebida pelos adultos.

Apesar da orientação legal de se evitar o uso de punições, é importante destacar a existência de legislação específica envolvendo os atos de cyberbullying, podendo o autor dessa agressão virtual ser submetido às medidas sócio educativas caso os alvos procurem respaldo da justiça.

Nesse contexto, cabe, também à escola, orientar aos educandos sobre a responsabilidade de cada um por seus próprios atos. Contudo, mais que isso, cabe a escola a compreensão de que a invasão da intimidade de outrem só se dá quando meninos e meninas têm por sua própria intimidade, pouco respeito. Assim, o trabalho sistemático com formas de proporcionar aos alunos oportunidades de autoconhecimento, e ao mesmo tempo, de admiração a valores morais como respeito, tolerância, solidariedade, são extremamente necessários para a superação do cyberbullying.

Dessa forma, levando em consideração os objetivos educacionais de formar cidadãos éticos e em atendimento aos dispositivos legais, o projeto antibullying visa à implantação de ações preventivas e curativas e tem como objetivos:

- Discutir sobre as crescentes manifestações de violência e outras formas de problemas na convivência presentes na instituição escolar e compreender as causas de bullying bem como a caracterização dos personagens envolvidos e sua manifestação na escola.
- Favorecer a construção de relações mais éticas em que nossos alunos possam encontrar espaços de participação democrática e possibilidades de expressão de seus sentimentos, bem como exercitar formas de linguagem que reconheçam sentimentos, que possibilitem a tomada de decisões.
- Conhecer e refletir sobre formas de intervenções cotidianas que bem fundamentadas a partir de dados de pesquisas recentes, permitam a tomada de consciência da situação de

violência entre os envolvidos em formas de agressão, a utilização de estratégias mais qualitativas de resolução de seus conflitos e o reconhecimento e manifestação de sentimentos por parte dos alunos.

- Compreender o desenvolvimento infantil e a necessidade de situações lúdicas para o autoconhecimento e a construção de valores a partir da literatura infantil.
- Organizar um plano de ações antibullying na unidade escolar de maneira a favorecer práticas de protagonismo infanto-juvenil e participação coletiva de professores, alunos e gestores que permitam à crianças e adolescentes a participação efetiva na superação do problema como agentes de intervenção ao problema.

## 2. A implantação do Projeto Antibullying na “Prof.<sup>a</sup> Alcídia Teixeira Whitaker Matteis”

### 2.1. Histórico das ações em Artur Nogueira - SP

O Projeto Antibullying da rede municipal de Artur Nogueira foi desenhado pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Unesp/Unicamp) sob a coordenação da professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta (Unesp) em parceria com a Editora Adonis e a Secretaria Municipal de Educação de Artur Nogueira.

Foi construído coletivamente com a participação das 13 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município, sob a coordenação dos pesquisadores do GEPEM.

Temos, assim, a construção de uma grande proposta que traz as contribuições de toda a rede e um projeto construído por cada unidade escolar.

Em consonância com que a literatura mundial tem apontado como forma eficiente de trabalho com crianças para a formação ética, foram escolhidos livros de literatura infantil que pudessem disparar as discussões em sala de aula, bem como as reflexões por parte de pais e professores.

É com base nas parcerias descritas que, em 2017, os professores da rede municipal de Artur Nogueira participaram, por adesão, de um programa de formação voltado às aptidões necessárias à construção e consolidação de um clima escolar favorável à sanidade das relações interpessoais na escola. A seguir, tratamos, de forma mais específica, do programa em questão.

### Procedimentos Institucionais

Para atingir os objetivos propostos neste programa serão necessários a formalização de procedimentos institucionais:

- Compromisso e Confidencialidade:** I. todas as escolas se comprometem a manter a confidencialidade dos casos identificados como bullying e de prestar total segurança à intimidade dos sujeitos envolvidos.
- Registro de ocorrência:** todas as ocorrências, ainda que em fase de suspeita e passiva de identificação deverá ser registrada pela equipe gestora, constando os dados dos envolvidos, a ocorrência em si, as informações levantadas e seu desfecho após todo acompanhamento.
- Protocolo de atuação:** o protocolo de atuação deverá ser parte integrante do registro de ocorrência, relatando todas as ações que foram realizadas com os alunos envolvidos

desde as contidas nesse projeto.

- d. Continuidade da formação de professores e práticas de prevenção:** as escolas se comprometem a dar continuidade aos estudos sobre o bullying e a organizar trabalhos de prevenção sistemáticos ao bullying.
- e. Aviso aos pais:** I. Todos os pais tiveram a oportunidade de conhecer o programa de prevenção ao Bullying. A cada ano, os novos pais devem ter ciência desse programa. II. Quando for identificado um caso de bullying, a equipe gestora deverá comunicar aos pais as ações desenvolvidas pela escola e manter o contato com a família para encaminhamentos conjuntos de ações para superação do problema.
- f. Atendimento pessoal:** I. Professores e funcionários serão procurados pelos alunos quando vivenciarem ou verem alguém vivenciando situações de intimidação ainda que não se encontrem em funcionamento os grupos de apoio dos próprios alunos (equipes de ajuda e mediação).
- g. Encaminhamento para uma rede de apoio à escola:** nos casos extremos e estágios avançados os casos de bullying deverão ser acompanhados por um psicólogo e até mesmo um representante do Conselho Tutelar ou do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente. Caberá a equipe de professores, sabedores de todas as exigências e as ações que são necessárias à prevenção e intervenção ao problema, decidir sobre tal demanda.
- h. Avaliação e métricas:** anualmente deverá ser feita uma avaliação das ações efetivadas e resultados alcançados. Os resultados deverão ser analisados a fim de se estabelecer um gráfico de evolução do perfil e ocorrências de intimidação. Recomenda-se que esse trabalho seja realizado juntamente aos alunos.

### **3. Proposta para formação dos professores para a implantação de formas sistemáticas de um programa de prevenção ao bullying**

A proposta de formação de professores se constituiu a partir de dois objetivos fundamentais no combate à intimidação sistemática, entendida como bullying: (1) prevenção, dada pela implementação de um conjunto de ações voltadas à criação e manutenção de um clima escolar favorável às boas relações interpessoais e (2) intervenção direta ao problema, de forma que, as atitudes docentes ao bullying “já instaurado” possam ser eficazes à sua superação.

Portanto, sob ambos os critérios, foi elaborado o plano de formação, cujos cronogramas e seus respectivos conteúdos são descritos a seguir.

### 3.1 O plano de formação para a Educação Infantil

Encontros	Temas	Atividades com os alunos	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	Fazer bolhas de sabão (com detergente e pedaço de mangueira...) depois de brincar com as bolhas: a professora entrega sulfite cortado em bolhas grandes e as crianças contam como teve que ser a brincadeira para que todos ficassem bem. A professora pode ir perguntando: o respeito? Brigas? Empurrões? Aí selecionam as coisas boas que devem ter e desenham sobre amizade, respeito, alegria, etc. Fazem um painel com as bolhas, ou penduram-nas na entrada da sala.	Artigo: <i>Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.</i>
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	Leitura do livro: <i>Bolinha de sabão</i>  Colocar um cartaz na sala com o título <i>Quem pode ajudar?</i> E, a cada dia, uma criança se voluntaria para ser a pessoa que vai ajudar um ou mais colega que precisa de ajuda. Podem colocar a foto da criança.  Variações: Dividir o cartaz ao meio de forma que, de um lado, seja colocado “Eu posso ajudar” e, de outro, “Eu quero ajuda” Colocar mais de uma criança por dia para ajudar  Para professores: Preencher a ficha do anexo 1 do livro: <i>Bullying, quem tem medo?</i>	
3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	Leitura do livro: <i>Yellow</i>  Cortar estrelas. Cada um desenha o que gosta de um lado da estrela e o que não gosta do outro lado. Podem fazer um varal ou pendurar na porta. Fazer jogo da memória com	Artigo: <i>A linguagem do educador e a autonomia moral</i> (base para os estudos do próximo encontro).

		estrelas com expressões diferentes. Usar na autoavaliação.	
4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	A professora faz com as crianças um cartaz de “passos para resolver um conflito”. “O que fazer primeiro?” “O que fazer depois?”	
5	Relações com a autoridade - Escuta Ativa	Colocar a outra foto da criança na caixa da <i>Yellow</i> e dentro o objeto pessoal. Em roda, pedir que apresentem seus objetos aos colegas. Depois que todos apresentarem, partilham o objeto com o colega da direita. Em seguida, podem escolher aleatoriamente um dos objetos dos colegas que gostariam de pegar. Perguntar se o colega empresta. Variação: podem ser trabalhados conteúdos como cores, maior e menor, macio e duro (atividades de seriação em geral).	Texto Luciene: <i>Autonomia: Desejo maior</i> (Texto base para o próximo encontro).
6	As regras e suas distinções qualitativas	Montar um painel, ou móbile, ou imãs de armário (sugestões) com estrelas com as fotos das crianças. Pendurar plaquinhas em formato de estrelas e bolinhas de sabão, com figuras que representem de “coisas que queremos para a gente”: respeito, amizade, etc.	
7	Relações escola e família: como envolver as famílias no cotidiano escolar?	Sugestão de estabelecer um dia da semana para que um dos pais de alunos venha até a escola para ler uma história para a turma.	Artigo: <i>A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget.</i> Constance Kamii (Leitura de base para o próximo encontro. Fala sobre punições.)

8	As sanções e suas distinções qualitativas	Aplicar, quando necessário, as sanções por reciprocidade e observar a reação dos alunos.	
9	Avaliação do dia e protagonismo dos alunos	Ensinar a música: <i>Gosto de ajudar</i>  Elaborar cartaz “Para ser amigo” (Vide p. 81 do livro: <i>Bullying: Quem tem medo?</i> )	
10	O ambiente cooperativo como forma de prevenção ao bullying.		

### 3.2 O plano de formação para o Ensino Fundamental I

Encontros	Temas	Atividades com os alunos	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	Vídeo disparador de reflexão e debate – <i>Pedro e seus amigos</i> .  Dinâmica da bexiga e eleição dos valores da turma	Artigo: <i>Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.</i>
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	Leitura dos livros com as crianças. Entrevista com alunos sobre bullying. Vide p. 98 do livro <i>Bullying: Que tem medo?</i>	
3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	<p><b>Atividades de Autoconhecimento, conhecimento do outro e ajuda:</b></p> <p><b>1º ano – “História da Chuva”</b> 1- Após leitura do livro constroem com sucata “armas supersônicas” para acabar com o medo da chuva. Fazer uma exposição. No dia da exposição, todos (quem tiver) vem com capa de chuva, galocha e guarda-chuva. Fazem os sons dos trovões com placas inutilizadas de raio X ou outro material. 2- A professora prepara gotas de chuva (do tamanho de meia folha de sulfite) e em cada gota cada criança desenha um medo que tem. Podem fazer um painel com “Os medos da gente”. 3- Fazer um “coelhinho sai da toca” com guarda-chuvas. Pode ir aumentando as pessoas que precisam de guarda-chuvas (até 2 em cada guarda-chuva, até 3 e assim sucessivamente). 4- Avaliação do dia - Semáforo</p> <p><b>2º ano e 3º ano – “O medo da menina...” e “Medo da Bia”.</b> 1- Professora faz com eles um</p>	Artigo: <i>A linguagem do educador e a autonomia moral</i> (base para os estudos do próximo

		<p>levantamento de “coisas que a gente sente”. Discutem e desenham situações que representem saudade, tristeza, medo, alegria, preocupação, raiva, etc.).</p> <p>2- Fazer um jogo da memória com expressões (pode ser usado também em avaliação do dia).</p> <p>3- Exercício de “diminuir o medo”. Cada aluno escreve com letra bem grande seu medo e vai, nas linhas abaixo, escrevendo a mesma palavra, só que de tamanho cada vez menor. Pode ser feito um cartaz grande para a turma também usando o medo que mais apareceu entre os alunos.</p> <p>4- “Pula-pula bolinhas”</p> <p>5- “Almofadas dos sentimentos”</p> <p>6- “Urna dos sentimentos”</p> <p>7- Avaliação do dia. Semáforo.</p> <p><b>4º e 5º ano – “Pata de elefante”</b></p> <p>1- Preparar uma caixa ou “gaveta dos sentimentos” para que os alunos possam colocar ali papéis escritos com o que estão sentindo (anônimo).</p> <p>2- Atividade: “Como o rato, o que dói o peito?” (Lembrar que não precisam falar de si mesmos. Podem falar das pessoas em geral. Para falar deles mesmos, poderão usar a gaveta dos sentimentos que é anônima).</p> <p>3- Os alunos podem fazer um painel com suas “patas de elefante”.</p> <p>4- Dobradura do “Planeta Eu” (jogo do livro <i>A construção da solidariedade...</i>)</p> <p>5- Avaliação do dia. “Que bom”; “Que pena”; “Que tal?”</p>	encontro).
		<p>Conversa sobre a linguagem e suas consequências.</p> <p>Dividir a turma em grupo e entregar, a cada grupo, imagens</p>	

4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	<p>de conflitos com o uso de linguagem agressiva. Solicitar que pensem qual palavra e/ou frase seria mais adequada naquela situação.</p> <p>Construção coletiva de um cartaz: de um lado a imagem do conflito e do outro, a palavra ou frase mais adequada naquele conflito.</p>	
5	Relações com a autoridade - Escuta Ativa	<p><b>1º ano – “História da Chuva”</b></p> <p>1- Envelope das virtudes. 2- Pendurar plaquinhas em formato de guarda-chuvas de “coisas que queremos para a gente”: respeito, amizade, etc.</p> <p><b>2º ano e 3º ano – “A história da menina...” e “O medo da Bia”</b></p> <p>1- Envelope das virtudes</p> <p><b>4º e 5º ano – “Pata de elefante”</b></p> <p>1- A professora questiona quais os valores estão presentes no livro. Quais valores queremos entre nós. Fazem um painel. Se quiserem, podem fazer placas e cada um fazer um ratinho de Bombrill em cada ratinho colocar uma placa com um valor que queremos. 2- Envelope das virtudes. 3- Atividades para assertividade e resolução de conflitos. 4- Jogo das possibilidades – os alunos pensam em situações conflitos e brincam com o jogo.</p>	<p>Texto: <i>Autonomia: Desejo maior.</i></p>
6/7	As regras e suas distinções qualitativas		

6/7	As assembleias de classe	Fazer uma assembleia com as crianças. As crianças desenham como foi a assembleia e o resultado dela.	Artigo: <i>A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget.</i> Constance Kamii (Leitura de base para o próximo encontro. Fala sobre punições.)
8	As sanções e suas distinções qualitativas	Aplicar, quando necessário, as sanções por reciprocidade e observar a reação dos alunos.	Texto do livro; <i>Bullying: Quem tem medo?</i> p.p. 47 – 50
9	O protagonismo dos alunos	Implantação do “Clubinho da Gentileza”	
10	O ambiente cooperativo como forma de prevenção ao bullying.	1- Autoavaliação dos alunos – “Eu e minhas aulas”; “Eu e minha turma” e “Eu e meus colegas”. (em 3 dias diferentes) Anexo 3 do livro: <i>Bullying: quem tem medo?</i> 2- Elaborar com a turma o cartaz da ajuda (vide modelo da caixa do bullying).	

#### **4. Definição do fenômeno Bullying**

O bullying são manifestações de violência tanto física como verbais entre indivíduos, havendo o mesmo poder instituído.

Deve-se destacar que é um fenômeno social tão antigo quanto as relações pessoais, caracterizando-se pela repetição dos atos de intimidação, afetando psicologicamente os alvos e comprometendo o ambiente moral de todos os envolvidos, quer sejam autores, alvos ou espectadores.

##### **4.1. Causas do Bullying e manifestações**

Uma das maneiras que o bullying se manifesta é através do preconceito que é repertoriado pelas relações interpessoais.

O bullying ocorre por diversos fatores: inveja, medo, egocentrismo, confiança na própria superioridade, proteção da própria imagem, violência e ambiente familiar ruim.

Partindo do ambiente familiar a criança vivendo num clima de desrespeito, podendo passar de vítima a agressora na sociedade, podendo resultar em depressão e dificuldades para se relacionar.

##### **4.2. Caracterização dos personagens envolvidos**

- ✓ Os autores, que apresentam aversão a normas, geralmente não aceitam ser contrariados ou frustrados e têm dificuldades em manifestar compaixão e empatia pelos pares. Carecem de sensibilidade moral.
- ✓ Os alvos, que comumente têm pouca habilidade de socialização, tendem a ser sujeitos reservados, que não reagem às provocações e raramente pedem ajuda às autoridades escolares ou aos pais.
- ✓ Finalmente, os espectadores exercem papel fundamental, pois, além de não sair em defesa das vítimas, ocupam o lugar de plateia, oferecendo ao autor a audiência que ele anela. No caso das testemunhas, as posições são variadas. Deixam de intervir nos atos violentos, não necessariamente por concordarem com o autor, pelo contrário, talvez até tenham repulsa pelo comportamento do intimidador, mas não assumem defesa das vítimas das intimidações por medo de serem alvo de futuros ataques. Mais grave ainda, são os espectadores que assumem duas outras posições: aqueles que não demonstram qualquer sensibilidade ou aqueles que, embora não participem ativamente do ataque, dão apoio ao agressor com risadas e palavras de incentivo.

#### **5. Proposta para formação dos professores**

Dando continuidade ao programa de formação dos professores na unidade escolar são apresentadas as seguintes propostas:

- ✓ Formação continuada para os professores;
- ✓ Manter discussões e estudo a respeito do tema;
- ✓ Realizar frequentemente autoavaliação para o professor rever a sua postura;
- ✓ Planejamento de atividades preventivas;
- ✓ Apropriação da linguagem descritiva.

## 5.1 O papel do professor

Abordar os temas referentes aos valores morais a fim de mediar os problemas apresentados no grupo conscientização através do respeito mútuo e do diálogo.

Mante-se atento aos sinais de bullying e fazer as intervenções assertivas necessárias.

## 6. A linguagem construtiva

Quando se usa a linguagem construtiva com a criança, faz com que a mesma pense e se conscientize na importância da mudança de suas ações e forma de pensar, fazendo com que seu cotidiano melhore e sua convivência social seja prazerosa e cortês.

Dentro do ambiente escolar quando se utiliza a linguagem construtiva, muda gradativamente a postura de todos, tornando o ambiente com social agradável e de aprendizado sempre.

## 7. Espaços de democráticos e de exercício do protagonismo discente

Um das propostas é trabalhar o “Clubinho da Gentileza” e, posteriormente, os clubes com outras nomenclaturas (referentes a outros valores morais) de acordo com as situações e problemas elencados junto aos alunos.

Destacamos também a importância da promoção dos espaços para a “avaliação do dia”, autoavaliação dos alunos e realização de assembleias de classe.

### 7.1 Estratégias de intervenção

Embora a maneira mais indicada de combater o bullying seja a prevenção, em algumas circunstâncias, são necessárias intervenções em casos que já estão ocorrendo. Para que a intervenção seja assertiva e eficaz é importante que cada unidade escolar estabeleça um protocolo de detecção e atuação para o bullying, abordando o problema de forma a buscar máximas garantias de solução.

Para isso, é necessário conhecer quais são os sintomas do fenômeno para poder detectar os possíveis casos de bullying; estabelecer pautas ou protocolos de ação em situação de bullying, os quais precisam ser difundidos entre os pais (ações de prevenção e intervenção direta); estabelecer intercâmbios de ações entre os profissionais envolvidos (coordenadores, professores, tutores) e intervir de forma rápida e urgente com absoluta discrição e confidencialidade adotando medidas de proteção para o aluno vitimizado e tomando ações de contenção e sanções com o agressor.

A intervenção ao bullying pressupõe a aplicação de técnicas específicas do “Método de Preocupação Compartilhada”, ou “Método Pikas”. Trata-se de um método desenvolvido por Anatol Pikas (1989) dirigido à discussão de comportamentos agressivos em grupos de alunos ou autores de bullying. É aplicado em etapas, com pequenos intervalos de tempo, compostas por entrevistas individuais, entrevistas de seguimento e, finalmente, um encontro com o grupo.

O método é baseado em algumas premissas importantes, dentre elas, o fato de que a dinâmica da intimidação envolve, muitas vezes, mais que um agressor, pois no grupo que agride

alguns membros são mais que espectadores, participando diretamente de todas as ações. Sendo assim, o método propõe protocolos que favorecem um atendimento individualizado, de modo que, todos possam refletir a respeito de suas ações e envolvimento no caso. Outra premissa importante é que, ao abordar os envolvidos, o responsável pela aplicação do método, posiciona-se na condição de quem está lidando com “suspeitos” e não com “agressores”.

Mudanças de atitudes e comportamentos são lentas, por isso, a pessoa que assume o papel de entrevistador deve ser um, educador ou professor treinado, visto como autoridade pelo grupo e coordenar ações com os outros professores. Isso vai contribuir para o alcance de melhores resultados. Desse modo, propõe-se que a rede de escolas implicadas neste projeto antibullying, organize-se de modo a envolver-se nos estudos desse método de intervenção, incluindo na formação todos os gestores escolares e professores de referência das escolas.

## **8. Propostas para o envolvimento das famílias e comunidade do Projeto Antibullying**

Serão realizadas palestras que terão como tema a conscientização sobre o bullying, expandindo para os familiares e comunidade a responsabilidade pela prevenção e orientação quanto esse tipo de manifestação da violência.

## **9. O compromisso da escola: O que a escola proposta se compromete a fazer**

O compromisso da escola é realizar o projeto envolvendo todos, desde corpo docente, discente, funcionários, pais e comunidade. Sendo assim, a escola se compromete tendo como compromisso atingir a proposta que é evitar o bullying dentro e fora da escola. Toda realização do projeto colabora para que a sociedade tenha uma relação interpessoal mais significativa, resultando na formação de cidadãos mais críticos e autônomos, podendo apresentar evolução em sua atuação no meio em que vive.

## Anexo 2 - As ações desenvolvidas em 2017

**Ações de prevenção aos problemas de convivência**  
**Revisão de práticas para composição do Projeto Antibullying**

<b>Ações</b>	<b>Quem fará</b>	<b>Com quem fará</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>
Leitura  Assembleia  Arvore dos valores  Filme: Ponte para Terabítia  Cartaz de boa convivência  Dinâmica do sentimento  Dinâmica das bexigas e flores.  Diversos jogos  Visita de um cadeirante	Professor	Alunos	-Leitura, Interpretação, produção, encenação e reescrita  - Roda da conversa e conscientização de Relações interpessoal e intrapessoal  Interação dos valores humanos  Socialização do valor da amizade.  Posso ajudar? Quero ajuda  O que eu gosto. O que não gosto.  Interações dos valores (roda da conversa)  Desenvolver nos alunos a importância dos valores e sentimentos.  Demonstração da vivência sobre a	1. Pinote, o fracote e Janjão, o fortão. 2. As fadas nos falam de responsabilidade. 3. Fábula: A rã e o touro. 4. As fadas nos falam de amizade. 5. As fadas nos falam de autoestima. 6. As fadas nos falam de solidariedade. 7. A história da menina e do medo da menina. 8. As fadas nos falam de humildade. 9. As fadas nos falam de gratidão. 10. O reizinho e ele mesmo. 11. As fadas nos falam de valentia. 12. O menino e a mãe do menino. 13. Os briguentos. 14. Pata de elefante. 15. Fugindo das garras do rato. 16. A joaninha que perdeu as pintinhas. 17. Felpe Filva. 18. Menina bonita do laço de fita. 19. O cabelo de Lelê. 20. Ninguém é igual a ninguém. 21. Yellow. 22. Bolinha de sabão. 23. Papéis diversos para escrita. 24. Papéis, tintas e cola. 25. Filme 26. Cartolina e crachás 27. Caixa da Yellow 28. Bexiga e flores de cartolina 29. Caixa do bullying quem tem medo. 30. Visita e roda da conversa.

			dificuldade de um cadeirante trafegar nas cidades	
--	--	--	---	--

<b>Ações</b>	<b>Quem fará</b>	<b>Com quem fará</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>
Palestra	Equipe escolar	Pais e comunidade	Palestra	A consciência ética na escola.
Festa da Família	Equipe escolar	Com professores, alunos e comunidade.	Palestra: Valores humanos na família Interações Integração pais/filho/professores	Cartazes Encenação Vídeos

**Obs.\* As imagens das atividades desenvolvidas e alguns relatórios, estão disponíveis no drive do e-mail coletivo: [convivenciaeticaartur@gmail.com](mailto:convivenciaeticaartur@gmail.com) (todas as coordenadoras das unidades escolares e da Secretaria de Educação possuem a senha de acesso).**

Algumas imagens:







**Anexo 3 - O plano geral das ações a partir da formação para docentes do Ensino Infantil**

Encontros	Temas	Atividades práticas com os alunos	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	Elaboração de bolhas de sabão (com detergente e um pedaço de mangueira...); depois de brincar com as bolhas, a professora entrega a folha sulfite, cortada em círculos (como se fossem as bolhas de sabão grandes) e as crianças contam como ocorreu a brincadeira de modo que todos ficassem bem. A professora pode questionar aos alunos: “o respeito? Brigas? Empurrões?” Em seguida, eles selecionam as coisas boas que devem ter e desenharam sobre amizade, respeito, alegria etc. Fazem um painel com as bolhas, ou penduram-nas na entrada da sala.	Artigo: <i>Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.</i>  TOGNETTA, L. R. P., & VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. Educação (UFMS), 35(3), 449-464, 2010.
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	Leitura do livro <i>Bolinha de sabão</i> ; Elaboração de um cartaz na sala com o título <i>Quem pode ajudar?</i> E, a cada dia, uma criança se voluntaria para ser a pessoa que vai ajudar um ou mais colegas que precisam de ajuda. Podem colocar a foto da criança. Variações: divisão do cartaz ao meio, de forma que, de um lado, seja colocado “Eu posso ajudar” e, de outro, “Eu quero ajudar”; colocar mais de uma criança por dia para ajudar. Para professores: Preencher a ficha do anexo 1 do livro <i>Bullying, quem tem medo?</i>	
3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	Leitura do livro <i>Yellow</i> ; Elaboração de estrelas recortadas; cada um desenha o que gosta de um lado da estrela e o que não gosta do outro lado. Podem fazer um varal ou pendurar na porta; Criação de um jogo da memória com estrelas com expressões diferentes; Usar na autoavaliação.	Artigo: <i>A linguagem do educador e a autonomia moral</i> (base para os estudos do próximo encontro).  WREGGE, M. G. et al. A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 6(2), 115-132, 2014.

4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	Elaboração de cartaz com as crianças sobre os passos para resolver um conflito: “o que fazer primeiro? O que fazer depois?”	
5	Relações com a autoridade - Escuta Ativa	Elaboração da foto da criança na caixa da <i>Yellow</i> , onde há o objeto pessoal; Comunicação em roda para pedir que apresentem seus objetos aos colegas. Depois que todos apresentam, partilham o objeto com o colega da direita. Em seguida, podem escolher aleatoriamente um dos objetos dos colegas que gostariam de pegar; perguntar se o colega pode emprestar. Variação: podem ser trabalhados conteúdos como cores, maior e menor, macio e duro (atividades de seriação em geral).	Texto Luciene: <i>Autonomia: Desejo maior.</i> TOGNETTA, L.R.P. Autonomia: desejo maior. Revista AMAE Educando, nº 37, outubro 2004.
6	As regras e suas distinções qualitativas	Montar um painel, ou móbile, ou ímãs de armário (sugestões) com estrelas com as fotos das crianças; Pendurar plaquinhas em formato de estrelas e bolinhas de sabão, com figuras que representem coisas que queremos para a gente: respeito, amizade etc.	
7	Relações entre escola e família: como envolver as famílias no cotidiano escolar?	Sugestão de estabelecer um dia da semana para que um dos pais de alunos venha até a escola para ler uma história para a turma.	Artigo: <i>A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget.</i> Constance Kamii (Leitura de base para o próximo encontro. Fala sobre punições.)  KAMII,C.A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II, 7, 341-358, 1991.
8	As sanções e suas distinções qualitativas	Aplicar, quando necessário, as sanções por reciprocidade e observar a reação dos alunos.	

9	Avaliação do dia e protagonismo dos alunos	Ensinar a música <i>Gosto de ajudar</i> ; Elaborar cartaz “Para ser amigo”. (Vide p. 81 do livro <i>Bullying: Quem tem medo?</i> )	
10	O ambiente cooperativo como forma de prevenção ao bullying.		

**Anexo 4 - O plano geral das ações a partir da formação para docentes do Ensino Fundamental I**

Encontros	Temas	Atividades com os alunos	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	Vídeo disparador de reflexão e debate: <i>Pedro e seus amigos</i> ; Dinâmica da bexiga e eleger os valores da turma.	Artigo: <i>Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social</i> .  TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. Educação (UFSM), 2010, 35.3: 449-464.
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	Ler os livros com as crianças; Entrevistar os alunos sobre bullying. Vide p. 98 do livro <i>Bullying: Quem tem medo?</i>	
		<b>Atividades de Autoconhecimento, conhecimento do outro e ajuda:</b>  <b>1º ano: História da Chuva</b> 1- Após leitura do livro, constroem com sucata “armas supersônicas” para acabar com o medo da chuva; fazer uma exposição. No dia da exposição, todos (os que tiverem) vêm com capa de chuva, galocha e guarda-chuva. Fazem os sons dos	Artigo: <i>A linguagem do educador e a autonomia moral</i> (base para os estudos do próximo encontro).  WREGGE, M. G. <i>et al.</i> A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral.

3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	<p>trovões com placas inutilizadas de raio X ou outro material.</p> <p>2- A professora prepara gotas de chuva (do tamanho de uma meia folha de sulfite) e em cada gota cada criança desenha um medo que tem. Podem fazer um painel com o título de “Os medos da gente”.</p> <p>3- Fazer um “coelhinho sai da toca”<sup>30</sup> com guarda-chuvas. O número de pessoas que precisam de guarda-chuvas pode aumentar (até duas em cada guarda-chuva, até três, e assim sucessivamente).</p> <p>4- Avaliação do dia: Semáforo.</p> <p><b>2º ano e 3º ano: “O medo da menina...” E “Medo da Bia”.</b></p> <p>1- Professora faz com eles um levantamento sobre <i>coisas que a gente sente</i>. Discutem e desenharam situações que representem saudade, tristeza, medo, alegria, preocupação, raiva, etc.).</p> <p>2- Fazer um jogo da memória com expressões (pode ser usado também na avaliação do dia).</p> <p>3- Exercício de “diminuir o medo”. Cada aluno escreve com letra bem grande seu medo e vai, nas linhas abaixo, escrevendo a mesma palavra, só que com tamanho cada vez menor. Pode ser feito um cartaz grande para a turma, usando o medo que mais apareceu entre os alunos.</p> <p>4- <i>Pula-pula bolinhas</i>.</p> <p>5- <i>Almofadas dos sentimentos</i>.</p> <p>6- <i>Urna dos sentimentos</i>.</p> <p>7- Avaliação do dia. Semáforo.</p> <p><b>4º ano e 5º ano: “Pata de elefante”</b></p> <p>1- Preparar uma caixa ou gaveta dos sentimentos para que os alunos possam colocar ali papéis escritos com o que estão sentindo (anônimo).</p> <p>2- Atividade: “Como o rato, o que dói o peito?” (lembrar que não</p>	Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 6(2), 115-132, 2014.
---	---	--	--

<sup>30</sup>“Coelhinho sai da toca” é uma brincadeira popular que tem como objetivo fazer com que um participante fique fora de um arco (toca) e ao gritar “coelhinho sai da toca”, todos os outros participantes devem correr e buscar uma nova toca. Quem gritou, precisa encontrar um lar. Sempre um ficará sem lar, e assim sucessivamente.

		<p>precisam falar de si mesmos; podem falar das pessoas em geral; para falar deles mesmos poderão usar a gaveta dos sentimentos, que é anônima).</p> <p>3- Os alunos podem fazer um painel com suas “patas de elefante”.</p> <p>4- Dobradura do Planeta Eu (jogo do livro <i>A construção da solidariedade...</i>).</p> <p>5- Avaliação do dia: “que bom”; “que pena”; “que tal?”</p>	
4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	<p>Conversa sobre a linguagem e suas consequências;</p> <p>Dividir a turma em grupos e entregar, para cada grupo, imagens de conflitos com o uso de linguagem agressiva. Solicitar que pensem qual palavra e/ou frase seria mais adequada naquela situação;</p> <p>Construção coletiva de um cartaz: de um lado, a imagem do conflito e do outro, a palavra ou frase mais adequada naquele conflito.</p>	
5	Relações com a autoridade - Escuta Ativa	<p><b>1º ano: “História da Chuva”</b></p> <p>1- Envelope das virtudes.</p> <p>2- Pendurar plaquinhas em formato de guarda-chuvas de “coisas que queremos para a gente”: respeito, amizade, etc.</p> <p><b>2º ano e 3º ano: “A história da menina...” E “O medo da Bia”</b></p> <p>1- Envelope das virtudes</p> <p><b>4º ano e 5º ano: “Pata de elefante”</b></p> <p>1- A professora questiona quais os valores estão presentes no livro; quais valores queremos entre nós. Fazem um painel. Se quiserem, podem fazer placas e cada um fazer um ratinho de Bombril e colocar em cada ratinho uma placa com um valor que queremos.</p> <p>2- Envelope das virtudes.</p> <p>3- Atividades para assertividade e resolução de conflitos.</p> <p>4- Jogo das possibilidades: os alunos pensam em situações de conflitos e</p>	<p>Texto: <i>Autonomia: Desejo maior.</i></p>

		brincam com o jogo.	
6/7	As regras e suas distinções qualitativas		
6/7	As assembleias de classe	Fazer uma assembleia com as crianças. Em seguida, as crianças desenham como foi a assembleia e o resultado dela.	Artigo: <i>A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget</i> . Constance Kamii (Leitura de base para o próximo encontro. Fala sobre punições.)
8	As sanções e suas distinções qualitativas	Aplicar, quando necessário, as sanções por reciprocidade e observar a reação dos alunos.	Texto do livro <i>Bullying: Quem tem medo?</i> p.p. 47 – 50
9	O protagonismo dos alunos	Implantação do “Clubinho da Gentileza” <sup>31</sup>	
10	O ambiente cooperativo como forma de prevenção ao bullying.	1- Autoavaliação dos alunos – “Eu e minhas aulas”; “Eu e minha turma” e “Eu e meus colegas” (em três dias diferentes); Anexo 3 do livro <i>Bullying: Quem tem medo?</i> 2- Elaborar com a turma o cartaz da ajuda (vide modelo da caixa do bullying).	

<sup>31</sup>Em um material produzido pela Editora Adonis, o livro *Era outra vez o Reizinho e seus vizinhos*, da Coleção *Falando de sentimentos*, tem como proposta trabalhar com o protagonismo infantil, e uma das ações é o “Clubinho da gentileza”. Para mais informações, acesse o link do vídeo: <[www.youtube.com/watch?v=EUUgHNVCNxc&list=UUdYsla34-6528oHzOrxXYtw](http://www.youtube.com/watch?v=EUUgHNVCNxc&list=UUdYsla34-6528oHzOrxXYtw)>

## Anexo 5 – O plano de formação em 2019

Encontros	Temas	Atividades com os alunos	Leituras
1	Reflexão sobre a convivência na escola. Apresentação da proposta e sensibilização quanto à questão do bullying.	Fazer bolhas de sabão (com detergente e um pedaço de mangueira...); depois de brincar com as bolhas, a professora entrega uma folha sulfite cortada em forma de bolhas grandes e as crianças contam como a brincadeira teve que ser para que todos ficassem bem. A professora pode questionar: “o respeito? Brigas? Empurrões?” Então, selecionam as coisas boas que devem existir e desenharam sobre amizade, respeito, alegria, etc. Fazem um painel com as bolhas, ou penduram-nas na entrada da sala.	Artigo: <i>Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social.</i>
2	Bullying (causas, caracterização dos personagens e sua manifestação)	Ler o livro <i>Bolinha de sabão</i> ; Colocar um cartaz na sala com o título “Quem pode ajudar?” E, a cada dia, uma criança se voluntaria para ser a pessoa que vai ajudar um ou mais colegas que precisam de ajuda; podem colocar a foto da criança. Variações: Dividir o cartaz ao meio de forma que, de um lado, seja colocado “Eu posso ajudar”, e, de outro, “Eu quero ajudar”; colocar mais de uma criança por dia para ajudar. Para professores: Preencher a ficha do anexo 1 do livro <i>Bullying, quem tem medo?</i>	
3	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	Ler o livro <i>Yellow</i> ; Cortar estrelas. Cada um desenha o que gosta de um lado da estrela e o que não gosta do outro lado. Podem fazer um varal ou pendurar na porta. Fazer jogo da memória com estrelas com expressões diferentes; usar na autoavaliação.	Artigo: <i>A linguagem do educador e a autonomia moral</i> (base para os estudos do próximo encontro).
4	Relações com a autoridade – Linguagem do Educador	A professora faz com as crianças um cartaz sobre passos para resolver um conflito: “o que fazer primeiro?” “O que fazer depois?”	
		Colocar a outra foto da criança na caixa da <i>Yellow</i> , onde há o objeto	

5	Relações com a autoridade – Escuta Ativa	<p>pessoal.</p> <p>Em roda, pedir que apresentem seus objetos aos colegas. Depois que todos apresentarem, partilham o objeto com o colega da direita. Em seguida, podem escolher aleatoriamente um dos objetos dos colegas que gostariam de pegar; perguntar se o colega pode emprestar.</p> <p>Variação: podem ser trabalhados conteúdos como cores, maior e menor, macio e duro (atividades de seriação em geral).</p>	<p>Texto Luciene:</p> <p><i>Autonomia: Desejo maior</i> (Texto base para o próximo encontro).</p>
6	Integração escola/comunidade	<p>Palestra aberta a comunidade com o tema “Educação de sentimento e moralidade infantil”. Autora: Luciene Regina Paulino Tognetta</p>	
7	As regras e suas distinções qualitativas	<p>Montar um painel, ou móbile, ou ímãs de armário (sugestões) com estrelas com as fotos das crianças. Pendurar plaquinhas em formato de estrelas e bolinhas de sabão, com figuras que representem “coisas que queremos para a gente”: respeito, amizade, etc.</p>	
8	Relações escola e família: como envolver as famílias no cotidiano escolar?	<p>Sugerir o estabelecimento de um dia da semana para que um dos pais de alunos venha até a escola para ler uma história para a turma.</p>	<p>Artigo: <i>A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget.</i> Constance Kamii. (Leitura de base para o próximo encontro; fala sobre punições).</p>
9	As sanções e suas distinções qualitativas	<p>Aplicar, quando necessário, as sanções por reciprocidade e observar a reação dos alunos.</p>	
10	Avaliação do dia e protagonismo dos alunos	<p>Ensinar a música <i>Gosto de ajudar</i>; Elaborar cartaz “Para ser amigo”. (Vide p. 81 do livro <i>Bullying: Quem tem medo?</i>)</p>	
	O ambiente cooperativo como	<p>Trabalhar os valores para um melhor convívio. A professora será escriba</p>	<p>Leitura: <i>Quando aderimos os valores.</i> Livro Valores Sociomoraís Vol. 1 Pag. 26 a 32.</p>

11	forma de prevenção ao bullying.	para elaboração do cartaz de forma coletiva, onde cada criança colocará sua opinião	Autoras: Luciene Regina Paulino Tognetta e Maria Suzana de Stefano Menin.
12	Manifestação dos sentimentos e autoconhecimento	Na roda, individualmente, cada aluno irá expor seu medo, e, em seguida, fará a ilustração dele, que serão expostas de forma diferenciada, tais como: penduradas no varal, elaborar um livro dos medos ou guardar em um baú. O objetivo é de que todos se conscientizem de que ter medo faz parte da vida, mas que podemos superá-lo e sermos maiores do que nosso medo.	
13	Reflexão e compreensão dos sentimentos e autoconhecimento	A professora apresentará o livro <i>A Caixa de Segredos</i> de uma maneira atrativa, utilizando uma dinâmica em que o aluno possa compreender melhor e lidar com seus medos e sentimentos.	
14	Compreensão dos sentimentos e autoconhecimento	Baseado no desenho do medo de cada criança, a professora deverá fazer em uma folha três quadrados com tamanhos diferentes, nos quais serão reproduzidos os mesmos desenhos, com o objetivo de tornar o medo menor.	
15	Enfrentar o medo	Apresentar o livro <i>História de chuva</i> de forma atrativa, para que o medo da chuva possa ser superado. Com materiais reutilizáveis, criar objetos que simbolizem a defesa contra o seu medo. Como sugestão, pode ser trabalhada a receita de bolinho de chuva.	
16	Enfrentar o medo	Com os adesivos representando vários tipos de medos e colados nas garrafas na forma de boliche, os alunos irão derrubar cada garrafa com o objetivo de acabar com o seu medo.	Leitura: <i>Uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia.</i>

17	Avaliação do dia e protagonismo dos alunos (Assembleia de classe)	No final da aula, em roda, o aluno(a) demonstrará seus sentimentos através da escolha dos adesivos (carinhas) ou almofadas de carinhas.	

**Anexo 6** – Modelo do Projeto Antibullying escalonável e replicável para as instituições de ensino.

## **PROGRAMA ANTIBULLYING – NOME DA ESCOLA**

**REDE (EXEMPLO: MUNICIPAL DE nome da cidade), Estado – (ANO)**

**ALGUNS TEXTOS QUE JÁ ESTÃO AQUI SÃO BASE PARA TODAS AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO DE CONVIVÊNCIA ÉTICA – ESCRITOS POR PESQUISADORES DO GEPEM**

**EM VERMELHO, AS PARTES QUE DEVEM SER INSERIDAS POR CADA ESCOLA**

### **PARTE A – CONJUNTURA DA ESCOLA**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR – ESCRITO COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES**

### **PARTE B – O projeto**

#### **1. A Lei Antibullying em nosso país**

O Congresso Nacional aprovou em novembro de 2015 a Lei 13.815/15, intitulada de Lei Antibullying, reconhecendo a seriedade e impacto que esse fenômeno exerce sobre os envolvidos, evidenciando a necessidade do amparo legal para a institucionalização da prevenção e combate ao bullying. Além da definição do bullying, que será tratada mais à frente, o art. 5º institui que:

*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).*

A importância desse artigo indica a concepção não punitiva da legislação, que se abstém de estabelecer penalidades, responsabilizando as escolas a prevenir a intimidação sistemática por meio de ações educativas e atividades de formação de professores. Em consonância com os achados da Psicologia Moral que defende a necessidade de ações educativas que auxiliem os autores de bullying a construir valores morais, a lei em seu artigo 4º ampara vítimas e autores, prevendo o oferecimento de assistência jurídica, social e psicológica para ambos os envolvidos, significando especial atenção a quem sofre, mas também a quem promove a violência.

Além disso, a legislação também indica a necessidade da elaboração de instrumentos de avaliação que permitam o diagnóstico da ocorrência das situações de intimidação. O diagnóstico, por meio de instrumentos específicos, se faz necessário uma vez que uma das características do bullying é a dificuldade de identificação, ou porque as vítimas sentem-se impotentes e temerosas ou ainda porque tal violência, em geral, não é percebida pelos adultos.

Apesar da orientação legal de se evitar o uso de punições, é importante destacar a existência de legislação específica envolvendo os atos de cyberbullying, podendo o autor dessa agressão virtual ser submetido às medidas socioeducativas caso os alvos procurem respaldo da justiça.

Nesse contexto, cabe, também à escola, orientar aos educandos sobre a responsabilidade de cada um por seus próprios atos. Contudo, mais que isso, cabe a escola a compreensão de que a invasão da intimidade de outrem só se dá quando meninos e meninas têm por sua própria intimidade, pouco respeito. Assim, o trabalho sistemático com formas de proporcionar aos alunos oportunidades de autoconhecimento, e ao mesmo tempo, de admiração a valores morais como respeito, tolerância, solidariedade, são extremamente necessários para a superação do cyberbullying.

Dessa forma, levando em consideração os objetivos educacionais de formar cidadãos éticos e em atendimento aos dispositivos legais, o projeto antibullying visa à implantação de ações preventivas e curativas e tem como objetivos:

- Discutir sobre as crescentes manifestações de violência e outras formas de problemas na convivência presentes na instituição escolar e compreender as causas de bullying bem como a caracterização dos personagens envolvidos e sua manifestação na escola.
- Favorecer a construção de relações mais éticas em que nossos alunos possam encontrar espaços de participação democrática e possibilidades de expressão de seus sentimentos, bem como exercitar formas de linguagem que reconheçam sentimentos, que possibilitem a tomada de decisões.
- Conhecer e refletir sobre formas de intervenções cotidianas que bem fundamentadas a partir de dados de pesquisas recentes, permitam a tomada de consciência da situação de violência entre os envolvidos em formas de agressão, a utilização de estratégias mais qualitativas de resolução de seus conflitos e o reconhecimento e manifestação de sentimentos por parte dos alunos.
- Compreender o desenvolvimento infantil e a necessidade de situações lúdicas para o autoconhecimento e a construção de valores a partir da literatura infantil.
- Organizar um plano de ações antibullying na unidade escolar de maneira a favorecer práticas de protagonismo infanto-juvenil e participação coletiva de professores, alunos e gestores que permitam às crianças e adolescentes a participação efetiva na superação do problema como agentes de intervenção ao problema.

## **2. A implantação do Projeto Antibullying em (nome da cidade ou escola)**

### **2.1. Histórico das ações em (NOME DA CIDADE)**

**TEXTO BASE PARA TODAS AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO DE CONVIVÊNCIA ÉTICA (PODE SER ESCRITO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO OU ENTIDADE MANTENEDORA)**

### **3. Proposta para formação dos professores para a implantação de formas sistemáticas de um programa de prevenção ao bullying**

**TEXTO BASE PARA TODAS AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO DE CONVIVÊNCIA ÉTICA (PODE SER ESCRITO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO OU ENTIDADE MANTENEDORA)**

#### **3.1 O plano de formação da rede**

**TEXTO BASE PARA TODAS AS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO PROJETO DE**

**CONVIVÊNCIA ÉTICA (PODE SER ESCRITO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO OU ENTIDADE MANTENEDORA)**

**4. Definição do fenômeno Bullying**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**4.1. Causas do Bullying e manifestações**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**4.2. Caracterização dos personagens envolvidos**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**5. Proposta para formação dos professores**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**5.1. O papel do professor**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**6. A Linguagem Construtiva**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES – ESCRITO**

**7. Espaços de democráticos e de exercício do protagonismo discente**

As propostas iniciais para a rede são:

- ✓ Realização da “Avaliação do Dia” para as turmas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental I
- ✓ Instituição das “Assembleias de Classe” para o Ensino Fundamental
- ✓ Criação dos “Clubinhos da Gentileza”
- ✓ Participação dos alunos em autoavaliação.

**7.1 Estratégias de intervenção**

Embora a maneira mais indicada de combater o bullying seja a prevenção, em algumas circunstâncias, são necessárias intervenções em casos que já estão ocorrendo. Para que a intervenção seja assertiva e eficaz é importante que cada unidade escolar estabeleça um protocolo de detecção e atuação para o bullying, abordando o problema de forma a buscar máximas garantias de solução.

Para isso, é necessário conhecer quais são os sintomas do fenômeno para poder detectar os possíveis casos de bullying; estabelecer pautas ou protocolos de ação em situação de bullying, os quais precisam ser difundidos entre os pais (ações de prevenção e intervenção direta); estabelecer intercâmbios de ações entre os profissionais envolvidos (coordenadores, professores, tutores) e intervir de forma rápida e urgente com absoluta discrição e confidencialidade adotando medidas de proteção para o aluno vitimizado e tomando ações de contenção e sanções com o agressor.

A intervenção ao bullying pressupõe a aplicação de técnicas específicas do “Método de Preocupação Compartilhada”, ou “Método Pikas”. Trata-se de um método desenvolvido por Anatol Pikas (1989) dirigido à discussão de comportamentos agressivos em grupos de alunos ou autores de bullying. É aplicado em etapas, com pequenos intervalos de tempo, compostas por entrevistas individuais, entrevistas de seguimento e, finalmente, um encontro com o grupo.

O método é baseado em algumas premissas importantes, dentre elas, o fato de que a dinâmica da intimidação envolve, muitas vezes, mais que um agressor, pois no grupo que agride alguns membros são mais que espectadores, participando diretamente de todas as ações. Sendo assim, o método propõe protocolos que favorecem um atendimento individualizado, de modo que, todos possam refletir a respeito de suas ações e envolvimento no caso. Outra premissa importante é que, ao abordar os envolvidos, o responsável pela aplicação do método, posiciona-se na condição de quem está lidando com “suspeitos” e não com “agressores”.

Mudanças de atitudes e comportamentos são lentas, por isso, a pessoa que assume o papel de entrevistador deve ser um, educador ou professor treinado, visto como autoridade pelo grupo e coordenar ações com os outros professores. Isso vai contribuir para o alcance de melhores resultados. Desse modo, propõe-se que a rede de escolas implicadas neste projeto antibullying, organize-se de modo a envolver-se nos estudos desse método de intervenção, incluindo na formação todos os gestores escolares e professores de referência das escolas.

## **8. Propostas para o envolvimento das famílias e comunidade do Projeto Antibullying**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR – ESCRITO COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES**

### **9. O compromisso da escola: O que a escola proposta se compromete a fazer**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR – ESCRITO COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES**

**INFORMAÇÕES E ANEXOS ESPECÍFICOS DE CADA UNIDADE ESCOLAR – PREPARADOS COLETIVAMENTE PELO PELOS PROFESSORES E GESTORES**

**ANEXOS – AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM \*COLOCAR O ANO**

**ITEM ESPECÍFICO DE CADA UNIDADE ESCOLAR – ESCRITO**

**COLETIVAMENTE PELOS PROFESSORES E GESTORES**

**Ações de prevenção aos problemas de convivência**

**Revisão de práticas para composição do Projeto Antibullying**

<b>Ações</b>	<b>Quem fará</b>	<b>Com quem fará</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>
	Professor	Alunos		

<b>Ações</b>	<b>Quem fará</b>	<b>Com quem fará</b>	<b>Descrição</b>	<b>Materiais</b>
	Equipe escolar	Pais e comunidade		
	Equipe escolar	Com professores e alunos		

**Obs.\*** As imagens das atividades desenvolvidas e alguns relatórios na estão disponíveis no drive do e-mail coletivo: [convivenciaeticaartur@gmail.com](mailto:convivenciaeticaartur@gmail.com) (todas as coordenadoras das unidades escolares e da Secretaria de Educação possuem a senha de acesso).

