

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO

PESQUISA COMPARATIVA SOBRE PROGRAMAS ANTIBULLYING EM
DIFERENTES PAÍSES E A INTERFACE COM A CULTURA DE PAZ

CURITIBA

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO

PESQUISA COMPARATIVA SOBRE PROGRAMAS *ANTIBULLYING* EM
DIFERENTES PAÍSES E A INTERFACE COM A CULTURA DE PAZ

Tese apresentada como requisito final à obtenção do
Grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição,
Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli - Luz

CURITIBA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Monteiro, Michelle Popenga Geraim

Pesquisa comparativa sobre programas Antibullyng em diferentes países e a interface com a cultura da paz / Michelle Popenga Geraim Monteiro. – Curitiba, 2022.
330f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientadora: Profª. Drª Araci Asinelli - Luz
Inclui referências

1. Educação. 2. Assédio nas escolas - Prevenção. 3. Complexidade (Filosofia). I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MICHELLE POPENGA GERAIM MONTEIRO** intitulada: **Pesquisa comparativa sobre programas Antibullying em diferentes países e a interface com a cultura de paz**, sob orientação da Profa. Dra. ARACI ASINELLI DA LUZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
02/05/2022 16:48:33.0
ARACI ASINELLI DA LUZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/05/2022 15:14:21.0
MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE POSITIVO)

Assinatura Eletrônica
18/04/2022 17:19:26.0
JOE DE ASSIS GARCIA
Avaliador Externo (AUTÔNOMO)

Assinatura Eletrônica
18/04/2022 21:00:56.0
LUCIANO BLASÍUS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/04/2022 16:36:13.0
EVERTON RIBEIRO
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/04/2022 14:24:06.0
NEI ALBERTO SALLES FILHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
02/05/2022 18:11:50.0
FEIZI MASROUR MILANI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e à minha família. Sem eles, nada seria possível.

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da CAPES em forma de bolsa de Doutorado.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO!

GRATIDÃO a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo da minha vida. Por ter vida e por me dar o prazer de viver.

GRATIDÃO à querida professora Araci, que foi luz, inspiração e força durante todo este tempo de formação, não só acadêmica, mas formação para a vida. Obrigada pela trajetória que trilhamos e pela realização de mais uma parcela desse sonho. Obrigada pela presença educativa que é para mim.

GRATIDÃO à minha família, meu esposo Bruno e minha filha Melissa, que sempre estiveram presentes e pela compreensão nos momentos de ausência. Obrigada pelo apoio e amor durante este tempo.

GRATIDÃO aos meus pais, Henrique e Jucélia, que me apresentaram o caminho para a vida que me levou a escolher a Educação.

GRATIDÃO a todos os meus familiares, por neste precioso tempo de formação estarem presentes sempre ao meu lado.

GRATIDÃO à minha amiga-irmã Tatiane. Como seria este doutorado sem você? Que especial ter você em minha vida neste período e por toda a amizade que me proporcionou. Obrigada pelas risadas e choros ao longo dessa caminhada.

GRATIDÃO a todos os colegas que passaram em minha vida e foram presença em vários momentos em que precisava. Obrigada pela ajuda, pelo apoio e carinho.

GRATIDÃO a todos os professores que participaram da minha formação e que foram inspiradores no processo.

GRATIDÃO aos professores que estiveram presentes na Banca de Qualificação e Defesa, por todas as contribuições e oportunidades de aprendizagem.

GRATIDÃO à Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de estudar em uma instituição pública e por me proporcionar o conhecimento.

GRATIDÃO à CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

GRATIDÃO pela vida, por mais uma etapa cumprida!

O que me preocupa não é o grito dos violentos, nem dos corruptos, nem dos desonestos, nem dos sem caráter, nem dos sem ética. O que mais me preocupa é o silêncio dos bons.

Martin Luther King

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar, com base nos elementos da Cultura de Paz e das Cinco Pedagogias para a Paz, numa perspectiva da Complexidade. A revisão integrativa mostra o quanto a prevenção do *bullying* escolar merece atenção nas escolas e a carência de estudos desta temática no campo da Educação em geral. O desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos com caráter humanizador é necessário para auxiliar na construção de programas e projetos de qualidade, eficazes à prevenção do *bullying* nas escolas, na minimização deste fenômeno e, consequentemente, das violências de forma geral, bem como favorecer o processo de desenvolvimento integral do ser humano. Para fundamentar e embasar teoricamente a pesquisa utilizou-se por base os fundamentos das Cinco Pedagogias da Paz (SALLES FILHO, 2016; 2019) e a Cultura de Paz (UNESCO, 2010), dentro da perspectiva da Complexidade (MORIN, 2000), que se pensa serem teoricamente consistentes para responder as indagações desta tese. A pesquisa configura-se como exploratória e descritiva, de caráter qualitativo teórico (CRESWELL, 2015). Para a análise dos dados, houve a interpretação do material coletado de cinco programas *antibullying* mundiais (*Olweus Bullying Prevention Program*, *Kiva*, *Programa TEI*, *Método Pikas* e *Equipes de Ajuda*), por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) e pelo *software QDA Miner 5.0 (Qualitative Data Analysis)* e *WordStat 8.0*, que complementaram o processo via análise textual. Evidenciaram-se, a partir dos temas principais e de um cenário complexo e integrador, o desenvolvimento de **valores**, dentro de **direitos** humanos estabelecidos, em uma relação de **equilíbrio**, entendendo o **conflito** como chave do processo para construção da paz em uma perspectiva de vivências e **convívio** positivo, priorizando o **desenvolvimento** de programas de forma sistematizada, planejada, com objetivos definidos, com intencionalidade no processo. Por isso, nesta perspectiva, é relevante pensar que os fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar favoreçam as ações pedagógicas que geram tomadas de consciência e reflexão sobre mudanças de pensamento e posturas em relação ao *bullying* escolar e às violências de forma geral, priorizando a realidade local. Ao considerar esses achados como aspectos pertinentes, salienta-se o necessário aprofundamento nas discussões sobre o assunto e sua compreensão no ambiente escolar.

Palavras-chave: Complexidade. Educação. Pedagogias da Paz. Prevenção do *bullying* escolar. Programas *antibullying*.

ABSTRACT

This thesis has the general objective of systematizing theoretical-methodological foundations for the prevention of school bullying, based on elements of the Culture of Peace and the Five Pedagogies for Peace. The systematic review shows how much the prevention of school bullying deserves attention in schools and the lack of studies on this topic in the field of Education in general. The development of theoretical-methodological foundations with a humanizing character is necessary to assist in the construction of quality programs and projects, effective in the prevention of bullying in schools, in the minimization of this phenomenon and, consequently, of violence in general, as well as favoring the process of integral human development. To theoretically support the research, the foundations of the Five Pedagogies of Peace (SALLES FILHO, 2016; 2019) and the Culture of Peace (UNESCO, 2010) were used, within the perspective of Complexity (MORIN, 2000), which are thought to be theoretically consistent to answer the questions of this thesis. The research is exploratory and descriptive, with a theoretical qualitative character (CRESWELL, 2015). For data analysis, the material collected from five global anti-bullying programs (*Olweus Bullying Prevention Program*, *Kiva*, *Programa TEI*, *Método Pikas e Equipes de Ajuda*) was interpreted through the Thematic Analysis of Braun and Clarke (2006) and the QDA Miner 5.0 (Qualitative Data Analysis) and WordStat 8.0 software, which complemented the process via textual analysis. From the main themes and a complex and integrative scenario, the development of values, within established human rights, in a balanced relationship, understanding conflict as a key to the process for peace building in a perspective of experiences and positive coexistence, prioritizing the development of programs in a systematic, planned manner, with defined objectives, with intentionality in the process. Therefore, from this perspective, it is relevant to think that the theoretical-methodological foundations for the prevention of school bullying favor pedagogical actions that generate awareness and reflection on changes in thinking and attitudes in relation to school bullying and violence in general, prioritizing the local reality. When considering these findings as relevant aspects, the necessary deepening of discussions on the subject and its understanding in the school environment is highlighted.

Keywords: Complexity. Education. Pedagogies of Peace. Prevention of school bullying. Anti-bullying programs.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo general sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para la prevención del acoso escolar, a partir de elementos de la Cultura de Paz y las Cinco Pedagogías para la Paz. La revisión sistemática muestra cuánto merece atención la prevención del acoso escolar en las escuelas y la falta de estudios sobre este tema en el campo de la Educación en general. El desarrollo de fundamentos teórico-metodológicos con carácter humanizador es necesario para coadyuvar en la construcción de programas y proyectos de calidad, efectivos en la prevención del acoso escolar, en la minimización de este fenómeno y, en consecuencia, de la violencia en general, así como como favorecer el proceso de desarrollo humano integral. Para sustentar teóricamente la investigación, se utilizaron los fundamentos de las Cinco Pedagogías de la Paz (SALLES FILHO, 2016; 2019) y de la Cultura de la Paz (UNESCO, 2010), en la perspectiva de la Complejidad (MORIN, 2000), que se piensa ser teóricamente coherente para responder a las preguntas de esta tesis. La investigación es exploratoria y descriptiva, con carácter teórico cualitativo (CRESWELL, 2015). Para el análisis de datos, se interpretó el material recolectado de cinco programas globales anti-bullying (*Olweus Bullying Prevention Program*, *Kiva*, *Programa TEI*, *Método Pikas* e *Equipas de Ajuda*) a través del Análisis Temático de Braun y Clarke (2006) y los software QDA Miner 5.0 (Qualitative Data Analysis) y WordStat 8.0, que complementaron el proceso a través del análisis textual. A partir de los ejes temáticos y de un escenario complejo e integrador, el desarrollo de valores, dentro de los derechos humanos establecidos, en una relación equilibrada, entendiendo el conflicto como clave del proceso de construcción de paz en una perspectiva de experiencias y de convivencia positiva, priorizando el desarrollo de programas de manera sistemática, planificada, con objetivos definidos, con intencionalidad en el proceso. Por tanto, desde esta perspectiva, es relevante pensar que los fundamentos teórico-metodológicos para la prevención del acoso escolar favorecen acciones pedagógicas que generen conciencia y reflexión sobre cambios de pensamiento y actitudes en relación al acoso escolar y la violencia en general, priorizando lo local. realidad. Al considerar estos hallazgos como aspectos relevantes, se destaca la necesaria profundización de las discusiones sobre el tema y su comprensión en el ámbito escolar.

Palabras clave: Complejidad. Educación. Pedagogías de la Paz Prevención del acoso escolar. Programas anti-bullying.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA A PESQUISA.....	33
FIGURA 02 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARA A PESQUISA.....	34
FIGURA 03 – MAPA MUNDI COM IDENTIFICAÇÃO DOS PAÍSES.....	124
FIGURA 04 - SÍMBOLO OFICIAL KiVa.....	133
FIGURA 05 - AÇÕES UNIVERSAIS E INDICADAS.....	135
FIGURA 06 - MECANISMOS DO KiVa.....	137
FIGURA 07 - PROPORÇÃO DE ESTUDANTES QUE SOFRERAM ATAQUES ENTRE 2009 E 2015.....	138
FIGURA 08 - SÍMBOLO OFICIAL DO <i>OLWEUS BULLYING PREVENTION PROGRAM</i>	145
FIGURA 09 - COMPONENTES DO PROGRAMA.....	147
FIGURA 10 - SÍMBOLO OFICIAL PROGRAMA TEI.....	159
FIGURA 11 - BASE DA PREVENÇÃO DO PROGRAMA TEI.....	160
FIGURA 12 - ESTRUTURA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TEI.....	162
FIGURA 13 - SÍMBOLO OFICIAL MÉTODO PIKAS.....	172
FIGURA 14 - SÍMBOLO OFICIAL GRUPO GEPEM.....	184
FIGURA 15 - TEMAS PRINCIPAIS.....	192
FIGURA 16 - FREQUÊNCIA DE PALAVRAS QUE APARECEM NO TEXTO ÚNICO.....	260
FIGURA 17 - NUVEM DE PALAVRAS GERADAS A PARTIR DA FREQUÊNCIA DE PALAVRAS.....	261
FIGURA 18 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS A PARTIR DE FRASES.....	263
FIGURA 19 - NUVEM DE PALAVRAS GERADAS A PARTIR DA FREQUÊNCIA DE FRASES.....	263
FIGURA 20 - COOCORRÊNCIA DE PALAVRAS.....	265
FIGURA 21 - COOCORRÊNCIA POR TEMAS.....	269
FIGURA 22 - COOCORRÊNCIA POR PARÁGRAFOS.....	271
FIGURA 23 - COOCORRÊNCIA POR SENTENÇAS.....	273
FIGURA 24 – FREQUENCIA DE PALAVRAS (CATEGORIAS).....	277
FIGURA 25 – NUVEM DE PALAVRAS (CATEGORIAS).....	277

FIGURA 26 – COOCORRÊNCIA DE PALAVRAS (CATEGORIAS).....	279
FIGURA 27 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	289

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA SELEÇÃO A PARTIR DOS PASSOS DE CONSTRUÇÃO.....	35
QUADRO 02 - ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES APROXIMADAS À TEMÁTICA.....	37
QUADRO 03 - PESQUISAS TEÓRICAS.....	50
QUADRO 04 - RESUMO DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CINCO PROGRAMAS SELECIONADOS E SEUS RESPECTIVOS PAÍSES.....	125
QUADRO 05 - RECORTE DA ORGANIZAÇÃO DOS CÓDIGOS E TEMAS INICIAIS.....	190
QUADRO 06 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A ESTRUTURA DA TESE.....	193
QUADRO 07 - IDENTIFICAÇÃO/BUSCA NOS PROGRAMAS <i>ANTIBULLYING</i> A PARTIR DOS TEMAS PRINCIPAIS.....	194
QUADRO 08 - CÓDIGOS, TEMAS INICIAIS E TEMAS PRINCIPAIS.....	197
QUADRO 09 - ANÁLISE TEMÁTICA A PARTIR DAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	204
QUADRO 10 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA VALORES.....	208
QUADRO 11 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA DIREITOS.....	222
QUADRO 12 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA CONFLITO.....	232
QUADRO 13 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA EQUILÍBRIO.....	239
QUADRO 14 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA CONVÍVIO.....	246
QUADRO 15 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA DESENVOLVIMENTO.....	254
QUADRO 16 – RELAÇÕES ENTRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E AS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ.....	290

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

AP – Agrupamento de palavras

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASEL – *Collaborative for Academic Social and Eemotional Learning*

CIIP – Centro Internacional de Investimento e Informação para a Paz

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DVD – *Digital Versatile Disc*

ERIC – *Education Information Center*

EUA – Estados Unidos da América

FBI – *Federal Bureau Investigation*

GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

KIVA – *Kiusaamista Vastaan*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA – *Master in Business Administration*

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEDLINE/PUBMED – *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*

NSSF – *National Safe SSchools Framework*

NP – Nuvem de Palavras

OBPP – *Olweus Bullying Prevention Program*

OECD – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEACE – *Pack Bullying Intervention Program*

PENSE – Pesquisa Nacional de Saúde Escolar

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PPGETPEN – Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania

QDA – *Qualitative Data Analysis*

REBE – *Rational Emotive Behavioral*

SAIs – Sistemas de Apoio entre Iguais

SAVE – *Sevilha Antiviolenencia Escolar*

SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*

SEL – *Social and Emotional Learning*

TEI – *Tutoria entre Iguales*

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAZ – Universidade Internacional da Paz

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Problema de pesquisa.....	21
1.2 Objetivo Geral e Específicos.....	22
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	31
2.1 REVISÃO INTEGRATIVA	31
2.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	53
2.2.1 Contextualizando a violência escolar.....	53
2.2.2 O <i>bullying</i> e suas características.....	62
2.2.3 A escola e as formas de prevenção – Programas <i>antibullying</i> mundiais.....	76
3 MARCO TEÓRICO – PREVENÇÃO E CULTURA DE PAZ.....	93
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO CAMPO TEÓRICO À LUZ DA ANÁLISE TEMÁTICA E SOFTWARE QDA MINER E WORDSTAT	118
4.1 DESCRIÇÕES DETALHADAS DOS PROGRAMAS E CONTEXTUALIZAÇÃO COM SEUS RESPECTIVOS PAÍSES.....	123
4.1.1 Programa <i>KiVa</i>	128
4.1.2 <i>Olweus Bullying Prevention Program</i>	139
4.1.3 <i>Tutoria entre Iguales</i> – Programa TEI.....	151
4.1.4 Programa Método Pikas.....	164
4.1.5 Programa Equipes de Ajuda – Grupo GEPEM.....	177
5 ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	188
5.1 UMA LUZ NO FINAL DO TÚNEL - UM OLHAR SOBRE OS CINCO PROGRAMAS A PARTIR DE SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS E A CONSTRUÇÃO DOS FUNDAMENTOS PARA A PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR BRASILEIRO.....	202
5.1.1 Aprofundamentos por meio da Análise Temática.....	202
5.1.1.1 Valores.....	207
5.1.1.2 Direitos.....	221
5.1.1.3 Conflito.....	230
5.1.1.4 Equilíbrio.....	236
5.1.1.5 Convívio.....	244

5.1.1.6 Desenvolvimento.....	252
5.1.2 Analisando os temas pelo <i>software</i> QDAMiner e Wordstat.....	257
6 CONVERSANDO SOBRE OS TEMAS: SISTEMATIZANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR NO BRASIL.....	279
7 CONSIDERAÇÕES AFIRMATIVAS PARA O FUTURO.....	293
REFERÊNCIAS.....	305

MEMORIAL

Educadora. Desde pequena dou aula para minhas bonecas e ursinhos de pelúcia. Sentava todos no sofá de casa e escrevia no quadro negro tudo que eu havia aprendido na aula da escola. Foi assim que me tornei educadora. Brincando de ser professora durante horas nas minhas manhãs. Além de gostar de ensinar, sempre gostei de estudar, mesmo não sabendo ao certo o que escolher como profissão para meu futuro. Minha vida acadêmica iniciou-se no ano de 2008 quando optei por estudar Pedagogia e não parei mais. São quatorze anos de uma jornada incrível, buscando novos conhecimentos a cada passo que dou. Escolhi esta formação pelo fato de que havia muitas possibilidades de atuação com diferentes formas de ensino e aprendizagem de crianças e adultos. Assim como gostar de ensinar, meu interesse pelo assunto violência (e como ele se desenvolve nas crianças e jovens) sempre existiu, bem como o motivo que os leva aos atos violentos e cruéis. Por isso, sempre gostei de ler e comprar livros sobre isso.

No período da graduação, trabalhei na área educacional como professora de uma escola-ONG (Organização Não-Governamental), localizada na Vila Icaraí, Curitiba. Devido ao alto grau de criminalidade e uso de drogas na região, o interesse pela temática violência se intensificou. Muitas crianças e suas famílias viviam em situações vulneráveis e de risco, fato este que levava sempre à reflexão. Diante disso, ao final dos quatro anos do curso de Pedagogia, meu trabalho de conclusão de curso foi o estudo do *bullying* e sua interferência na aprendizagem. O *bullying* não foi escolhido à toa. Na minha infância, sempre fui muito tímida e quieta e em vários momentos da minha escolarização sofri algumas agressões por isso. Além disso, presenciei diversas situações violentas entre as crianças na escola e isso me fez com que pensasse muito a respeito das violências no ambiente escolar.

Logo em seguida à minha formação em Pedagogia, me tornei professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e um ano depois decidi iniciar uma especialização em Neuropedagogia. Naquele momento, atuava como docente do 5º ano do ensino fundamental e me deparei com um estudante de onze anos, que estava em minha turma, usuário de drogas e envolvido com a rede de tráfico da região. Convivendo com esta criança durante o período letivo, o desejo em estudar a questão da violência aumentou. Foi um ano difícil e conturbado para lidar com esse caso, dada à sua complexidade e à vulnerabilidade pessoal e social do estudante.

Porém, foi uma experiência muito significativa e que fez a diferença em toda a minha trajetória enquanto professora e pesquisadora.

Ao final do processo de conclusão e entrega do artigo da especialização, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino, conhecido como Mestrado Profissional – PPGETPEN¹, com a intenção de aprofundar mais na temática do *bullying* enquanto forma de violência. A jornada serviu para descobrir um pouco mais sobre este fenômeno, focando na prática vivenciada na escola e, para isso, nada melhor do que dar voz às crianças para expressarem o que pensam e sentem sobre o *bullying*. A pesquisa realizada no Mestrado indicou novas lacunas, identificando falhas no que diz respeito à prevenção das violências na escola, me levando à reflexão sobre a temática.

Para procurar novas respostas, busquei oportunidade no doutorado em Educação, novamente com o foco no *bullying*, entretanto, desta vez, pesquisar sobre a prevenção, de uma forma humanizadora, com ênfase no ser humano e seu desenvolvimento. A investigação teve por objetivo a sistematização de fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar a partir de modelos de programas de sucesso internacionais e nacionais, como forma de verificar a essência/base destes. Neste processo, acredito que as contribuições que foram adquiridas, sem sombra de dúvida, fizeram diferença para mudança de paradigmas e de pensamento sobre o fenômeno em minha vida.

¹ Mestrado Profissional, na linha Teoria e Prática de Ensino (2015-2017), pela Universidade Federal do Paraná.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pertence à área da Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, tendo como foco de investigação a prevenção do *bullying* no ambiente escolar e **defende a tese que por meio do diálogo entre os elementos das Cinco Pedagogias para a Paz e da Cultura de Paz, em uma perspectiva da Complexidade, encontrados nos programas *antibullying*, é possível a sistematização de fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar brasileiro.** Acredita-se que a formulação destes, abarcando a complexidade das relações humanas, o desenvolvimento, crescimento e valorização do ser humano em sua totalidade e integralidade com a vida planetária e, assumindo a prevenção como dimensão humanizadora, são pressupostos adequados para embasar possíveis projetos e programas *antibullying*.

As situações de violência dentro e fora das escolas têm sido marcadas por um período de preocupação das autoridades e da comunidade de modo geral. “A violência juvenil é um dos principais problemas de saúde pública no Brasil e no mundo. Sabendo que a violência é multifatorial, é possível procurar no contexto influências relacionadas a este comportamento” (CUNHA, 2009, p. 03). Dentre as violências, considera-se o estudo do tema *bullying*, abordado nesta respectiva pesquisa, importante para a compreensão e sua prevenção entre crianças e adolescentes em nível escolar na atualidade no país, principalmente pela forma como este vem se disseminando nas escolas. Pode acarretar prejuízo à vida estudantil e à formação psicológica, emocional e social, bem como à vida familiar do estudante, atingindo também a própria comunidade escolar.

O *bullying* tem chamado a atenção com mais intensidade pelo seu caráter de complexidade e tem ganhado forças nas pesquisas mundiais, se caracterizando como um fenômeno relacionado às ações agressivas e violentas, intencionais e repetitivas, numa relação desigual de poder, que ocorrem por um período, envolvendo pares (OLWEUS, 1993; ESPELAGE; SWEARER, 2003; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; TOGNETTA, 2013; VINHA; TOGNETTA; 2009; UNESCO, 2017).

Neste sentido, devido a sua gravidade e consequências, o *bullying* tem sido considerado grande adversário das escolas da atualidade e, muitas vezes, é

encarado por muitos da comunidade escolar como “brincadeiras da idade”, sendo ainda pouco valorizado como desafio a ser enfrentado. Para justificar as proporções do *bullying* no ambiente escolar, os dados da última Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), em 2015 (foram realizadas três edições – 2009, 2012 e 2015), mostram o fenômeno presente em 7,4% dos escolares brasileiros que frequentam o 9º ano do ensino fundamental, que são vitimizados e 19,8% de estudantes que afirmam serem agressores, revelando um aumento desde a primeira versão da pesquisa realizada em 2009, com 5,4% dos estudantes declarando-se vítimas. Curitiba, capital do Paraná, no Sul do Brasil, aparece como a terceira capital com maior índice de manifestação do fenômeno (BRASIL, 2009; 2016).

Ainda, diante da pandemia da COVID-19, destaca-se aumento significativo do *bullying virtual* e seu impacto na vida dos jovens, que estiveram em isolamento social. A pesquisa *U-Report (2020)*, realizada pela UNICEF e, publicada em junho de 2020, mostrou que um em cada três jovens em 30 países que participou da pesquisa relatou ter sido vítima do fenômeno e ainda destacou que as redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* são os locais mais comuns para tais práticas (UNICEF, 2021). Segundo o relatório, houve um aumento na violência e no ódio *online*, expressando que os estudantes estão temerosos com a volta às aulas.

O *bullying* tem poder destrutivo capaz de promover nos estudantes danos psicológicos irreparáveis, causando inúmeros afetados. Assim, ele tem crescido no ambiente escolar justamente por se tratar de um fenômeno relacional e sistêmico que acontece nas relações interpessoais, dinâmica presente e fundamental nas escolas, promotora da socialização entre pares. “Ao compreender a agressão entre pares como atos de humilhação, provocação, discriminação e exclusão, é possível dizer que esta é, no mínimo, uma séria violação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes” (CUNHA, 2009, p. 4).

Por este motivo, há certa urgência em se promover mecanismos de prevenção das violências e problemas sociais que estão presentes na vida dos estudantes, haja visto que há tendência da sociedade atual em naturalizar e banalizar a violência, em detrimento da falta de empatia e do senso de coletividade, o que já demonstra um problema de ordem moral em relação à insensibilidade ao outro. Em uma sociedade construída sob o domínio do machismo estrutural e heteronormativo, espera-se de meninos comportamentos agressivos e fortes, enquanto as meninas devem ser frágeis e delicadas, o que fixa posições sociais e

comportamentos típicos para uma cultura binária sexualmente estruturada. Uma sociedade que aceita a violência em sua construção cultural tende a estabelecer certas ações agressivas/violentas como naturais/normais, justificando essas ações como brincadeiras da idade, sem maldade (MONTEIRO, 2017). Colocando o *bullying* como um tipo de violência em evidência, como um problema presente nas escolas, surge a necessidade de prevenção do fenômeno.

Os estudos precursores sobre a temática do *bullying* surgiram por volta da década de 70, com o pesquisador Dan Olweus, na Noruega. Ele evidenciou esse complexo fenômeno nas escolas a partir da morte de três adolescentes que cometeram suicídio no ano de 1982, que alegavam sofrer duras agressões em seu ambiente escolar. Esta situação trágica causou sensibilização na comunidade regional acerca da prevenção do *bullying* escolar, que levou a promoção de campanhas em favor das vítimas do fenômeno (OLWEUS, 1993). No Brasil, por volta dos anos 2000, alguns pesquisadores iniciaram seus estudos voltados ao *bullying* (FANTE, 2003, 2005; LOPES NETO, 2005; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009; VINHA; TOGNETTA, 2009; TOGNETTA, 2013; FRICK, 2016) e a partir disso, pesquisas começaram a ser divulgadas sobre a temática. Estas trouxeram avanços no que concerne ao conhecimento e aprofundamento científico sobre o tema, mas vale lembrar que dados de pesquisas relacionadas a estes estudos, revelam o Brasil com pelo menos, quinze anos de atraso em relação a outros países.

Em meados dos anos 2009, algumas iniciativas governamentais nacionais apareceram em relação à prevenção e minimização do *bullying* no Brasil, e anos mais tarde, em 2015, a lei 13.185/15 *antibullying* foi aprovada, impondo a obrigação do enfrentamento do fenômeno na esfera educacional. No ano de 2018, nova lei foi promulgada, que alterou a LDB, a 13.663/18, estabelecendo a prevenção das violências no ambiente escolar, como incumbência da escola, por meio dos diálogos promovidos pela Cultura de Paz. Neste sentido, colocando o *bullying* em evidência como um dos tipos de violência que ocorre no ambiente escolar, surge a necessidade de se trabalhar a prevenção como forma de minimizar as ocorrências do fenômeno na vida dos estudantes. As escolas pedem por providências e pela criação de políticas públicas eficazes que auxiliem nesta problemática.

Todo o movimento social em prol da prevenção do *bullying* se deu pelo fato da tentativa de solucionar o problema nos ambientes escolares, como resposta aos inúmeros casos relatados na mídia e pelos profissionais da educação sobre a

ocorrência da violência manifestada entre os estudantes. Portanto, em função da realidade brasileira em relação ao fenômeno nas escolas e do movimento que impulsiona os estudos sobre a temática, há urgência no aprofundamento em pesquisas que tenham como foco a prevenção do *bullying*. Haja visto também a importância do aprofundamento das pesquisas sobre a temática para o conhecimento dos profissionais que atuam nas escolas diariamente e que presenciam situações agressivas entre os estudantes, bem como pais e comunidade em geral.

Entretanto, buscando algumas informações gerais sobre prevenção da violência brasileira, o Brasil demonstra ainda distância entre o problema em destaque e as políticas de superação (FRICK, 2016). À medida que a preocupação sobre as implicações do *bullying* na saúde pública aumenta, as escolas têm respondido com programas de prevenção, muitas vezes seguindo as diretrizes governamentais, sem preparo adequado e descontextualizado da realidade local. A maioria dos programas implementados não é apoiado por evidências que demonstrem sua eficácia, caracterizando-se por serem pontuais ou por não se aprofundarem sobre a temática (LOPES NETO, 2005).

Há escolas que contribuem efetivamente para a formação de cidadãos e a prevenção da violência, enquanto outras, por não assumirem sua missão ou não atuarem de forma consistente e continuada, terminam se tornando mais uma peça no quebra-cabeças da exclusão, violência e marginalização (MILANI, 2003, p 42).

Asinelli-Luz, em sua tese de doutorado (2000), embora referindo-se ao abuso de drogas, desenvolveu uma concepção de prevenção que é válida também para o *bullying*, pois reconhece e enfatiza a escola como *locus* da prevenção, de tal forma a que os educadores e as educadoras utilizem saberes e atividades pedagógicas que tenham como foco as pessoas, para que os estudantes e as estudantes possam vislumbrar a importância das relações humanas harmoniosas e empáticas que evitam todas as formas de violências, as ameaças e o medo de ser e de posicionar-se frente aos conflitos que, sempre surgirão entre pessoas.

No entanto, como a prevenção não é um conceito que faz parte da formação de professores, ainda há lacuna no que diz respeito ao conceito de prevenção, que antecipe as situações de risco relacionadas às violências, especificamente o *bullying*, que se manifesta de forma velada na escola. Por meio dessa antecipação,

poder-se-ia planejar ações de prevenção que evitassem que o fenômeno acontecesse efetivamente. Pela falta de prevenção, a escola é pega de surpresa frente à velocidade que a violência se mostra na vida dos estudantes. O desafio da prevenção é o descobrimento de mecanismos efetivos e dinâmicos e não estanques, sendo uma estratégia de esperança para as mudanças comportamentais e sua manutenção. A prevenção deve ser planejada a partir de “necessidades reais, [...] priorizando-se as instâncias mais imediatas à vida da criança, do estudante, do professor e de suas comunidades circunstantes, até o limite do que se passa no planeta como um todo” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 51). Nesse sentido, reforça-se a prevenção com o foco no sujeito, compreendendo a realidade e todos os aspectos envolvidos e, a educação, como alicerce para o movimento de transformação social. Importante salientar que os comportamentos violentos ou de submissão das crianças, geralmente refletem os comportamentos aprendidos e vivenciados em casa.

A partir do exposto, esta pesquisa nasceu das inquietações sobre o avanço da violência nas escolas, das leituras acerca dos programas de prevenção *antibullying* mundiais, dos teóricos que apoiam o desenvolvimento do ser humano integral e das habilidades sociais e emocionais, sendo esta uma das formas de melhorar o convívio entre estudantes e até mesmo a aprendizagem nas escolas, com destaque especial ao processo do diálogo, um dos elementos da Cultura de Paz. As reflexões acerca da temática da paz e da prevenção ganharam peso significativo nos anos de 2020 e 2021, com o surgimento da pandemia da COVID-19, onde as situações de vulnerabilidades sociais aumentaram, permitindo que famílias inteiras vivessem em condições de vida inadequadas, levando os sujeitos a colapsos emocionais e físicos, violências domésticas, *bullying virtual*, entre outros (OPAS, 2020; UNICEF, 2021).

Assim, esta pesquisa possui relevância social ao passo que amplia a discussão sobre a prevenção do *bullying* escolar, focalizando esta no sujeito e no seu processo de desenvolvimento humano. Destaca-se para a área profissional, no sentido de ampliação da temática dentro das escolas, incentivando os profissionais da área pela busca de formação adequada e de qualidade no que diz respeito à prevenção do fenômeno. Distingue-se no meio acadêmico, porque suscita estudos voltados a prevenção humanizadora do *bullying* escolar, aumentando o leque de possibilidades de pesquisa.

Por isso, como forma de aprofundamento dos mecanismos para prevenção do *bullying* escolar e no estabelecimento de um diálogo entre os estudos recentes sobre o tema, optou-se por pesquisar e eleger cinco programas *antibullying*, com relatos e evidências de sucesso, desenvolvidos em diferentes países, a fim de identificar conceitos e características que eles possuem em comum e que possam contribuir para a construção desta pesquisa que visa contribuir com a prevenção do *bullying* escolar no Brasil. São os seguintes os programas selecionados para o estudo: *Olweus Bullying Prevention Program* (Estados Unidos da América), *KiVa* (Finlândia), *Tutoria entre Iguales - Programa TEI* (Espanha), *Método Pikas* (Suécia) e *Equipes de Ajuda* (Brasil). Embora tenha-se como foco a prevenção, buscando se chegar antes da violência/*bullying* propriamente dito no ambiente escolar, a palavra *antibullying* foi utilizada por ser um termo de língua inglesa muito difundido entre os programas que promovem ações/ estratégias que vão de encontro às violências que causam intimidação e assédio. É uma expressão que caracteriza os programas e projetos que trabalham em prol da construção de mecanismos que minimizam ou diminuem as manifestações de *bullying* entre pares e na própria busca por dados e informações sobre tais programas é esta palavra que os encontra.

O interesse pelas propostas de prevenção escolhidas se deu pela forma como estes se disseminam em seus locais de origem, bem como em outros países parceiros (como Holanda, Bélgica, Chile, Grécia, Alemanha, entre tantos outros), e o impacto positivo que ocasionam, tanto nos estudantes, quanto nas próprias políticas públicas de seus respectivos países, evidenciadas por meio de pesquisas científicas, documentos, *sites* oficiais e artigos. Além do mais, estes programas foram àqueles que se sobressaíram nas pesquisas realizadas pela pesquisadora sobre a temática quando iniciou o processo de busca por dados relacionados a programas *antibullying*, em especial o *KiVa*, *Olweus Bullying Prevention Program* e o *Método Pikas*. O *Programa TEI* chamou à atenção por fundamentar sua base teórica em autores que se aproximam da Complexidade. E no Brasil, a escolha pelo *Equipes de Ajuda* se deu pelo fato da autora do programa ser reconhecida como notória pesquisadora brasileira da área. As ações realizadas por estes programas são voltadas à Educação de Valores, o que estimula melhor convivência entre pares. Sendo assim, considerando a trajetória destes países em relação à prevenção do *bullying* escolar e de suas investigações sobre a temática, ligadas às relações interpessoais, surge o interesse de pensar na mesma perspectiva de prevenção

para o Brasil, estabelecendo reflexões sobre os princípios que cada um dos programas fornece e adequando à realidade brasileira.

Parte-se do pressuposto que há certo distanciamento entre as propostas encontradas no Brasil e em outros países devido às políticas públicas implementadas em cada um deles, bem como as diferentes realidades sociais e culturais. Supõe-se, segundo Frick (2016), que no Brasil as intervenções realizadas estão mais próximas do senso comum, com base em movimentos punitivos e culpabilizantes, do que no desenvolvimento integral da criança e do adolescente e que trabalhem as relações sociais e emocionais. Além disso, as raízes culturais que evidenciam a formação da violência são significativas no país. Presume-se também que há certa resistência em relação ao trabalho com a educação moral dentro das escolas por uma questão de mentalidade social, histórica e cultural, pois não é tida como responsabilidade da escola e a prevenção não é a prioridade neste caso. Verifica-se dificuldades na implementação de projetos em escolas do Brasil que enfatizem a educação de valores e desenvolvimento integral. Os projetos e programas desenvolvidos são iniciativas pontuais e superficiais que duram curto espaço de tempo e que pouco podem auxiliar na prevenção do *bullying* na escola (FRICK, 2016). O Brasil tem dificuldades de monitorar, avaliar e relatar os resultados obtidos em programas educacionais implementados no campo da prevenção (CRUZ, 1992).

Acredita-se que o aprender envolve todos os aspectos humanos, sendo processos de aprendizados cognitivos, emocionais e sociais que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano, que são fundamentos da Cultura de Paz. Estas habilidades auxiliam na melhoria e aprimoramento do desempenho escolar, bem como o desenvolvimento de uma educação de qualidade e integral, tanto cognitivo como social, com base na empatia e respeito ao outro (ABED, 2014; MORIN 2000; UNESCO, 2010). Portanto, para fundamentar e embasar teoricamente a pesquisa utilizou-se por base os fundamentos da Cultura de Paz (UNESCO, 2010) e as Cinco Pedagogias da Paz (SALLES FILHO, 2016), dentro da perspectiva da Complexidade (MORIN, 2000), que se pensa serem teoricamente consistentes para responder as indagações desta tese.

Por meio da experiência docente e dos estudos realizados no Mestrado em Educação, percebeu-se a importância da discussão da temática e da sua relevância para a pesquisa com o foco no ambiente escolar, na exploração da conceituação do

fenômeno e suas características gerais. O desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos com caráter humanizador é necessário para auxiliar na construção de programas e projetos de qualidade, eficazes à prevenção do *bullying* nas escolas, na minimização deste fenômeno e, conseqüentemente, das violências de forma geral, bem como ajudar no processo de desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, refletir sobre a prevenção e seus mecanismos para a melhoria da prevenção da violência escolar articula-se com a linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do programa de pós-graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, ao passo que intenta contribuir para a diminuição do *bullying* na escola e do aprofundamento teórico sobre o fenômeno na comunidade escolar e na academia, bem como o desenvolvimento de conceitos que ajudem na criação e implementação de projetos efetivos e eficazes e no auxílio da elaboração de novas políticas públicas que foquem na pessoa e na prevenção do fenômeno.

Sendo assim, o problema estabelecido é: **Que fundamentos teórico-metodológicos são necessários para prevenção do *bullying* escolar brasileiro?** Através do problema central é possível delinear as seguintes perguntas norteadoras, que auxiliaram na construção do pensamento e reflexão da pesquisadora: As propostas de prevenção do *bullying* encontradas para análise são condizentes com o que os especialistas têm proposto? Como as ações preventivas ajudarão na minimização do *bullying* e das violências no ambiente escolar? Que estratégias podem ser desenvolvidas para a construção da Cultura de Paz na escola? Há diferenças nas soluções apresentadas pelo governo e pelos pesquisadores no Brasil e nos países comparados, respectivamente? Como acontece o diálogo entre os saberes necessários para a prevenção do *bullying* escolar na perspectiva da Cultura de Paz e suas complexidades?

Posto isto, o objetivo geral desta pesquisa é **sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar, com base nos elementos da Cultura de Paz e das Cinco Pedagogias para a Paz, numa perspectiva da Complexidade.** Desse modo, tem-se como objetivos específicos: **apresentar** as características históricas dos processos de manifestação da violência, *bullying* e de programas de prevenção em âmbito nacional e internacional; **definir** o marco teórico que embasa a construção dos elementos que fundamentam a pesquisa; **caracterizar** os programas de prevenção do *bullying* escolar

consideradas experiências de sucesso nacional e internacional; **identificar** as dimensões da prevenção para o *bullying* escolar presentes nos programas escolhidos; **analisar** as possibilidades e limitações dos programas *antibullying* em relação à efetiva prevenção do *bullying* escolar que contribuam para a construção dos fundamentos teórico-metodológicos e; **discutir** a importância dos fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar para subsidiar projetos de prevenção/ ações pedagógicas em prol do ser humano, adequados à realidade brasileira.

Ao considerar os objetivos propostos, esta pesquisa configura-se como **exploratória e descritiva, de caráter qualitativo teórico** (CRESWELL, 2015). Metodologicamente, a **pesquisa é bibliográfica e documental**. O processo de busca e identificação da bibliografia e dos documentos envolve leitura, análise e interpretação dos dados impressos e eletrônicos, bem como as contribuições científicas sobre a temática. Tem como meta, nesta busca de materiais, a identificação do que a literatura e os documentos mostram sobre a violência e o *bullying* escolar e dos projetos e programas de prevenção *antibullying* entre Estados Unidos, Finlândia, Espanha, Suécia e Brasil.

Para a análise dos dados, houve a interpretação do material coletado por meio **da Análise Temática de Braun e Clarke (2006)** e pelo **software QDA Miner 5.0** (Qualitative Data Analysis) e **WordStat 8.0** que complementaram o processo via análise textual. Os temas principais para a Análise Temática foram construídos a partir de seis etapas (familiarizando-se com os dados; gerando códigos iniciais; buscando por temas; revisando temas; definindo e nomeando temas e produzindo o relatório) e foram fundamentados na Cultura de Paz e nas Cinco Pedagogias para a Paz, sendo elas: Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências (SALLES FILHO, 2016), além da inclusão de mais um tema principal posterior às leituras: Desenvolvimento. Acredita-se que ambas possuem consistência teórica adequada para apoiar a prevenção de forma humanizadora e o desenvolvimento humano integral, ligando a temática à perspectiva da Complexidade. Na compreensão de ser uma produção acadêmica, a investigação seguiu os procedimentos éticos da legislação, pautando-se nas normas e princípios estabelecidos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), publicada em três de junho de 2013 no Diário Oficial da União e 510/2016, resolução específica para as Ciências Humanas.

Como forma de organização, esta pesquisa se apresenta em capítulos, sendo primeiramente apresentado o memorial e após este, o primeiro capítulo introdutório, contendo a problematização, a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos da pesquisa, a metodologia e a apresentação da estrutura, seguindo-se com o segundo capítulo que aborda a revisão integrativa e a revisão de literatura referentes à temática. A revisão integrativa mostrou a importância do tema para a academia e a revisão de literatura foi realizada como fundamento inicial para dar suporte teórico à pesquisa. A busca foi realizada nas bases de dados nacionais e internacionais, a saber: *Capes Periódicos*, *Scielo*², *ERIC*³, *Medline/Pubmed*⁴ e a Biblioteca Digital de teses e dissertações, em um período determinado de doze anos. As palavras-chave iniciais escolhidas foram *bullying*, prevenção, violência, Cultura de Paz, Educação para a Paz e programas *antibullying*, e a partir delas, delimitados os descritores e operadores booleanos. Após a busca, seguiu-se com leitura dos títulos e resumos, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão, chegando-se a 35 pesquisas (entre artigos, teses e dissertações) que ressaltam a importância dos estudos voltados à prevenção do *bullying* escolar. Após este processo, a revisão de literatura expõe os principais referenciais teóricos, bem como outras pesquisas sobre os temas violência, *bullying* e prevenção.

No terceiro capítulo, apresenta-se o marco teórico da pesquisa, dando ênfase às discussões sobre Prevenção e seu conceito, Cultura da Paz e da Complexidade, com destaque às cinco pedagogias do Professor Dr. Salles Filho (2016; 2019): Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/ Convivências. Estas abordagens teóricas foram escolhidas para comporem o marco teórico, pois acredita-se serem suficientes para fundamentar a prevenção em seu caráter humanizador, priorizando o desenvolvimento integral do ser humano sua relação com a vida planetária.

O quarto capítulo está organizado a partir dos procedimentos metodológicos, com o foco na apresentação da metodologia utilizada para análise e resultados: Método da pesquisa no campo teórico, utilizando a Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006) e no campo da análise textual, com o suporte do *software* QDA

² Scielo – Scientific Eletronic Library Online.

³ ERIC – Education Resources Information Center.

⁴ MEDLINE - Medical Literature Analysis and Retrieval System Online.

Miner e *Wordstat*. O capítulo também apresenta a descrição detalhada dos programas *antibullying* escolhidos e seus respectivos países (Estados Unidos, Finlândia, Espanha, Suécia e Brasil) a partir das dimensões sociais, filosóficas, pedagógicas, epistemológicas, ontológicas e axiológicas (CRESWELL, 2015).

O quinto capítulo mostra a análise, os resultados e discussões realizadas a partir da Análise Temática e dos *softwares* QDA *Miner* e *Wordstat*, apresentando o desenvolvimento e criação dos fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar para a realidade brasileira a partir de discussões com as bases teóricas da Prevenção, Cultura da Paz e da Complexidade, com o foco no desenvolvimento humano integral e na prevenção humanizadora e das contribuições e análises dos programas *antibullying*.

No capítulo seis, há a sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar e suas relações com as Cinco Pedagogias para a Paz, sintetizando as discussões realizadas ao longo da pesquisa.

O capítulo sete apresenta as considerações afirmativas/indicativas para o futuro, reforçando as questões da prevenção, organizando as reflexões construídas a partir dos conteúdos bibliográficos e documentais explorados ao longo da pesquisa, ressaltando as possíveis lacunas e suas respectivas análises. Por fim, finaliza-se com as referências desta pesquisa utilizados no processo de construção do estudo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 REVISÃO INTEGRATIVA

Com a intenção de apresentar um panorama geral das pesquisas referentes à prevenção do *bullying* escolar, foi construída a revisão integrativa, que busca conhecer o panorama de estudos de uma determinada área e a partir disso, organizar conhecimentos e compreensão sobre um fenômeno (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). A organização ocorreu por meio do objeto de pesquisa, a escolha do público-alvo, delimitação do tempo, áreas de interesse de busca, descritores a partir do *Thesaurus* e idiomas.

A busca pelo material de leitura e organização da revisão foi realizada de setembro de 2018 a janeiro de 2019 e realimentada em fevereiro de 2020 a partir da temática da prevenção e dos programas *antibullying*. Uma nova busca foi realizada em meados do ano de 2021, porém não foram encontrados materiais que fossem significativos para comporem esta revisão.

Para apresentar de forma mais sistematizada a produção de pesquisas sobre o tema pretendido foi delimitado o período dos últimos **doze anos (2008-2020)** para a busca, considerando os artigos em português, inglês e espanhol, bem como as teses e dissertações. Embora não se perca de vista o processo histórico do *bullying* escolar enquanto violência, ele foi escolhido por ser um fenômeno notório, de difícil reconhecimento e fácil naturalização.

Foram utilizados os seguintes indexadores: *Scielo*, *CAPES Periódicos*, *ERIC*, *Medline/Pubmed* e a plataforma BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). A principal área escolhida para busca foi a Educação. Entretanto, incluíram-se as áreas da Psicologia e Saúde pelo fato de a temática desta pesquisa ser explorada nestes campos de estudo de forma abrangente. Utilizaram-se os descritores *bullying* (*acoso escolar*), *violência escolar* (*student violence*; *school violence*), *prevenção* (*prevención*; *prevention*; *education prevention*; *non-violence*), *Cultura de Paz* (*Peace culture*; *culture of Peace*); *Educação para a Paz* (*education for Peace*; *educación para la paz*) e *programas antibullying* (*antibullying programs*) de acordo com o *Thesaurus*. Para realizar as combinações necessárias, usou-se o operador booleano “AND”.

Os artigos, teses e dissertações escolhidos foram selecionados de modo independente pela pesquisadora a partir dos seguintes critérios: ter ligação com a

temática da pesquisa, voltados a programas *antibullying* com foco na prevenção humanizadora⁵; a publicação destes artigos, teses e dissertações serem na área da educação, psicologia e/ou saúde; estudos publicados entre o período de 2008 a 2020 em língua portuguesa, inglesa e espanhola e pesquisas voltadas a estudantes do ensino fundamental e ensino médio, em que o programa e/ou prevenção fosse realizado no ambiente escolar.

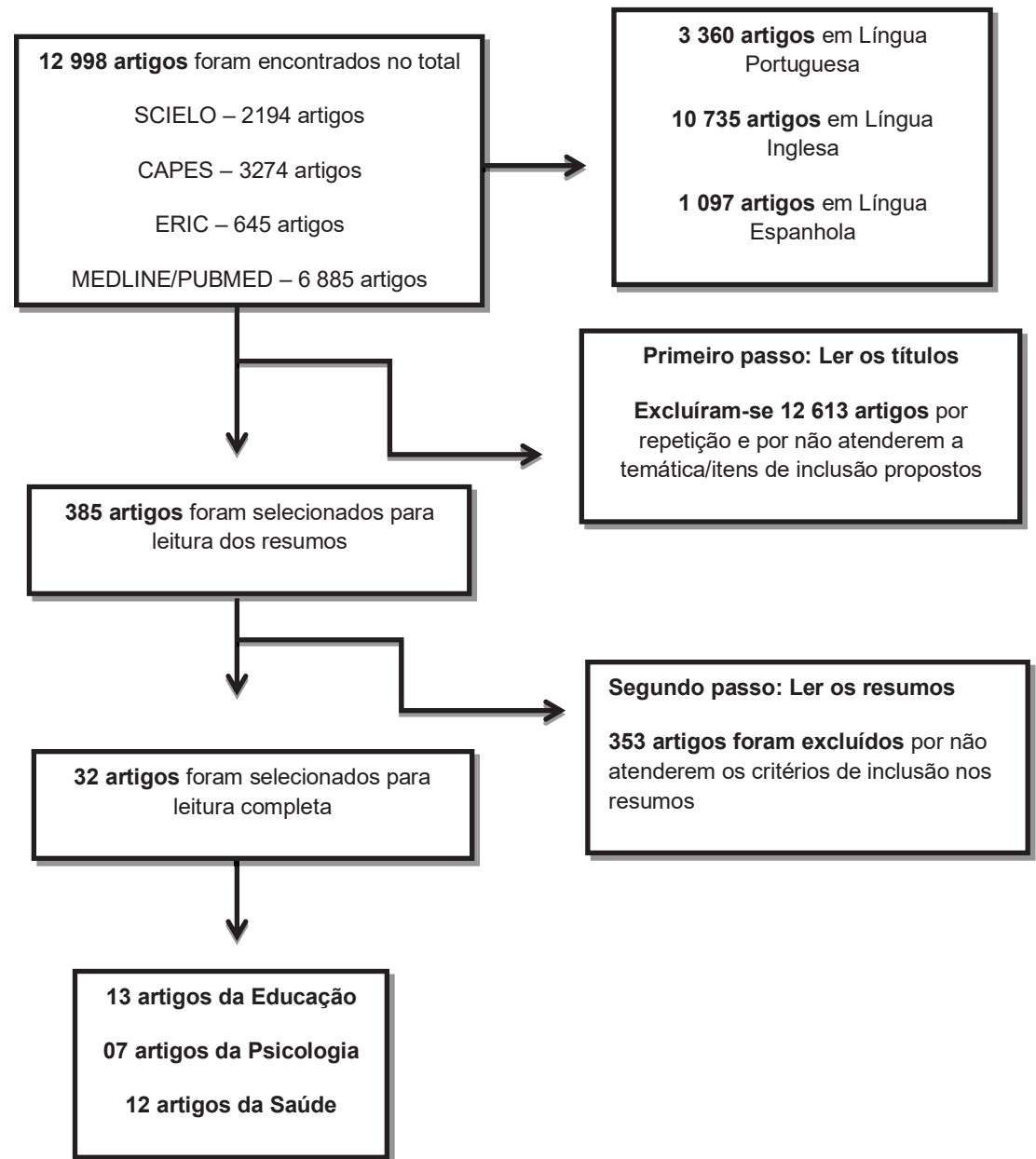
A primeira seleção foi feita a partir dos títulos de interesse que fossem relevantes à pesquisa. A partir disso, foi feita a leitura dos resumos para identificar ligação com a temática. Os que não atenderam as recomendações estabelecidas foram excluídos. Na realimentação dos dados para a revisão integrativa realizada em fevereiro de 2020, optou-se por acrescentar 04 estudos teóricos que exploravam a dinâmica de programas *antibullying* em desenvolvimento. Pensou-se ser necessária a inclusão destes porque contribuíram para a pesquisa, mostrando vieses diferentes sobre prevenção do *bullying* escolar.

Com base neste processo, selecionou-se 32 artigos (FIGURA 01), 01 tese e 02 dissertações (FIGURA 02) para leitura completa e análise do conteúdo das pesquisas. Outros livros e artigos foram incluídos durante a produção da escrita da pesquisa, pois foram relevantes para o tema.

A FIGURA 01 mostra um fluxograma sobre o processo de seleção dos artigos para o presente estudo. Foram encontrados 12 998 artigos nesta revisão. Seguindo o primeiro passo com a leitura dos títulos, 385 artigos foram selecionados para a leitura dos resumos. Sendo assim, 12 613 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos no início do processo da revisão. Após a realização do segundo passo, a leitura dos resumos, 32 artigos foram considerados relevantes para a leitura completa, sendo 13 artigos da área da Educação, 07 artigos da Psicologia e 12 artigos da Saúde.

⁵ Prevenção a partir da realidade vivida, com foco na valorização do sujeito, enquanto ser em desenvolvimento (ASINELLI-LUZ, 2000).

FIGURA 01 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS PARA A PESQUISA

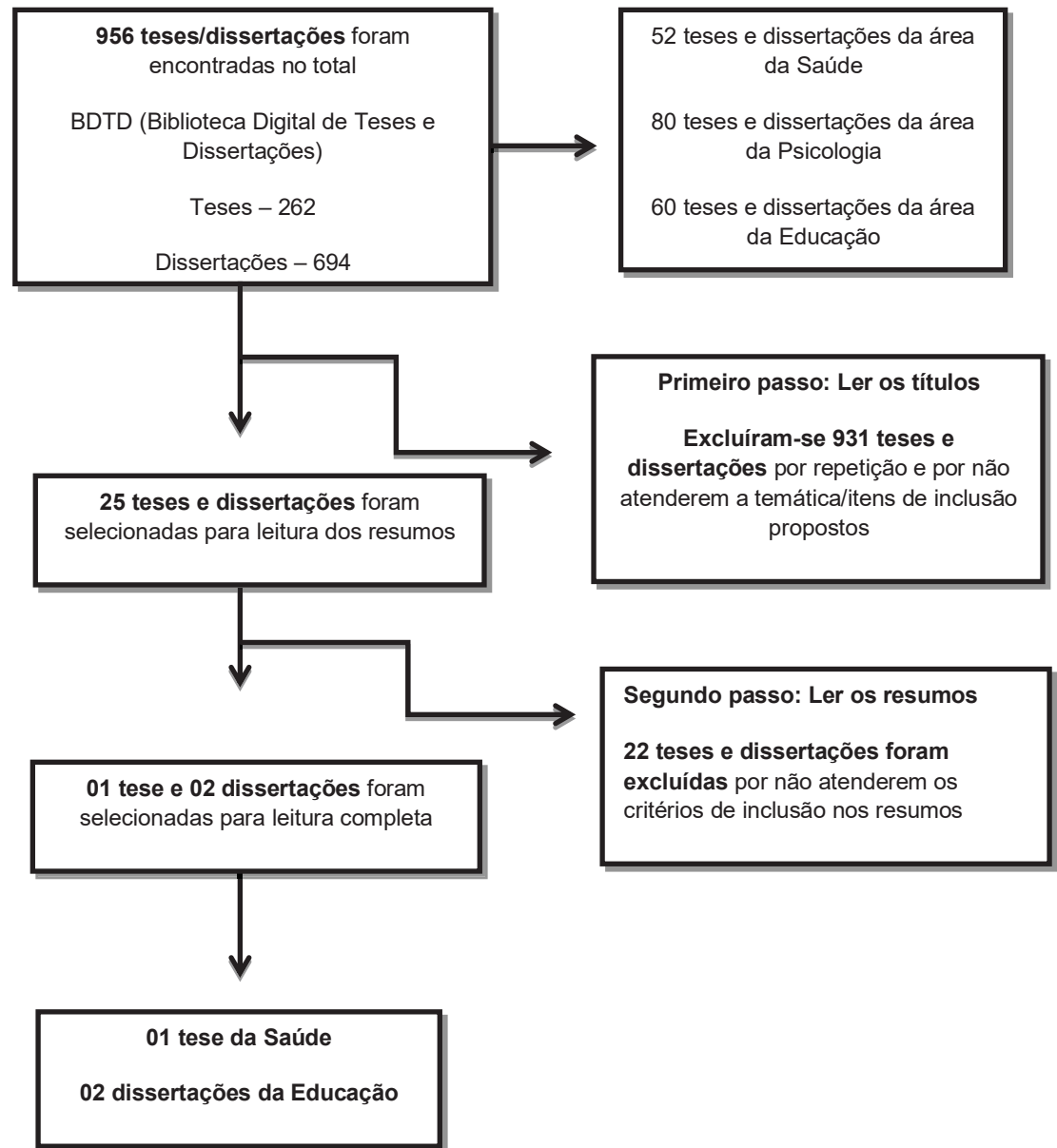


FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Na FIGURA 02, apresenta-se a seleção das teses e dissertações que foram escolhidas para comporem esta pesquisa. Foram encontradas 956 teses e dissertações com os descritores adotados para este estudo. Seguiram-se os mesmos passos descritos acima. Leitura de títulos e logo após, os resumos. No primeiro passo, leituras de títulos, foram escolhidas 34 teses e dissertações, sendo as demais excluídas por não atenderem os critérios iniciais. Após este momento,

foram lidos os resumos e a partir destes, selecionou-se 01 tese e 02 dissertações, que se adequaram aos critérios de seleção, para serem lidas na íntegra.

FIGURA 02 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARA A PESQUISA



FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Para melhor visualização dos estudos encontrados, houve a organização dos resultados da seleção dos artigos, teses e dissertações, referentes aos indexadores de busca, a escolha dos documentos em cada um dos passos previstos por meio

dos critérios de inclusão e exclusão, as áreas de pesquisa, o ano de publicação e seus respectivos países (QUADRO 01).

QUADRO 01 – ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA SELEÇÃO A PARTIR DOS PASSOS DE CONSTRUÇÃO

INDEXADOR	TOTAL GERAL	1º PASSO: TÍTULOS	2º PASSO: RESUMOS - Leitura completa	ÁREA	ANO	PAÍS
Scielo	2194	176	07	Psicologia 01 Saúde 03 Educação 03	2013 2014 2017 2018 2019 2020	Brasil 01 Costa Rica 01 Colômbia 02 Espanha 01 Peru 01 Chile 01
Capes Periódicos	3274	122	06	Psicologia 04 Saúde 01 Educação 01	2008 2011 2013 2014	Espanha 05 Lisboa 01
ERIC	645	58	08	Educação 08	2009 2011 2014 2015 2019	Estados Unidos 06 Turquia 01 Austrália 01
Medline/Pubmed	6885	29	11	Psicologia 02 Educação 01 Saúde 08	2011 2012 2017 2019	Finlândia 02 Estados Unidos 01 Nova Zelândia 01 Itália 03 Espanha 03 Indonésia 01
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	956	09	03	Saúde 01 Educação 02	2018 2019	Brasil 03
TOTAL	13 954	394	35	Educação 15 Psicologia 07 Saúde 13		Europa e Ásia 18 Países da América do Norte e Central 08 América Latina 07 Oceania 02

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Observa-se que dos 13 954 documentos encontrados nos indexadores de busca selecionados para esta pesquisa e, após a realização do processo de exclusão daqueles que não estavam de acordo com os critérios, 15 tinham relação com a área de educação, o que demonstra pequeno número de publicações, haja visto que o *bullying* é um tipo de violência que se faz presente nas escolas. Isso mostra que o fenômeno, bem como a sua prevenção, necessita ganhar mais notoriedade nas pesquisas e estudos com o objetivo de trazer soluções para as situações violentas no ambiente escolar. Outro ponto a ser observado é que apenas 04 pesquisas aconteceram no Brasil, o que evidencia a escassa produção nacional na área, uma vez que houve um aumento significativo da violência e do *bullying* nas escolas brasileira apresentados na última versão da PenSe (2015). Mais uma vez, isso mostra a importância da discussão da temática.

Pode-se notar maior frequência de publicações em anos mais recentes, o que demonstra certo interesse dos pesquisadores no tema, em especial no continente Europeu e na América do Norte (especificamente os Estados Unidos e Espanha). Acredita-se que este fato se justifica porque o aumento das violências tem se manifestado no ambiente escolar com mais força e intensidade nos últimos anos e, por isso, a temática é mais pesquisada, bem como a efetividade e expansão de programas *antibullying* como o *KiVa* e o *Olweus Prevention Program*, que deram motivação para outros pesquisadores, universidades e escolas promoverem ações voltadas ao assunto.

Posto isto, houve a descrição das pesquisas selecionadas para a leitura completa, que se aproximavam ao objeto de estudo e seguiam os critérios de inclusão e exclusão. O quadro se organiza pelo título das pesquisas, seus objetivos, instrumentos de coleta de dados, participantes, os resultados, autores e o ano de publicação, tipo da pesquisa e revista publicada e universidade dos pesquisadores (QUADRO 02).

QUADRO 02 – ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES APROXIMADAS À TEMÁTICA.

TÍTULO	OBJETIVO	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	RESULTADOS	AUTORIANO	TIPO/REVISTA	UNIVERSIDADE
Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar	Realizar uma intervenção educativa com adolescentes sobre a violência no contexto escolar, utilizando a metodologia de Círculos de Cultura.	Observação participante com diário de campo, registro fotográfico e filmagem, e, como produção do grupo, teatro de fantoches.	12 adolescentes de uma escola pública do Recife-PE	Permitiu aos adolescentes desvelar as diversas faces de manifestação da violência.	Waldemar Brandão Neto; Andrea Rosane Sousa Silva; Antônio José de Almeida Filho; Lucine Soares de Lima; Jael Maria de Aquino; Estela Maria Leite Meirelles Monteiro (2014).	Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem	Universidade Federal de Pernambuco e Rio de Janeiro
<i>Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar</i>	Avaliar um programa de prevenção baseado na competência social e interpessoal	Questionários, observação participante e fichas de avaliação.	176 estudantes de três instituições de ensino em Chiclayo, Peru.	Contribuiu para melhorar a aprendizagem enquadrada na competência social; os alunos melhoraram em atitudes de convivência com seus pares, diálogo, expressão de sentimentos, compreensão e empatia	Maria Nery Sampén-Díaz; María Carmen Aguilar-Ramos; Juan Carlos Tójar-Hurtado (2017).	<i>Revista Electrónica de investigación educativa</i>	<i>Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo e Universidad de Málaga</i>
Avaliação da eficácia do Programa Vínculos para prevenção e intervenção sobre o Bullying em Santiago do Chile	Avaliar a eficácia de um programa de prevenção e de intervenção sobre o bullying e cyberbullying em uma amostra de 320 alunas de uma escola em Santiago do Chile	Questionário Secundário de Abuso entre Iguais por Abuso de Poder; Internet Experience Questionnaire.	320 estudantes (100% mulheres) de um estabelecimento educacional feminino na cidade de Santiago do Chile.	O programa é eficaz na redução de relatos de testemunhar bullying e vitimização através da internet.	J. Carola Pérez; Javiera Astudillo Jorge; Varela T.; Felipe Lecannelier A. (2013).	Revista de Psicologia Escolar Educacional	Não consta
<i>Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A</i>	Avaliar a eficácia de uma breve intervenção que modifique as atitudes em relação à violência contra	Questionário autoadministrado composto por 201 artigos. Este questionário utilizou	252 participantes, entre 12 e 15 anos, do Instituto de Educação Secundária de Múrcia	A redução significativa da violência percebida pelos alunos, especialmente entre as meninas.	Jose Antonio Jiménez-Barbero; Jose Antonio Ruiz-Hernández;	Revista dos Serviços para Crianças e Jovens	Universidade de Múrcia, Espanha.

<i>randomized clinical trial</i>	o fenómeno do bullying escolar	as variáveis-alvo, variáveis sociodemográficas e as variáveis moderadoras.	(Espanha).	Implicações para o desenvolvimento de futuros programas breves para a prevenção da violência escolar são discutidas.	Bartolomé Llor-Esteban; Laura Llor-Zaragoza; María Pérez García (2013).		
<i>Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales</i>	Medir a mudança na frequência de vitimização, comportamento agressivo e comportamento positivo de crianças, após participar do programa "Comunidades Amiga da Criança".	"Escala reduzida de agressão e vitimização" (Orpinas, 2009). "Escala de comportamento positivo" (Orpinas, 2009).	302 crianças entre 9 e 15 anos de idade, quinta e sexta série em duas escolas públicas de alta marginalidade em Guadalajara (México)	O programa "Comunidades Amiga da Criança" ajuda a reduzir a normalização da violência contra crianças, bem como o comportamento agressivo em relação aos colegas.	Patricia Murrieta; Norma A. Ruvalcaba; Vicente E. Caballo; Maryurena Lorenzo (2014).	<i>Revista Behavioral Psychology</i>	<i>Universidad de Guadalajara; Universidad de Granada; Universidad de la Laguna</i>
<i>Help Teams, Bullying and Interaction at School</i>	Explorar os efeitos de um Programa de Apoio de Pares (Cowie, 1998), como um meio para, entre outros, (amizade, orientação, meditação ou aconselhamento), melhorar o relacionamento escolar e prevenir o bullying.	Questionário Insebull (Ortega e Avilés, 2005).	136 meninos e meninas entre 12 e 14 anos de dois centros educacionais na província de Valladolid (Castilla y León España)	A participação no Programa modificou o modo de pensar e agir dos estudantes; os estudantes que recebem o serviço valorizam sua existência positivamente; o corpo docente acredita que as Equipes de Ajuda são capazes de fazer contribuições significativas para melhorar a coexistência do centro.	Avilés Martínez, José María; Torres Vicente, Nieves; Vian Barón, María Victoria (2008).	Revista de Pesquisa em Psicologia Educacional	Não consta
<i>Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico</i>	Apresentar os resultados da aplicação de um novo programa lúdico, focado nas habilidades sociais, para a intervenção e prevenção da ansiedade social e do bullying.	"Questionário de bullying escolar multimodal" (CMAE-1). "Questionário de interação social para crianças-III" (CISO-III).	Duas escolas em Granada (Espanha) para um total de 193 meninos / meninas entre 9 e 14 anos de idade	Alto grau de eficácia na redução da ansiedade social em cinco das seis dimensões avaliadas neste construto. Em relação ao bullying, foi estatisticamente significativo em 7 dos 10 aspectos avaliados.	Vicente E. Caballo; Marta Calderero; Gloria B. Carrillo; Isabel C. Salazar; María Jesús Iruña (2011).	<i>Revista Behavioral Psychology</i>	<i>Universidad de Granada; Fundación VECA; Universidad de Valladolid</i>
<i>Efectos de un programa de</i>	Analisar os efeitos de um programa de educação	BAS-1 Bateria de Socialização (Silva &	80 participantes de 7 a 9 anos de idade	O programa aumentou significativamente vários	José Ignacio Pérez; Maite	Revista Summa Psicológica	<i>Universidad del Pais Vasco</i>

<i>educación para la convivencia en factores del desarrollo socioemocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años</i>	para coexistência implementado com crianças de 7 a 9 anos, acima de 3 anos, sobre fatores de desenvolvimento socioemocional e criativo	Martorell, 1983; DFH. O teste de desenho da figura humana (Koppitz, 1976); PC. Escala de personalidade criativa (Garaigordobil, 2004a).		comportamentos facilitadores de socialização, a escolha de companheiros de brincadeiras, o número de colegas percebidos como pró-sociais e os comportamentos-traços da personalidade criativa.	Garaigordobil Zuriñe Adrada; Leire de Miguel (2011).		
Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção	Avaliar os resultados de um programa antiviência escolar	Questionário elaborado pelos pesquisadores e validado.	307 estudantes do 2º ciclo de uma escola de Lisboa	Após a intervenção verificaram-se resultados significativos na redução global da violência escolar.	Carla Silva Mendes (2010).	Revista de Enfermagem da USP	Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa
<i>Replication of effects of the Positive Action program in randomized trials in Hawai'i and Chicago schools</i>	Relatar resultados de dois ensaios randomizados em cluster do programa Ação Positiva (PA) em escolas primárias em dois locais diferentes.	Questionário - Dados demográficos, comportamentais e de desempenho no nível da escola; Auto-relatos dos alunos sobre comportamento; dados de arquivos escolares; escala de desenvolvimento socioemocional e de caráter (Ji, DuBois, & Flay, no prelo).	20 escolas rurais e suburbanas em três ilhas do Havai e 14 escolas de Chicago, de baixa pobreza.	Consistente com a teoria presumida de ação do programa Ação Positiva. Ambos os estudos encontraram fortes efeitos sobre indicadores de qualidade / clima escolares.	Brian R. Flay; D.Phil (2014).	Sociedade de Pesquisa e Eficácia Educacional	Não consta
<i>The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior</i>	Discute o desenvolvimento, implementação e efeitos de um programa de construção de empatia que foi projetado para reduzir o comportamento de bullying.	Questionário "Você é um valentão" (1999).	172 alunos do 7º e 8º anos, com 13 anos e 14, todos do mesmo ensino médio	Diminuição significativa do bullying; modificação do comportamento em comparação com o grupo de controle; e o programa foi particularmente eficaz para os participantes do sexo feminino.	Stacey Stanbury; Mary Alice Bruce; Sachin Jain; John Stellern (2009).	Journal of School Counseling	Não consta
<i>Psychosocial Prevention Education: A Comparison of Traditional vs. Thematic</i>	Comparar dois programas de educação psicossocial, os programas PEGS e ARK, destinados a ajudar estudantes do ensino fundamental com	Sistema de Melhoria de Habilidades Sociais - Forma de Professor (SSIS-T). Sistema de Melhoria de Habilidades Sociais - Formulário de Estudante	15 estudantes de ensino fundamental.	Houve melhora significativa nos comportamentos problemáticos auto-relatados e na vitimização entre pares ao comparar as avaliações pré e pós-	Rebecca A; Newgent Kristin K; Higgins Stephanie E; Belk Bonni A; Nickens Behrend Kelly	The Professional Counselor	Western Illinois University

<i>Prevention Programming for Youth</i>	desenvolvimento de habilidades sociais, comportamentos problemáticos, bullying e autoestima.	Medida de Relação entre Pares - Relatório do Professor Medida de Relacionamento entre Pares - Auto-Relato	(SSiS-S)	Medida de Relação entre Pares - Relatório do Professor Medida de Relacionamento entre Pares - Auto-Relato	Os estudantes relataram aumento de habilidades sociais e professores e alunos relataram uma diminuição na vitimização	(2011).		
<i>A Bystander Bullying Psychoeducation Program With Middle School Students: A Preliminary Report</i>	Avaliou a eficácia de um breve programa de psicoeducação.	Questionário "estudante-defensor" pré e pós-escala.	78 estudantes de duas escolas da Northwestern, possuidores de qualidades pessoais positivas, como maturidade, liderança e responsabilidade.	Os alunos relataram um aumento na capacidade de identificar os diferentes tipos de bullying, conhecimento das estratégias de intervenção dos espectadores e confiança geral como defensores dos pares.	Aida Midgett; Diana Doumas; Dara Sears; Amanda Lundquist; Robin Hausheer (2015).	<i>The Professional Counselor</i>	<i>Boise State University</i>	
<i>Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study</i>	Investigar os efeitos do programa de educação para a paz sobre a agressão dos alunos da sexta série.	Agression Questionnaire; entrevistas.	262 estudantes	Os níveis de agressão do grupo experimental foram significativamente reduzidos em comparação com os estudantes do grupo controle; o programa de educação para a paz levou a mudanças positivas nos comportamentos dos alunos e melhorou os relacionamentos entre alunos e professores.	Ali Serdar Sagkal; Abbas Turnuklut; Arik Totan (2016).	<i>Eurasian Journal of Educational Research</i>	<i>Aydin Adnan Menderes University</i>	
<i>The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: study protocol for a randomized controlled trial</i>	Desenvolver uma versão culturalmente apropriada do material KiVa e testar a sua eficácia do programa KiVa, com e sem o jogo online.	Olweus Bully / Victim Questionnaire; Questionário de Pontos Fortes e Dificuldades (SDQ); Psychological Sense of School Membership (PSSM).	1495 estudantes de escolas de Santiago, Chile.	Houve menos alunos identificados como alvos e autores de bullying nas escolas que recebem a intervenção KiVa do que nas escolas de controle; ajuste psicossocial dos estudantes aumentou mais nas escolas.	Jorge Gaete; Daniela Valenzuela; Cristian Rojas-Barahona; Eduardo Valenzuela; Ricardo Araya; Christina Salmivalli (2017).	Revista Julgamentos	Universidade dos Andres	
<i>A Large-Scale</i>	Demonstrar a eficácia do		8.237 jovens da 4ª à 6ª	O programa KiVa é eficaz	Marinus Voeten;	<i>Revista Child</i>	Universidade de	

<i>Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6</i>	programa de anti-intimidação KiVa.	Questionário <i>Bullying</i> autorrelatado e vitimização auto-relatada; Questionário do Papel do Participante (Salmivalli et al., 1996); Escala de empatia (Salmivalli, 2008)	série (10 a 12 anos) de 78 escolas diferentes.	na redução do bullying escolar e da vitimização nas séries 4 a 6.	Todd D. Little; Elisa Poskiparta; Anne Kallonen; Christina Salmivalli (2011).	<i>Development</i>	Turku
<i>Effects of the KiVa Anti-bullying Program on Adolescents' Depression, Anxiety, and Perception of Peers</i>	Investigar os efeitos do programa antibullying do KiVa sobre a ansiedade, depressão e percepção de pares dos alunos nas séries 4-6. Avaliar os resultados de uma intervenção breve antibullying para adolescentes de escolas públicas e de verificar a associação entre os tipos de bullying com as características demográficas, de temperamento e de problemas de saúde mental dos alunos.	Questionários Peer-Reported Victimization; Perception of Peers; Depression Students; Anxiety.	7.741 estudantes de 78 escolas diferentes.	Programa KiVa é eficaz para reduzir os problemas de internalização dos alunos e melhorar suas percepções de grupo de pares.	Anne Williford; Aaron Boulton; Brian Noland; Todd D. Little; Antti Kämä; Christina Salmivalli (2011).	<i>Journal of Abnormal Child Psychology</i>	<i>University of Kansas</i>
Avaliação de resultados de intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas		Questionário de Bullying (QB); Affective Reactivity Index – versão criança (ARI-C); Questionário de Capacidades de Dificuldades – versão criança (SDQ-C),	1.602 alunos de 5º ao 9º ano de quatro escolas	Intervenções breves, com inclusão somente de alunos, podem ser úteis como estratégia educativa sobre o tema, porém não são efetivas para modificar o envolvimento com bullying na escola.	Gabriela Bottan (2018).	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<i>Bullying: Detecção através do teste sociométrico e prevenção por meio de experiências baseadas no método sócioafetivo</i>	Fortalecer e melhorar o clima e as relações dos alunos, além de aliviar possíveis casos de bullying.	Observação; diário de campo e teste sociométrico.	19 estudantes do 4º ano de uma escola pública.	Os resultados mostram a importância de desenvolver dinâmicas de sala de aula que trabalhem com empatia e habilidades sociais e o impacto positivo que consequentemente existirá nesse espaço.	Carolina Hamodi-Galán; Yara de Benito-Brunet (2019).	Revista eletrônica Educare	Universidade Nacional de Costa Rica
<i>Manifestaciones violentas en contextos educativos:</i>	Refletir sobre a violência nas instituições de ensino e a importância de promover espaços	Observação; entrevistas abertas e semiestruturadas; grupo focal.	122 estudantes de seis escolas públicas	Destaca-se a necessidade de pensar em desigualdades e lacunas educacionais e sociais,	Lisbeth Mora Elizondo; Marietta Villalobos Barrantes (2019).	Revista Inie	Universidade Nacional de Costa Rica

<i>Prevención y acciones participativas</i>	para dar voz e palavra à população jovem por meio da construção de vínculos e escuta.			criar vínculos educacionais, redes de apoio e aprimorar metodologias educacionais.			
<i>Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia</i>	Apresentar os resultados de uma investigação que buscou estabelecer uma linha de base que permitisse saber, sob a perspectiva dos alunos, quais eram suas apreciações sobre o manual de coexistência, o desenvolvimento e implementação da paz e a mediação de conflitos no interior da escola.	Grupo focal e entrevista semiestruturada.	Estudantes de oito escolas diferentes (9º ao 11º ano).	Os resultados mostram a percepção dos estudantes nas dimensões avaliadas, sendo relevantes; que eles apenas utilizem o manual da coexistência instrumentalmente, e não como fonte de treinamento; a ignorância do conteúdo do programa e sua importância de contribuir para a construção de uma cultura de paz e o uso pelos estudantes de uma autoridade vertical tradicional para resolver conflitos.	Aura Alicia Cardozo Rusique; Aldair Ricardo Morales Cuadro; Paola Andrea Martínez Sande (2020).	Revista Educação e Pesquisa	Universidad de la Costa
A paz começa na sala de aula: avaliação da redução da violência na Colômbia	Desenvolver e implementar uma nova pedagogia de forma sustentável, em conformidade com as normas propostas pelo Ministério da Educação. O objetivo é apresentar as diferentes estratégias pelas quais um programa promove a convivência e a prevenção de agressão	Desenvolvimento do programa/teórico	Estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental e suas famílias	Mostra a complexidade e a dificuldade de manter a qualidade de um programa e se procuram maior impacto e cobertura.	Manuela Jiménez; Juanita Lleras; Ana María Nieto (2010).	Educación y educadores	Universidad de Los Andes

	(Salas de Aula em Paz), fenômeno que tem enfrentado os desafios encontrados durante seu desenvolvimento, em especial no processo de expansão nacional.						
<i>Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years</i>	Examinar os programas de prevenção disponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional nos anos pré-escolares.	Teórico	Cinco programas de prevenção intitulados <i>Al's Pals: Kids Making Healthy Choices</i> , <i>DARE to be You</i> , <i>High/Scope Perry Preschool Program</i> , <i>Second Step</i> , <i>Zippy's Friends</i> .	Verificou-se que todos esses programas são válidos e eficazes para melhorar comportamentos que afetam negativamente a aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar.	Pinar Aksoy (2019).	<i>European Journal of Education Studies</i>	Não consta
<i>An Integrative Approach to Evaluating the Implementation of Social and Emotional Learning and Gender-Based Violence Prevention Education</i>	Investigar fatores que afetam a implementação do programa Resiliência, Direitos e Relações Respeitosas, um programa de educação em prevenção SEL e GBV desenvolvido para escolas primárias e secundárias no estado de Victoria, Austrália.	Teórico	O RRRR é um programa de prevenção de Aprendizagem Social e Emocional (SEL) e Violência Baseada no Gênero (GBV) desenvolvido para todos os níveis de escolas primárias e secundárias em Victoria, Austrália (Cahill et al., 2019)	Destaca-se a necessidade de focar a 'ecologia das relações' existente entre vários elementos de implementação e seu possível impacto mediador na entrega, aceitação e resultados do programa.	Helen Cahilla; Margaret L. Kerna; Babak Dadvanda; Emlyn Walter Cruickshank; Richard Midford; Catherine Smitha; Anne Farrelly; Lindsay Oadesa (2019).	<i>International Journal of Emotional Education</i>	<i>University of Melbourne</i>
<i>Bullying Prevention in an Elementary School: An Exploration of Educator and Staff</i>	Investigar os atributos de uma bem-sucedida campanha anti-bullying com interesse específico em áreas para melhoria	Entrevistas semiestruturadas	15 estudantes de uma escola rural de ensino fundamental.	Todos os participantes indicaram que o programa foi amplamente bem-sucedido em sua escola e as recomendações para	Stephanie L. Baller; Jeanne Z. Wenos; Andrew A. Peachey	<i>Journal of Educational Issues</i>	Não consta

<i>Perspectives</i>	continua.			melhorias adicionais incluíram a expansão do treinamento de redução do <i>bullying para o pessoal não docente</i> , ênfase contínua nas habilidades emocionais, inclusão de informações sobre perspectivas variadas sobre gênero e cultura e expansão do treinamento para enfatizar as interações dos funcionários como um componente importante do clima anti- <i>bullying</i> .	(2019).		
Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying	Comparar o modo de adesão a valores morais – o respeito, a justiça e a solidariedade – entre três grupos de jovens: alunos membros de Equipes de Ajuda e alunos que não são membros de Equipes de Ajuda em escolas com a implantação deste SAI, e alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda implantadas; verificar se a adesão ao valor do respeito em situações hipotéticas de bullying está mais relacionada à adesão ao valor da justiça ou da solidariedade; verificar se existe diferença nessa	O instrumento utilizado foi um questionário, composto por perguntas fechadas e dividido em duas partes. A primeira englobou questões de caracterização, na qual se inseriu também a frequência de bullying e a variável participar ou não das Equipes de Ajuda. A segunda parte contou com uma adaptação do instrumento validado pela Fundação Carlos Chagas que investigou a adesão aos valores morais da justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, através de situações.	2513 adolescentes do Fundamental II, de escolas particulares do estado de São Paulo.	Os dados apontaram que os alunos participantes de Equipes de Ajuda apresentaram-se em níveis de melhor adesão aos valores em questão e que a adesão ao valor do respeito está mais relacionada ao valor da solidariedade do que da justiça. As análises com relação ao gênero apontaram que são as mulheres que compõem a maioria daqueles que fazem parte das Equipes de Ajuda.	Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim (2019).	Dissertação	UNESP

	relação para supostas situações de respeito em que há bullying e em que não há; e, por fim, analisar se há diferenças nas respostas em relação ao gênero.								
Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.	Investigar os reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz numa escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo.	Levantamento bibliográfico, a entrevista semi-estruturada, o questionário (com questões abertas e fechadas) e a observação.	Professores e estudantes do ensino fundamental e médio.	Conclui-se que, apesar dos avanços significativos dessa forma dialogada de resolução de conflitos, ainda assim se percebem os fortes traços da cultura tradicional, de cunho retributivo/punitivo, no tratamento das questões de violência e indisciplina grave do cotidiano escolar. Acreditamos que os dados obtidos com a pesquisa de campo podem ser úteis na construção do conhecimento sobre o assunto e, quem sabe, orientar políticas públicas específicas ou mesmo na área de formação de professores.	Clóvis da Silva Santana (2011).	Dissertação	UNESP		
<i>Interventions addressing student bullying in the clinical workplace: a narrative review</i>	Examinar e reunir as informações disponíveis, porém irregulares, sobre o que funciona para informar as melhores práticas e pesquisas adicionais.	Teórico	Abordagem do PICO para obter e analisar dados de 38 artigos de sete bases de dados.	A literatura diversa apresenta dificuldades na comparação da eficácia da intervenção e a orientação substantiva é escassa e inconsistentemente relatada.	Althea Gamble Blakey; Kelby Smith-Han; Lynley Anderson; Emma Collins; Elizabeth Berryman; Tim J. Wilkinson (2019).	BMC Medical Education	University of Otago		

<i>Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy: the BIAS study</i>	Investigar a prevalência do <i>bullying</i> e os efeitos a curto prazo nas percepções do fenómeno dos alunos sobre uma intervenção preventiva realizada entre professores de escolas secundárias de primeiro grau em Palermo, Sicília (Itália)	Questionário	Participação 402 estudantes de nove escolas diferentes.	Os resultados encorajadores na redução do número de episódios de <i>bullying</i> , juntamente com o baixo custo em termos de recursos humanos e económicos, poderiam sugerir uma extensão dessa pesquisa em escala regional / nacional.	Claudio Costantino; Alessandra Casuccio; Claudia Marotta; Stefania Enza Bono; Gianmarco Ventura; Walter Mazzucco; Francesco Vitale; Vincenzo Restivo (2019).		
<i>For Whom Is Anti-Bullying Intervention Most Effective? The Role of Temperament</i>	Investigar se o temperamento dos primeiros adolescentes - controle de esforço (CE), emocionalidade negativa (NE) e emocionalidade positiva (PE) - modera os efeitos do programa anti-bullying da KiVa.	Questionário	13 escolas, com 1051 adolescentes.	O presente estudo confirma a relevância de considerar o temperamento como um moderador dos efeitos da intervenção, uma vez que intervenções adaptadas a adolescentes com características específicas podem produzir efeitos maiores.	Annalaura Nocentini; Benedetta Emanuela Palladino; Ersilia Menesini (2019).	Int J Environ Res Public Health	Universidade de Florença
<i>Effects of Intervention Program Prev@cib on Traditional Bullying and Cyberbullying</i>	Avaliar a eficácia do programa Prev @ cib bullying e cyberbullying, baseando-se em três marcos teóricos: o modelo ecológico, a teoria do empoderamento e o modelo de responsabilidade pessoal e social.	O programa Prev @ cib foi avaliado usando um desenho pré-pós-teste de medidas repetidas com um grupo experimental e um grupo controle.	660 adolescentes entre 12 e 17 anos	Os resultados mostraram uma diminuição significativa no <i>bullying</i> e na vitimização e no <i>cyberbullying</i> e cybervitimização no grupo experimental, em comparação com o grupo controle, indicando que o programa Prev @ cib é eficaz na redução do	Jessica Ortega-Barón; Sofia Buelga; Ester Ayllón; Belén Martínez-Ferrer; María-Jesús Cava (2019).	Int J Environ Res Public Health	University of La Rioja

				bullying e do cyberbullying.					
<i>Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement</i>	Avaliar a efetividade do Programa TEI, uma intervenção baseada em orientação de instrutor, a redução de bullying e cyberbullying e a melhoria do clima escolar.	Questionários: The Illinois Bully Scale; E-Victimization Scale (E-VS) and E-Bullying Scale; school climate questionnaire.	2057 estudantes espanhóis (com idades entre 11 e 16 anos) participaram de 22 escolas e foram atribuídos aleatoriamente ao grupo experimental (10 escolas, 987 estudantes) ou ao grupo de controle (12 escolas, 1070 alunos).	Os resultados obtidos demonstraram que o programa TEI é eficaz na redução do comportamento de intimidação e intimidação virtual e, ao mesmo tempo, melhora o clima escolar.	Rosario Ferrer-Cascales; Natalia Albaladejo-Blázquez; Miriam Sánchez-SanSegundo; Irene Portilla-Tamarit; Oriol Lordan; Nicolás Ruiz-Robledillo (2019).	<i>Int J Environ Res Public Health</i>	Universidade de Alicante		
<i>Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: Evidence of the Success of Cyberbullying Prevention in a Primary School in Catalonia</i>	Analisar as evidências obtidas com a aplicação do modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos para erradicar o comportamento de cyberbullying em uma escola primária da Catalunha.	Análise documental, observações comunicativas e entrevistas.	Uma escola na cidade de Terrassa.	A implementação do tipo de modelo pode ajudar a superar o <i>cyberbullying</i> ; as crianças são mais confiantes em rejeitar a violência, os alunos apoiam mais as vítimas e toda a comunidade está envolvida na tolerância zero à violência.	Beatriz Villarejo-Carballido; Cristina M. Pulido; Lena de Botton; Olga Serradell (2019).	<i>Int J Environ Res Public Health</i>	<i>Universidad Autònoma de Barcelona</i>		
<i>RPC Teacher-Based Program for Improving Coping Strategies to Deal with Cyberbullying</i>	Avaliar a eficácia do programa RPC ("Relazioni per crescere" - Relações para Crescer), uma curta intervenção, implementada em nível de sala de aula por	Observação e questionário.	898 estudantes do ensino fundamental final.	O RPC é um programa curto, baseado em professores, que pode aumentar a conscientização sobre o <i>cyberbullying</i> entre os alunos e melhorar suas estratégias de	Annalisa Guarini; Damiano Menin; Laura Menabò; Antonella Brighi (2019).	<i>Int J Environ Res Public Health</i>	<i>University of Bologna</i>		

	professores treinados, com o objetivo de melhorar a conscientização sobre o cyberbullying e aumentar estratégias proativas de enfrentamento para lidar com comportamentos de cyberbullying.			enfrentamento eficazes para lidar com o <i>cyberbullying</i> .			
<i>The development and pilot testing of an adolescent bullying intervention in Indonesia – the ROOTS Indonesia program</i>	Desenvolver e avaliar a viabilidade de uma intervenção escolar liderada por adolescentes para reduzir o <i>bullying</i> entre adolescentes nas escolas secundárias da Indonésia.	A intervenção foi desenvolvida em etapas iterativas: identificando intervenções promissoras para o contexto local; pesquisa-ação participativa formativa para contextualizar o conteúdo e a entrega propostos; e, finalmente, dois estudos-piloto para avaliar a viabilidade e aceitabilidade em South Sulawesi e Java Central.	No primeiro estudo piloto, coletou-se dados de 2.075 estudantes em um estudo controlado por lista de espera em quatro escolas no sul de Sulawesi. No segundo estudo piloto, realizou-se um estudo controlado randomizado em lista de espera em oito escolas em Java Central, envolvendo um total de 5.517 alunos.	O estudo piloto demonstrou boa viabilidade e aceitabilidade da intervenção. Encontramos reduções na vitimização e perpetração de <i>bullying</i> ao usar a Escala de Formas de <i>Bullying</i> . Observaram-se resultados mistos em diferentes locais, indicando que pode ser necessária uma maior adaptação ao contexto.	Lucy Bowes; Farida Aryanib; Faridah Ohanb; Rina Herlina Haryanti; Sri Winarnad; Yuli Arsiantod; Hening Budiawati; Evi Widowati; Rika Saraswati; Yuliana Kristianto; Yulinda Erma Suryanii; Derry Fahrizal Ulumj; Emilie Minnickj (2019).	Global Health Action	Universidade de Oxford

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

As pesquisas selecionadas são, em sua maioria, do tipo quantitativo, apresentando o uso de questionários como o instrumento mais utilizado. Entretanto, dez delas fizeram o uso de observações e entrevistas, que apareceram em especial na realimentação de dados realizada em fevereiro de 2020. Infere-se, nesse sentido, que a produção de pesquisas com a análise qualitativa pode se justificar por um aprofundamento mais intenso sobre o *bullying* e sua prevenção. Basicamente o objetivo geral de todas foi à avaliação da eficácia de programas *antibullying* em seus respectivos países/estados/cidades. Somente cinco pesquisas fizeram o uso de menos de 100 participantes. As demais utilizaram grandes amostras para obter seus resultados. Sem exceção, elas tiveram efeitos positivos e afirmaram que os programas *antibullying* analisados foram eficazes e ajudaram no processo de prevenção e/ou minimização do *bullying* no ambiente escolar, bem como o desenvolvimento de relacionamentos sociais saudáveis. Entretanto, não foram encontrados estudos posteriores que validassem se tais mudanças e efeitos positivos foram permanentes na vida dos estudantes pesquisados. A maioria das pesquisas encontradas tem como participantes os estudantes do ensino fundamental I e II (idade entre 9 e 17 anos), quatro pesquisas teóricas e apenas duas realizadas com participantes adultos (estudantes e professores).

Na realimentação realizada no mês de fevereiro de 2020 houve a inclusão de quatro pesquisas teóricas (QUADRO 03) na revisão integrativa, pois estas se mostraram relevantes à pesquisa. Tinham por objetivo mostrar a validade e eficácia de programas *antibullying*. Em seus resultados, ressaltaram a importância da qualidade dos programas e enfatizaram os valores das relações sociais (JÍMENEZ; LLERAS; NIETO, 2010; AKSOY, 2019; CAHILLA, et. al., 2019; BLAKEY, et. al. 2019).

QUADRO 03 – PESQUISAS TEÓRICAS

TÍTULO	OBJETIVO	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	RESULTADOS	AUTOR/ANO
<i>Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years</i>	Examinar os programas de prevenção disponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional nos anos pré-escolares.	Teórico	Cinco programas de prevenção intitulados <i>Al's Pals: Kids Making Healthy Choices</i> , <i>DARE to be You</i> , <i>High/Scope Perry Preschool Program</i> , <i>Second Step</i> , <i>Zippy's Friends</i> .	Verificou-se que todos esses programas são válidos e eficazes para melhorar comportamentos que afetam negativamente a aprendizagem socioemocional de crianças em idade pré-escolar.	Pinar Aksoy (2019).
<i>An Integrative Approach to Evaluating the Implementation of Social and Emotional Learning and Gender-Based Violence Prevention Education</i>	Investigar fatores que afetam a implementação do programa Resiliência, Direitos e Relações Respeitosas, um programa de educação em prevenção SEL e GBV desenvolvido para escolas primárias e secundárias no estado de Victoria, Austrália.	Teórico	O RRR é um programa de prevenção de Aprendizagem Social e Emocional (SEL) e Violência Baseada no Gênero (GBV) desenvolvido para todos os níveis de escolas primárias e secundárias em Victoria, Austrália (Cahill et al., 2016)	Destaca-se a necessidade de focar a 'ecologia das relações' existente entre vários elementos de implementação e seu possível impacto mediador na entrega, aceitação e resultados do programa.	Helen Cahilla; Margaret L. Kerna; Babak Dadvanda; Emlyn Walter Cruickshank; Richard Midfordb; Catherine Smitha; Anne Farrelly; Lindsay Oadesa (2019).
<i>Interventions addressing student bullying in the clinical workplace: a narrative review</i>	Examinar e reunir as informações disponíveis, porém irregulares, sobre o que funciona para informar as melhores práticas e pesquisas adicionais.	Teórico	Abordagem do PICO para obter e analisar dados de 38 artigos de sete bases de dados.	A literatura diversa apresenta dificuldades na comparação da eficácia da intervenção e a orientação substantiva é escassa e inconsistentemente relatada.	Althea Gamble Blakey; Kelby Smith-Han; Lynley Anderson; Emma Collins; Elizabeth Berryman; Tim J. Wilkinson (2019).
<i>A paz começa na sala de aula: avaliação da redução da violência na Colômbia</i>	Desenvolver e implementar uma nova pedagogia de forma sustentável, em conformidade com as normas propostas pelo Ministério da Educação. O objetivo é apresentar as diferentes estratégias pelas quais um programa promove a convivência e a	Desenvolvimento do programa/teórico	Estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental e suas famílias	Mostra a complexidade e a dificuldade de manter a qualidade de um programa e se procuram maior impacto e cobertura.	Manuela Jiménez; Juanita Lleras; Ana María Nieto (2010).

	prevenção de agressão (Salas de Aula em Paz), fenômeno que tem afrontado os desafios encontrados durante seu desenvolvimento, em especial no processo de expansão nacional.				

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

As pesquisas selecionadas, de modo geral, expressam a importância do fortalecimento das relações humanas entre estudantes, que demonstraram maior capacidade de tolerância e respeito com os pares quando vivenciaram as ações educativas relacionadas aos programas *antibullying*. Crianças e adolescentes que participaram das intervenções manifestaram o desenvolvimento de características mais empáticas, melhora nos comportamentos agressivos e assertividade na resolução de conflitos (SAGKAL; TURNUKLU; TOTAN, 2016; NEWGENT, *et. al.*, 2011; KARNA, *et. al.*, 2011; BONFIM, 2019; FERRER-CASCALES, 2019).

Enfatiza-se a integração da comunidade escolar como forma de promover trabalho efetivo contra as violências, por meio do uso de ações sistematizadas e planejadas, bem como mecanismos abrangentes, de acordo com as realidades sociais locais e escolares. Evidenciam estratégias abrangentes que envolvem a parceria entre a família, as escolas e estudantes (ÁVILES; TORRES; VIAN, 2008; MENDES, 2011; PERÉZ, *et. al.*, 2013; BRANDÃO NETO, *et. al.*, 2014; MIDGETT, *et. al.*, 2015; SAMPÉN-DIAS; AGUILAR-RAMOS; TOJÁR-HUSTADO, 2017; BALLER; WENOS; PEACHER, 2019; VILLAREJO-CABALLIDO, *et. al.*, 2019; GUARINI, *et. al.*, 2019).

Por se tratar de um tema complexo, reforça-se a urgência do trabalho preventivo com o uso de valores e habilidades sociais, que necessitam ser aprendidas/ desenvolvidas pelas crianças e adolescentes em idade escolar, bem como o trabalho assertivo com aqueles que estão envolvidos na situação violenta (alvos, autores e testemunhas). As pesquisas revelam a necessidade do aprofundamento na formação e discussão sobre a prevenção voltada à temática, como forma de superação de problemáticas e a promoção da

qualidade de vida (MURRIETA, *et. al.*, 2014; PÉREZ, *et. al.*, 2013; BONFIM, 2019; FERRER-CASCALES, 2019). Pesquisas também mostram o trabalho com o temperamento de crianças e adolescentes, reforçando as referências positivas, fortalecimento de vínculos, novas relações, constituição de redes de apoio e a tomada de consciência, que são agentes transformadores (NOCENTINI; PALLADINO; MENESINI, 2019) e programas que apresentaram fortes números de reduções na vitimização e intimização relacionados ao *bullying* escolar (BOWES, *et. al.*, 2019; FERRER-CASCALES *et. al.*, 2019; ORTEGA-BARON, *et. al.*, 2019; CONSTANTINO, *et. al.*, 2019).

De modo geral, por meio de uma visão panorâmica da revisão integrativa realizada para esta pesquisa, constatou-se que, nessas cinco plataformas indexadoras de dados, houve pouca produção de estudos voltados especificamente à prevenção do *bullying* escolar por meio de programas *antibullying*, o que leva a indagação do motivo desta lacuna. Há existência de outros bancos de dados, mas, com base nos escolhidos, percebeu-se escassez de produções na temática da pesquisa. Porém, as pesquisas verificadas são importantes porque, mesmo verificando tal escassez, mostra que a temática está sendo estudada e tem avançado nas pesquisas científicas.

Nota-se que a maioria das pesquisas analisadas aborda a prevenção de modo temporário e voltados apenas para o desenvolvimento de habilidades sociais/interpessoais que resolvem o problema dos conflitos dentro da escola, sem dar ênfase na construção do sujeito em sua integralidade, seu desenvolvimento pleno e sua ligação com a vida planetária. Por isso, diante desta lacuna, voltando à reflexão para o Brasil, questiona-se se os setores governamentais e sociais, voltados e relacionados à promoção de políticas públicas contra as violências, se encontram preparados teoricamente para prevenir o *bullying* nas escolas brasileiras. Preocupam-se com o progresso e desenvolvimento da criança e do adolescente em sua totalidade? Pensam nos fundamentos que devem ser propostos e definidos para prevenir o *bullying* de forma efetiva?

Diante das inquietações e indagações encontradas nas pesquisas, ocorre desse modo à inferência de que os programas *antibullying* precisam ser criados/implementados com uma visão de prevenção voltadas a continuidade,

permanência e humanização do indivíduo, caracterizando-se não apenas por um programa estanque, mas uma política de currículo dinâmica e contínua, que envolva a complexidade do desenvolvimento humano e social. Portanto, corroboram-se tais dados com a percepção de que a temática ainda está vinculada à questão da saúde e da psicologia e, pouco atrelada aos assuntos da escola.

No âmbito da investigação, cabe ressaltar que a educação possui avanços, mas ainda, são poucos. Nenhuma das pesquisas selecionadas neste processo teve relação direta com a prevenção do *bullying* escolar fundamentados na Cultura de Paz e nas Cinco Pedagogias da Paz, numa perspectiva de Complexidade, o que confirma a importância desta pesquisa para o campo da Educação. Deste modo, permite-se enfatizar a relevância desta pesquisa e a preocupação que se tem na possibilidade de sensibilização e discussão sobre a temática da prevenção do *bullying* escolar, bem como a abordagem desta com o foco na integralidade do sujeito. A seguir, a apresentação da revisão de literatura da presente pesquisa.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

2.2.1 Contextualizando a violência escolar

A palavra violência é de origem latina e significa, em seu sentido mais literal e amplo, força/ constrangimento/ superioridade sobre o outro (MINAYO, 2006). Suas manifestações são aprovadas ou não de acordo com as regras sociais impostas em determinada sociedade, regidas por costumes/cultura locais. Sua evolução e especificidade são históricas. Entretanto, conceituar violência não é uma tarefa fácil porque parte do princípio da compreensão de como determinada sociedade projeta sua visão sobre o tema e a dinâmica de sua realidade, uma vez que os atos violentos passam pelo julgamento moral dos indivíduos (MINAYO, 2006). Para compreender a violência em sua multidimensionalidade é necessário se ter um olhar para as realidades sociais, históricas e culturais estabelecidas pelos diferentes movimentos das sociedades na longa jornada do ser humano na Terra (SALLES FILHO, 2019).

A violência, da forma como ela tem se manifestado e tem sido vivenciada, é considerada um valor no meio social. Ainda é um problema reconhecido de forma tímida e poucas escolas mantêm um trabalho que melhore a convivência entre os estudantes, haja visto que muitas são as violências que permeiam e desafiam os educadores em sala de aula, bem como as violências que têm a escola como locus preferencial (violências da/na/para a escola). O contexto social no qual os humanos estão inseridos é essencial para o desenvolvimento. Por meio da relação com outros e com o meio a pessoa se apropria da cultura local e suas múltiplas faces. Muitas são as relações entre os fatores sociais e orgânicos em relação ao ser humano que influenciam na qualidade do desenvolvimento humano. Por isso, a necessidade de os sistemas educacionais reconhecerem as mudanças que ocorrem nas sociedades para assim atuarem de forma efetiva em relação às violências (SALLES FILHO, 2019).

As percepções sobre as diferentes formas que a violência se manifesta são direcionadas por dimensões familiares, noções de convivência, características étnicas e sociais que se ligam a situações de estruturas culturais e históricas das diferentes sociedades. Inevitavelmente, geram-se diversas possibilidades de modelos sociais que seguem os padrões estabelecidos pelos indivíduos que ali convivem. “Podemos refletir que muitas das violências ‘urbanas’ têm origem nos conflitos sociais não mediados nem tratados adequadamente” (SALLES FILHO, 2019, p. 80).

Para Galtung (1990), conceituar violência está na relação entre as violências visíveis e as invisíveis. No primeiro campo, nas visíveis, está a violência direta, identificada por atos físicos, verbais, identificáveis na conduta humana, se manifestando nas relações sociais. No segundo campo, as invisíveis, encontram-se as violências estrutural e cultural. A estrutural se caracteriza pela violência arraigada nas estruturas sociais, que levam às injustiças, como a má distribuição de recursos, exploração, marginalização, o machismo, a heteronormatividade como modelo, o racismo, os preconceitos, entre outros e, a cultural, manifesta-se nos ataques ligados a traços culturais ou identidades coletivas, tais como a intolerância e a aporofobia que usam a cultura para justificar e legitimar a violência.

Uma esperança de vida de trinta anos, no período neolítico, não era uma expressão de violência; porém a mesma esperança de vida na atualidade (devido às guerras, à injustiça social, ou a ambas as coisas) deveria entender-se, segundo nossa definição, como violência. Assim, o nível potencial de realização é aquele que é possível com um nível dado de conhecimentos e recursos. Se o conhecimento e/ou os recursos estão monopolizados por um grupo ou uma classe, ou se são utilizados para outros propósitos, então o nível efetivo cai por debaixo do nível potencial, e existe violência no sistema (GALTUNG, 1969, p. 31-32, tradução nossa).

Minayo (2006; 2013) explica que cada sociedade vê e encara a violência a partir de diferentes representações. A representação dominante é a criminal e delinquencial, na qual a maioria das pessoas não possui tolerância. Pela vertente filosófica, a violência é construída no interior da consciência humana e das subjetividades, tendo relações com a dominação moral ou emocional ou no sentido de exploração. Na sociologia, a violência é a expressão das crises sociais, que atingem aqueles que estão na base da pirâmide social. No entanto, na década passada, segundo o Relatório Mundial sobre Prevenção da Violência, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), há a apresentação da tipologia da violência a partir das suas características, sendo:

- *Estrutural – aquela que incide sobre a condição de vida, prejudicando o crescimento e desenvolvimento humano;
- *Autodirigida – aquela em que o indivíduo se fere a si mesmo;
- *Coletiva – aquela realizada por grupos com objetivos políticos, econômicos ou sociais;
- *Interpessoal – aquela que ocorre entre famílias, parceiros, conhecidos ou desconhecidos que envolvem atos violentos contra crianças, jovens, adultos e idosos.

Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) evidenciam em sua pesquisa que o comportamento violento possui diversas nuances, sendo considerado um fenômeno psicológico que afeta o outro causando danos físicos, emocionais e morais. Um dos elementos comuns de todo o comportamento humano no qual concordam com outros autores é o componente agressivo, que o aceitam e o usam em defesa para justificar que a violência é inata ao homem. Enquanto há vertentes teóricas que afirmam que a agressividade é um padrão básico de comportamento que sofre modificações do ambiente social e do contexto

cultural no qual o indivíduo está inserido, sendo assim uma formação social. Por inúmeras razões, no entanto,

nenhuma explicação desse fenômeno se esgota no nível biológico, ou pela inexistência de estudos conclusivos a respeito ou pelo caráter multicausal resultante da complexidade das interações e níveis envolvidos na sua produção (MINAYO, 2013, p. 251).

Por isso, é importante distinguir agressividade, agressão e violência. A agressividade é uma predisposição biológica, quando o indivíduo vivencia uma situação no qual o leva à frustração. A agressão é um ato brutal, sendo físico ou verbal. A violência é a característica deste ato, remetendo ao sentido de dominação e força. Assim, pode-se dizer que há uma inter-relação desses conceitos na prática que ocorre em múltiplas direções, ou seja, fatores biológicos atuam como “fatores de risco ou fatores protetivos e fatores ambientais e contextuais atuam sobre os aspectos biológicos, com a capacidade de compensar ou potencializar os efeitos” (CHARLOT, 2002, p. 215).

Fisiologicamente concebida, a agressividade é uma reação de sobrevivência em todos os seres vivos frente a uma situação real de perigo ou de quebra da homeostase, seja nas relações interpessoais ou nas relações ambientais. No entanto, quando a agressividade passa a ser a “norma”, constitui-se como desencadeadora das violências. Por isso, infere-se que a agressividade infantil antecede a violência juvenil. Pesquisas voltadas para a violência mundial mostram que os países com maiores índices de criminalidade, na categoria “jovens” são Alemanha, Inglaterra, França, Estados Unidos, Japão e Coréia (MORITA, 2002; DEARBIEUX; BLAYA, 2002). Com base nos estudos realizados na Suécia, com cerca de 1000 jovens, onde dois terços dos meninos que já haviam cometido algum delito ou crime antes dos 26 anos de idade demonstraram altos índices de agressividade entre 10 e 13 anos de idade. O mesmo resultado se repetiu na Finlândia, com o estudo realizado com 400 jovens, que apresentaram índices de comportamento violento elevado na infância, e conseqüentemente, muitos deles, antes dos 20 anos já haviam cometido crimes (MORITA, 2002; DEARBIEUX; BLAYA, 2002). Levski (1997, p. 24), citando Costa, afirma que “a violência é um artefato da cultura e não o

seu artífice”. Faz parte da vida em sociedade, “um tipo de negociação, que pelo emprego da força ou da agressividade visa a encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação”.

O contexto social no qual o indivíduo está inserido é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que as relações que se estabelecem com o meio e com outros faz com que internalize a cultura da qual faz parte, numa relação imbricada – o homem produz cultura, assim como a cultura pode produzir o homem. Vygotski (1997) explora sobre a moral, o caráter e a personalidade mostrando que estes processos possuem ligações de dependência com a ordem social, e é necessário “*compreender al niño em relación com su ambiente*” (p. 166)⁶. Por meio deste social, é que se organiza um sistema de atividades para cada sujeito através das relações entre as pessoas e suas criações.

As características de cada indivíduo vão sendo formadas e ajustadas a partir da constante interação deste com os outros e com o meio (contexto físico e social), incluindo as dimensões interpessoal e cultural. Portanto, o comportamento é construído ao longo da vida do sujeito por meio da interação com o social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada anteriormente. Sendo assim, a violência, sendo considerada um fenômeno social e relacional, está intrinsecamente relacionada à dinâmica proposta por Vygotski (1997) sobre a construção da moral. Os envolvidos são influenciados e construídos pelo social violento no qual estão inseridos e que vivenciam cotidianamente em suas escolas, lares e sociedade, e que, conseqüentemente, a personalidade destes molda-se de acordo com esta construção.

Portanto, por meio do contexto, a violência interpessoal pode acontecer com bastante frequência, justamente porque há diferentes padrões sociais no qual as pessoas estão inseridas – ocupam lugares de privilégio ou poder que subjugam outros em um desequilíbrio de forças. A filósofa Hannah Arendt traz em seus estudos a violência como forma de conquista do poder, no que diz respeito à incapacidade de persuasão em relação ao outro, e a imposição de força como meio para conseguir o que deseja (ARENDR, 1970). Um dado

⁶ “compreender a criança em sua relação com o ambiente” (tradução nossa).

relevante sobre isso é que desde os anos 2000, em média “seis milhões de pessoas morreram em todo o mundo em decorrência de atos de violência interpessoal”, superando o número de mortes ocorridas em todas as guerras que já ocorreram no mundo (OMS, 2014, p. 2).

Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) ressaltam a violência, no sentido moral e social, entre pares. Afirmam que essa nuance da violência interpessoal ultrapassa os limites naturais marcados pelo conflito, que pode ser positivo se considerado como um confronto cooperativo. A chave diferencial está no abuso do poder, na destruição das regras morais estabelecidas socialmente e nos danos dos direitos daquele que sofre a agressão, tornando-o indefeso.

O fato desse comportamento ou atitude ocorrer no contexto de pares inclui no fenômeno uma espécie de paradoxo moral que desconcerta e prejudica a vítima, que tende a acreditar que ela não é boa ou digna de receber o tratamento recíproco (p. 98, tradução nossa).

Sobre fatores de risco que acentuam ações violentas, Farrington (2002) ressalta, com base em dados de estudos internacionais, para o aumento da violência, como os fatores psicológicos (hiperatividade, impulsividade, problemas de atenção), fatores familiares (falta da figura paterna, afeição dos pais, ausência de vínculos fortes), fatores relacionais e econômicos (delinquência entre pares, nível econômico baixo, famílias numerosas, pais jovens) e os fatores circunstanciais (situações momentâneas que levam o indivíduo ao furto, roubo ou morte). Na América Latina, investigações foram realizadas acerca da violência. No Chile, a violência psicológica é a de maior predominância entre estudantes e docentes, chegando a 96%. No México, cerca de 18% dos estudantes sofrem diferentes tipos de abuso (seja verbal, físico ou psicológico) em seu ambiente escolar. No Peru, em uma amostra de 65 mil estudantes de 400 escolas diferentes, revelou que 15% destes sofriam agressões físicas e verbais (SAMPÉN-DIAS; AGUILAR-RAMOS; TÓJAR-HURTADO, 2017; MURRIETA, *et. al.*, 2014). Os mesmos autores ainda acrescentam a urgência do trabalho voltado às mudanças comportamentais e o aprendizado de habilidades sociais.

No Brasil, Minayo (2006) observa que a violência é fruto de uma ausência de “sintonia cultural, moral e espiritual entre um povo que chega como dominador e inicia uma miscigenação com o povo que aqui se encontra” (p. 26) e que, até os dias atuais, alimenta a segregação entre a sociedade e indivíduos. Ressalta a dominação dos portugueses e a escravidão como violências que estão construídas historicamente no povo brasileiro. Destaca que as formas de violência mais enraizadas no país são as desigualdades humanas e as inúmeras injustiças sociais. A conclusão é que a desigualdade racial no Brasil se “expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil” (IPEA, 2018, p. 41).

Além disso, no que diz respeito a crianças e jovens em nível escolar, o Brasil tem alto percentual de estudantes em camadas desfavorecidas: “43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA (*Programme for International Student Assessment*)” (OECD, 2017, p. 2). Portanto, observa-se que a violência está presente na história da vida humana brasileira e como fenômeno implícito na própria existência, onde esta se tornou corriqueira e normal, naturalizada nas raízes da própria sociedade. Sendo assim, a violência é parte da própria estrutura social que oprime o indivíduo. “Está edificada dentro da estrutura, e se manifesta como um poder desigual, e consequentemente como oportunidades de vida distintas” (GALTUNG, 1969, p. 36, tradução nossa). Nesse sentido, pensa-se que o termo adequado seria ‘violências’, pois ela se manifesta de diferentes formas, incluindo a direta, a indireta e a estrutural (GALTUNG, 1990; SALLES FILHO, 2016). “A violência está presente quando seres humanos estão sendo influenciados de maneira tal que suas realizações atuais somáticas e mentais estão abaixo das suas realizações potenciais” (GALTUNG, 1969, p.168, tradução nossa).

Minayo (2006; 2013) ressalta a violência como causa de mortes, ocupando o quarto lugar no *ranking*, entre as faixas etárias de 5 a 49 anos, e o sexto lugar, quando o ato violento provoca internação em hospitais.

Na década de 1990, mais de um milhão de pessoas morreram por violências e acidentes e dessas, cerca de 400 mil faleceram por homicídios (...) passaram de 13.601, em 1980, para 45.343, em 2000 (2006, p. 46).

Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2016 “houve 62.517 homicídios no Brasil” (IPEA, 2018, p. 20). Em geral, as vítimas são do sexo masculino, de baixa renda e escolaridade e negros ou pardos. “No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino” (p. 32). No mundo registra-se mais de “1,3 milhão de mortes em consequência da violência, o que corresponde a 2,5% da mortalidade global” (OMS, 2014, p. 42).

O envolvimento das vítimas se dá por confronto policial, gangues, porte ou uso drogas e desentendimentos familiares. “Mais de 70% dos jovens mortos por policiais ou executados por membros de gangues não têm antecedentes criminais, possuem ocupações marginais ou são estudantes” (MINAYO, 2006, p. 253). Além disso, o uso de armas de fogo se tornou mais frequente nos últimos anos (IPEA, 2018). A violência de cunho coletivo brasileira, expressa nos negócios ilegais, é uma grande rede econômica culturalizada pelo contexto nacional na qual incluem em sua maioria, os jovens de baixa renda que não visualizam outra forma de serem bem-sucedidos, tornando-se assim, uma escolha viável.

A violência social no Brasil não se constitui nem como doença nem como uma força exterior aos indivíduos e à sociedade. Ela nasce e se nutre dos problemas pessoais e coletivos e se realizam nas consciências, nas representações coletivas e nos atos individuais e grupais (MINAYO, 2006, p. 255).

Pesquisas realizadas pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI) revelam que das

496 mil pessoas presas que superlotam o sistema penitenciário brasileiro, cerca de 150 mil são jovens entre 18 e 24 anos. Muitos estão encarcerados por crimes leves, sendo uma boa parte por porte de drogas (MINAYO, 2013, p. 254).

Por outro lado, há naturalização dos crimes e infrações cometidos por aqueles que possuem lugar social privilegiado, de *status* na sociedade, como

crimes econômicos e políticos. “No Brasil, a corrupção constitui hoje o mais relevante crime político-econômico, guardado sob o manto de impunidade” (MINAYO, 2013, p. 254).

Sobre a violência no ambiente escolar, Sposito (2001) ressalta em sua pesquisa em relação à violência no Brasil que, a partir dos anos 90, houve aumento significativo em relação à violência interpessoal nas escolas públicas, não somente manifestada em atos de vandalismo, mas em ações violentas físicas e verbais. “As interrelações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas” (MILANI, 2003, p. 43). Portanto, ao final dessa década observa-se maior interesse de pesquisa sobre vitimização no ambiente escolar.

Diante deste contexto aqui exposto, a escola, nos dias de hoje, vem sendo considerada o palco de diversas situações de violência, que anteriormente esporádicas estão se tornando cada vez mais constantes e em proporções maiores. A violência escolar tem adquirido crescente dimensão em todo o mundo, tornando preocupante o fato da sua incidência e manifestação em todos os níveis escolares e faixas etárias. Pesquisas estão sendo desenvolvidas a respeito disso em todo o mundo com a intenção de contribuir para a prevenção e/ou minimização do fenômeno nas relações entre pares no ambiente escolar, pois há fortes preocupações em relação ao fenômeno ter se tornado um problema de saúde pública (BRANDÃO NETO, *et. al.*, 2014; LOPES NETO, 2005; ABRAMOVAY; LIMA; VARELA, 2003; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2002;). A seguir, apresenta-se o conceito de *bullying* e suas características gerais.

2.2.2 O *bullying* e suas características

Há um tipo de violência que está ganhando destaque e espaço nas pesquisas mundiais: o *bullying*. Ele tem adquirido significativa visibilidade, em especial nas áreas da educação, psicologia e saúde (ESPELAGE; SWEARER, 2003). Pesquisas sugerem que se pode aceitar como uma “generalização razoável que em qualquer escola pode haver a ocorrência de *bullying*, embora com graus variados de gravidade” (SMITH, BRAIN, 2000, p. 2, tradução nossa).

Estima-se que 246 milhões de crianças e adolescentes vivenciam violência escolar e intimidação de alguma forma a cada ano (...) para a qual 100.000 jovens de 18 países que responderam a pesquisa, dois terços dos entrevistados relataram que tinham sido vítimas de *bullying* (UNESCO, 2017, p. 9, tradução nossa).

O termo é definido por meio de manifestações de agressões físicas, psicológicas, emocionais que causam intimidação e perseguição entre pares com a intenção de provocar sofrimento, apresentando caráter repetitivo e intencional. Dan Olweus (1993, p.9) afirma que um estudante é vítima do *bullying* quando “ele ou ela é exposto, repetidamente e por várias vezes, a situações negativas da parte de um ou mais colegas” (tradução nossa). É uma forma perversa de relacionamento interpessoal (FRICK, 2016). Considera-se o fenômeno “altamente prejudicial em seus efeitos, como danos profundos na saúde mental e física, bem como o suicídio” (SMITH; BRAIN, 2000, p. 2, tradução nossa).

Um ponto importante para classificar a violência como *bullying* é o que Áviles (2002) e Olweus (1994, p. 496) chamaram de “*an imbalance in strength*”, ou seja, um desequilíbrio na força ou relação de poder assimétrica. O estudante que sofre as agressões tem dificuldades em defender-se e, portanto, fica desamparado em relação aos estudantes que o provocam. Assim, o *bullying* pode ser considerado como uma forma de abuso (SMITH, 2013; SMITH; ANANIADOU, 2003; SMITH; BRAIN, 2000; MENDES, 2011). Salmivalli (2010, p. 112 tradução nossa) define o *bullying* como “um subtipo do comportamento violento, por meio de ataques entre pares com caráter repetitivo, humilhante ou de exclusão em relação à pessoa impotente”. Ramírez (2001) explora o conceito de *bullying* a partir das variáveis de conduta, considerada uma das características da personalidade humana, como um padrão de agressividade ou passividade que influenciam na formação do fenômeno no ambiente escolar. O *bullying* também pode ser definido a partir dos conceitos de vitimização (ESPELAGE; SWEARER, 2003). Craig, Pepler e Blais (2007), por meios de suas pesquisas, passam a entender o *bullying* como um “problema de relacionamento destrutivo: crianças que intimidam aprendem a usar o poder para controlar outros; enquanto as crianças vitimizadas estão se tornando cada vez mais impotentes e incapazes de se defender” (p. 466).

Para conceituar o *bullying* de forma apropriada, Olweus (1993) coloca alguns critérios como fundamentais. A primeira característica é a implicação da intencionalidade do ato da agressão, seguido pela repetição, considerada como um dos pontos-chave para classificar tais ações como *bullying*, estabelecendo caráter de duração. O desequilíbrio de poder é outra característica marcante, sendo o alvo colocado em uma posição de fragilidade. Frick (2016) acrescenta uma quarta característica muito apropriada para aprofundar o conceito do fenômeno: ocorrência entre pares. Esta característica é fundamental quando se pensa no processo de construção de identidade do sujeito, que busca no outro um valor para si.

Há uma trama de relações interindividuais e intraindividuais que proporciona um julgamento ou avaliação dos sujeitos sobre a situação vivida como desrespeito ou não, portanto, com um conteúdo moral ou não (TOGNETTA; *et. al.*, 2015, p. 31).

O termo *bullying* deriva da Língua Inglesa “*bully*”, que traduzido para a Língua Portuguesa se assemelha a “tirano e valentão”. Portanto, quando se fala deste fenômeno, logo o significado é relacionado às condutas voltadas à intimidação, isolamento, ameaças, insultos, agressões físicas, entre outros. Vários pesquisadores utilizam outras expressões como sinônimo para *bullying* como “vitimização entre pares” ou “maus-tratos” (CUNHA, 2009; ALMEIDA *et. al.*, 2007; LOPES NETO, 2005). Del Rey e Ortega (2007) trazem em seus estudos contribuições acerca da definição do *bullying*, mostrando que os maus tratos que ocorrem entre estudantes, se mantêm por meio de duas leis: a lei do silêncio e a lei da dominação-submissão. Os autores enfatizam que são essas duas características que possibilitam que as agressões se mantenham. De um lado, estão os indivíduos que, direta ou indiretamente, mantém o silêncio do que está acontecendo, dificultando que o fenômeno seja reconhecido; e por outro, aqueles que estão envolvidos na agressão, sendo alvo ou autores do *bullying*, que possuem vínculo no qual um domina e o outro se submete. Por isso, de alguma forma, por meio da prevenção, estes elos precisam ser quebrados e as ações precisam ser modificadas.

As primeiras discussões informais voltadas para o *bullying* iniciaram-se no século XIX, em escolas particulares inglesas, com a publicação de um livro

sobre a novela intitulada *Tom Brown's school days* (*Dias escolares de Tom Brown*). Este livro evocou fortes expressões de repúdio e condenação à prática de *bullying*, e várias sugestões foram feitas sobre como isso poderia ser combatido (SMITH; PEPLER; RIGBY, 2004). Os primeiros estudos científicos sobre a temática foram do médico Peter Paul Heinemann, em 1969, que ao observar a conduta de estudantes durante o recreio, percebeu que muitos relacionamentos entre pares tinham a conotação de discriminação racial. Ao publicar seu estudo, usou o termo *mobbing* para caracterizar o assédio moral que havia presenciado. O termo *mobbing* faz alusão ao ataque coletivo de animais mais fortes contra outro mais fraco de outra espécie (FRICK, 2016; SALMIVALLI, 2010; ORTEGA; DEY REY; MORA-MERCHÁN, 2001).

Na década de 70, os estudos e pesquisas sobre o *bullying* se ampliaram com as contribuições do sueco Dan Olweus, que se tornou o pioneiro ao relacionar o fenômeno com o ambiente escolar e a defini-lo de forma diferente dos outros tipos de agressão e violência. Seu primeiro livro *"Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys"*, em 1978, traz as primeiras contribuições da conceituação sistemática do *bullying* (SMITH, 2013). O aparente interesse pelo tema se deu pelo fato do aumento dos índices de suicídio entre escolares na Noruega. Ele também construiu um questionário para avaliação do *bullying*, que contribuiu para trabalhos e pesquisas futuras (SMITH, 2013; OLWEUS, 1993). O sucesso deste trabalho norueguês, sem dúvida, influenciou e inspirou as atividades subsequentes de pesquisas e intervenções em outros países europeus.

Olweus (1994) realizou pesquisas nesta época para mostrar os altos índices de ocorrência do *bullying* nas escolas norueguesas. Em um de seus estudos, com mais de 130 mil estudantes, ele concluiu que cerca de 15% das crianças e adolescentes, de escolas primárias e secundárias, estavam envolvidas enquanto alvos ou autores do *bullying*, "representando assim um estudante a cada sete" (p. 497). Para diagnosticar o fenômeno, utilizou-se um questionário proposto por Olweus, consistindo em um total de 25 questões com respostas de múltipla escolha, onde se verificava a frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipos de agressores e percepções individuais

quanto ao número de agressores (OLWEUS, 1993). Este instrumento de coleta de dados foi a base para muitos estudos e pesquisas futuras sobre o *bullying*.

Na Europa, uma reunião realizada em Stavanger, Noruega, em 1987, serviu de alerta a outros pesquisadores e profissionais e em 1989, a partir destas pesquisas realizadas por Olweus, o *bullying* começou a ganhar destaque em outros países como Suíça, Finlândia, Estados Unidos, Canadá, Japão, Espanha e Austrália (SMITH; BRAIN, 2000), verificando que o problema não era algo isolado da Noruega e sim, do mundo todo. A Finlândia, o Reino Unido e a Irlanda, em particular, começaram a desenvolver programas de trabalho em relação à temática. Os estudos de Olweus (1993) deram origem a uma Campanha Nacional, com o apoio do Governo Norueguês, que reduziu em cerca de 50% dos casos de *bullying* nas escolas. Os resultados encontrados fizeram com que o *bullying* ganhasse visibilidade mundial, inclusive nos encontros da UNESCO em 1990. Houve o surgimento de artigos, livros e a participação da temática em conferências européias.

Na Finlândia, o grupo de pesquisa liderado pela pesquisadora Lagerspetz já atuava na temática sobre o fenômeno há algum tempo, com estudos voltados à violência indireta, evidenciando esse tipo de agressão em meninas. Isso levanta questões importantes para a compreensão das diferenças de gênero no *bullying* e na sua abordagem, porque a agressão indireta (como boatos e exclusão social) é mais difícil de definir e identificar. Em 1996, acrescentou-se um avanço metodológico nas pesquisas do *bullying* pela autora finlandesa Cristina Salmivalli, com a introdução dos papéis dos participantes no fenômeno escolar, bem como a contribuição de autores americanos e australianos no avanço dos estudos (SMITH, 2013; SMITH; BRAIN, 2000).

Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) e Caballo *et. al.* (2011) evidenciam em seus estudos que, a partir dos anos 80, a Espanha passou a se preocupar com o *bullying* e lançou um relatório pela instituição *Defensor del Pueblo* (2000) no qual indicou a presença do fenômeno em suas escolas em níveis semelhantes a outros países da Europa, desenvolvendo iniciativas de prevenção e minimização do *bullying*, juntamente com o apoio do Ministério da Educação e Esporte da Espanha, com o programa “*Convivir es vivir*” (FRICK,

2016). Outros programas também foram desenvolvidos, como o Projeto SAVE - Sevilla Antiviolência Escolar (ORTEGA; DEL REY, 2002). Esta abordagem fornece aos professores ferramentas para mediação entre pares e trabalho em cooperação, dentro de uma perspectiva ecológica, a partir do trabalho com as relações interpessoais (SMITH; BRAIN, 2000). Além disso, em sua edição mais recente do *Defensor del Pueblo* – edição especial “crianças e adolescentes” (2018) há colocações acerca da discriminação social e de gênero e da elaboração de materiais para a comunidade sobre apoio às vítimas de violência escolar e *cyberbullying*.

Um estudo com 6223 participantes em idade escolar, na Espanha, mostrou que o *bullying* é caracterizado pelos estudantes em primeiro lugar como ‘abuso’ para identificar agressões físicas ou verbais. Palavras como maus tratos, rejeição e egoísmo também surgiram para denominar o fenômeno nas escolas. Os estudantes também identificam como agressões mais graves aquelas que possuem maior frequência, intencionalidade ou causam danos visíveis à vítima (ORTEGA; DEL REY; MORA-MERCHÁN, 2001). Pesquisas espanholas mostram que cerca de 30% a 40% dos estudantes dizem que estão envolvidos em algum momento - “às vezes”, “ocasionalmente” - em situações de abuso, seja como agressor ou como vítima (ÁVILES, 2002).

No Reino Unido, houve avanço nos estudos voltados para o *bullying* a partir de Whitney e Smith e Smith e Sharp, através de campanhas de intervenção em escolas e a publicação de um livro “*Don't Suffer in Silence*” (1994), o qual foi disponibilizado para as escolas pelo Departamento de Educação de Londres. Nos Estados Unidos, os estudos sobre comportamento violento na infância ganham notoriedade por meio de pesquisas específicas, como a citada por Cunha (2009) e Stanbury *et al.* (2009), sendo um dos estudos de maior amplitude realizados no país, no qual envolveram mais de 15 mil jovens que frequentavam a escola do 6ª ao 10º ano, identificando que 29,9% destes estudantes estavam envolvidos em atos de *bullying*. No Canadá, pesquisas realizadas sobre *bullying* e vitimização revelaram que o país possui taxas de agressão consideravelmente mais altas que em outros países (CRAIG; PEPLER; BLAIS, 2009). Nestes dois países da América do Norte, as pesquisas sobre o fenômeno *bullying* vieram para somar, juntamente com o

que já estava sendo escrito e pesquisado. Na Austrália e Nova Zelândia algumas iniciativas surgiram em prol da prevenção como o pacote PEACE e o programa Kia Kaha, com os autores Sullivan e Rigby (SMITH; BRAIN, 2000).

Estudos realizados pela UNESCO (2017) compilaram dados dos anos de 2003 a 2006 de 19 países de baixa e média renda, concluindo que 34% dos estudantes entre 11 e 13 anos já haviam sofrido *bullying* em seu ambiente escolar. Nos países europeus, 15% dos meninos e meninas declararam já terem sofrido agressões violentas. Na França, no ano de 2011, em pesquisa com 12.326 crianças, 32% relataram terem sido vítimas de violência física na escola. A mesma pesquisa foi realizada em 2015, nos Estados Unidos e mostrou que 20,2% das crianças eram intimidadas pelos colegas e 15,5% já haviam sofrido *bullying*.

Os dados também mostram relevância no que diz respeito ao *Cyberbullying (bullying virtual)*. O aumento do fenômeno é crescente, uma vez que o acesso à internet e a outras tecnologias faz com que a agressão virtual se espalhe rapidamente. Pesquisas entre 2009 e 2011 com mais de 25 mil crianças, nos Estados Unidos, realizado pela *EU Kids Online Survey*, mostraram que 6% delas já haviam sofrido *bullying online* e, em 2013, o número aumentou para 15%. Na Europa, o *cyberbullying* aumentou de 8% para 12%, por meio da exposição de mensagens de ódio e sites de pró-anorexia (UNESCO, 2017). Especialmente na Espanha, cerca de 30% de estudantes entre 13 e 14 anos sofrem agressões virtuais (CABALLO, *et. al.*, 2011).

Na pandemia da COVID-19 a situação do *bullying virtual* se agravou significativamente, em especial nos países das Américas. Os relatórios gerados pela UNICEF (2020), intitulado como *U-Report*, mostraram dados alarmantes sobre tal contexto. Cerca de um a cada três jovens, em mais de 30 países, relataram serem vítimas de *bullying virtual*, realizados por meio das principais redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*. Com o consequente fechamento das escolas devido à pandemia, o aumento das violências *online* se intensificou e, com o retorno às aulas, as escolas temem a reabertura. As fontes usuais de apoio à comunidade e famílias também foram precarizadas com as medidas de isolamento, diminuindo ainda mais a capacidade das vítimas de lidarem com as situações de violência. (OPAS, 2020; UNICEF, 2021).

O PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) edição de 2015 (OECD, 2017), intitulada *Students'well-being* traz contribuições no que diz respeito ao bem estar de crianças e adolescentes e dados relevantes sobre o *bullying* escolar. Ressalta o fenômeno como sendo a ameaça mais angustiante para o bem-estar dos estudantes. Os resultados mostram que nos 34 países da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico),

cerca de 11% dos estudantes relataram que eles são frequentemente ridicularizados, 7% relataram que eles são frequentemente deixados de fora das coisas, e 8% relataram que eles são frequentemente objeto de boatos desagradáveis na escola (2015, p. 4).

Já na versão do PISA mais recente (2019) o número de estudantes que relataram sofrerem *bullying* algumas vezes no mês subiu para 23%.

Na escala de satisfação de bem-estar de estudantes (PISA, 2017), o México aparece em primeiro lugar, seguido de Finlândia e Noruega. Estudantes que são vítimas do *bullying* relataram baixa satisfação com a vida e frequentemente faltam à escola. De acordo com a pesquisa, o *bullying* físico é tipo mais comum nas escolas e o mais perceptível, sendo “7,7% dos estudantes intimidados algumas vezes por ano” (p. 14). Os meninos são os que mais sofrem com agressões físicas e as meninas, sofrem com rumores desagradáveis. Os resultados aumentam substancialmente para estudantes imigrantes.

As pesquisas mais recentes realizadas pela UNESCO, em parceria com a Agenda Educação 2030, intitulada *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (2019), em mais de 96 países, revelou que uma a cada três crianças sofre *bullying* em sua escola, sendo o tipo físico (16,1%), sexual (11,2%) e psicológico (5,5%) os mais frequentes. O *cyberbullying* também aparece como notório na pesquisa, mostrando que uma a cada dez estudantes já sofreu com agressões pela internet.

No Brasil, as pesquisas voltadas para a temática surgiram por volta do ano de 1997 com as pesquisas de Marta Canfield, buscando dados sobre comportamentos agressivos em quatro escolas de Santa Maria (RS). Nos anos de 2000/ 2001 os professores Israel Figueira e Carlos Neto realizaram estudos

para diagnosticar o fenômeno em duas escolas municipais do Rio de Janeiro. As pesquisas prosseguiram com os estudos de Fante (2005), que os realizou voltados à caracterização do *bullying* em escolas de São Paulo e Lopes Neto (2005), juntamente com a Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), desenvolveu um projeto denominado “Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”, no Rio de Janeiro, com o objetivo de investigar as características da agressividade, sistematizando os dados para possíveis mecanismos de prevenção. Estes pesquisadores se levantaram com o intuito de diagnosticar o fenômeno e compreendê-lo de forma tal a fim de propor meios preventivos que se adequassem a realidade do país. Os autores incentivaram várias pesquisas relacionadas ao *bullying* no Brasil, o que trouxe maior aprofundamento sobre a temática no país (SCHULTZ *et. al.*, 2012; LOPES NETO, 2005).

A pesquisa realizada pela ABRAPIA (LOPES NETO, 2005) em parceria com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Rio de Janeiro, nos anos de 2002 e 2003, por meio de questionários distribuídos em 11 escolas públicas e particulares, envolvendo 5875 estudantes de 5ª a 8ª séries, revelou que “40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying*, naquele ano, sendo 16,9% alvos, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores de *bullying*” (p. 166).

A PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde escolar, realizado pelo IBGE, em sua edição mais recente (IBGE, 2015), apresenta dados do *bullying* no ambiente escolar no território brasileiro. A pesquisa mostrou que “7,4% dos escolares brasileiros afirmaram que na maior parte do tempo ou sempre se sentiram humilhados por provocações” (p. 71). “Dentre os que se sentiram humilhados pelas provocações dos colegas, responderam como principais motivos, a aparência do corpo (15,6%) e aparência do rosto (10,9%)” (p. 71). Seguindo para as regiões brasileiras, a Sudeste, apresentou o maior índice de *bullying* nas escolas, apontando São Paulo como a capital em primeiro lugar no *ranking*. Em contrapartida, 19,8% de estudantes brasileiros disseram já terem humilhado alguém repetidas vezes. Já na versão do PISA mais recente (2019) o número de estudantes que relataram sofrerem *bullying* algumas vezes no mês é de 29%.

No que concerne às características do *bullying*, parte-se inicialmente que há três papéis principais bem definidos: alvos (vítimas), autores (agressores) e testemunhas (expectadores) (BANDEIRA; HUTZ, 2010; ÁVILES, 2006; ÁVILES; CASARES, 2005; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; SALMIVALLI, 1999; OLWEUS, 1993;). Entretanto, há vários autores que acrescentam outros atores nessa dinâmica de agressão (SALMIVALLI, 1999; 2010; DEL REY; ORTEGA, 2007; ÁVILES, 2006). Olweus (1993) define a vítima (alvo) típica como aquela que sofre a agressão, com tendência a características como ansiedade, insegurança, sensibilidade, baixa autoestima e que possuem visão negativa de si própria e das situações ao redor mais exteriorizado que os demais. “O que lhes falta está relacionado à imagem que têm de si diante do outro; eles se sentem inferiores ao que acreditam ser a determinação das qualidades do grupo ao qual pertencem” (ÁVILES, 2002; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 129). Um subtipo de vítimas seriam aquelas provocadoras, que ao mesmo tempo em que sofrem uma agressão também a cometem.

Já os agressores (autores) são aqueles que cometem o ato violento. Em geral, são impulsivos, usam de força e dominação sobre os outros, mostram pouca empatia e possuem boa visão sobre si mesmos. As pesquisas mostram que, em geral, os que agredem com maior frequência são do sexo masculino (OLWEUS, 1993; ÁVILES, 2002). Olweus (1993) define dois tipos de agressores: os ativos – aqueles que cometem a ação agressiva violenta pessoalmente, estabelecendo relações diretas com a vítima; e o social-indireto, que incita o comportamento agressivo para que outros o façam.

Frick (2016), Tognetta e Rosário (2013) e Tognetta *et. al.* (2015) fazem uma ressalva em relação ao comportamento dos autores do *bullying*, no que diz respeito a tal impulsividade como característica, uma vez que eles podem ser estrategistas e premeditarem suas ações contra o alvo. Afirmam que muitos daqueles que agredem, sabem as emoções sentidas pela vítima. O que lhes falta é a compaixão e empatia, apontando em seus estudos como insensibilidade moral. Smith (2013) também faz essa ressalva, afirmando que os autores da agressão possuem “*low affective empathy (baixa empatia)*” (p.

87). “Tal dado comprova que o *bullying* é um problema moral ou exatamente de sua falta” (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 129).

As testemunhas são aquelas que observam a agressão (OLWEUS, 1993; ÁVILES, 2002). Salmivalli (2014) caracteriza este papel em reforçador – aquele que verbalmente incentiva o agressor; o assistente – aquele que impede a fuga do alvo; o aprovador silencioso – aquele que se omite da situação violenta e o defensor – aquele que defende o alvo. Frick (2016) mostra em sua pesquisa a importância de tal papel na ação agressiva causada pelo *bullying*, uma vez que o autor de tal agressão espera que haja público para finalizar seu ato. Entretanto, ela acrescenta que assim como aqueles que agredem muitos dos que assistem também não possuem empatia pela vítima, apenas compreendem a situação de violência, mas não compartilham do sofrimento do outro (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA et. al. 2015).

Outro estudo (TREVISOL; UBERTI, 2015) mostra que as testemunhas se preocupam com o alvo, sentem tristeza e medo e relacionam a agressão com a autoimagem. Áviles (2002) concorda ao apontar uma desestabilização que se produz diante do sofrimento dos outros à medida que a testemunha contempla ações repetidas de agressão e não é capaz de intervir ou evitar. Estudo da UNESCO (2017, p. 21) “constatou que 30% das pessoas que sofreram *bullying* não contam a ninguém, 30% disseram a um adulto e mais de 30% disseram a um amigo ou irmão; menos de 10% disseram ao professor”. Com estes dados, cabe refletir o porquê de tão poucos estudantes buscarem o professor como referência para contar sobre o *bullying*.

Entretanto, é importante destacar que há fatores contextuais que estão envolvidos na manutenção do comportamento tanto dos alvos quanto dos autores do *bullying*, assim como a influência do grupo, o status social e a desigualdade. O clima escolar também é um fator relevante no que diz respeito ao aumento ou não de agressões violentas entre pares na escola.

O clima escolar positivo, especialmente no que se refere a fatores de proteção como normas escolares claras e consistentes, é um fator importante na redução da vitimização entre estudantes (CUNHA, 2009, p. 21).

Relacionados a estes fatores, um dos que mais causam ações violentas é a aparência física, sendo 15,3% relacionadas ao corpo, em especial a obesidade e 10,9% relacionadas à raça, cor e nacionalidade (países do Pacífico e africanos são os que mais sofrem nessa situação). A religião e condições sócioeconômicas também aparecem como agravantes para o surgimento de situações de *bullying* na escola (UNESCO, 2019). Vale ressaltar que as ações violentas relacionadas à raça são indiscutíveis, uma vez que não existe mais de uma raça humana.

Outro fator que deve ser mencionado são as relações familiares e sua influência em relação à vitimização e o *bullying*. “Ambientes familiares caracterizados por disciplina negativa tem sido associado positivamente com o desenvolvimento do comportamento agressivo em crianças” (CUNHA, 2009, p. 24, *sic*). A família é a primeira unidade social e educacional onde as crianças aprendem e se desenvolvem. Portanto, grande é a influência que os pais/responsáveis possuem nas conquistas, expectativas e atitudes das crianças. Porém, o convívio familiar pode ser marcado pela violência doméstica (MILANI, 2003). A despeito disso, um grande número de crianças e jovens envolvidos com a criminalidade e/ou atos violentos já presenciou/vivenciou violência doméstica. Essa experiência pode afetar o desenvolvimento dos jovens. O *bullying* pode ser o resultado do modelo de relações familiares.

Em relação à pandemia da COVID-19, notou-se um agravamento da violência doméstica relacionada aos momentos de isolamento social. Embora os dados científicos sobre a temática ainda sejam incipientes, nota-se que as notícias nas mídias sociais e nos relatórios internacionais mostram uma ampliação nos atos de violência contra mulheres e crianças durante este período. Diversos países registraram aumento nas ocorrências policiais em decorrência de violência doméstica. Os principais elementos que geram tais atos violentos são a coexistência forçada, estresse econômico e os temores sobre a COVID-19 (VIEIRA; GARCIA; MACIEL, 2020; OPAS, 2020).

Os dados do PISA (OECD, 2017) mostram que certos tipos de atividades parentais se relacionam positivamente com o desempenho escolar e a satisfação em relação à vida dos estudantes participantes. Os pais que relataram conversar com os filhos, fazer uma refeição juntos ou um

passatempo semanal, mantinham nos seus filhos “22% e 62% mais chances a altos níveis de satisfação com a vida” (p. 18). No PISA mais recente (2019) um a cada três pais/responsáveis estão participando das atividades relacionadas aos seus filhos na escola.

Vários autores (UNESCO, 2017; 2019; BANDEIRA; HUTZ, 2010; CRAIG; PEPLER; BLAIS, 2009; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; SMITH; ANANIADOU; 2003; ÁVILES, 2002; OLWEUS, 1993) concordam que existem tipos de *bullying*, que são manifestados através de agressões físicas, verbais ou psicológicas. Há variações nas nomenclaturas, porém são comuns nas características principais. O *bullying* físico relaciona-se com bater, chutar, pegar pertences pessoais (mais praticado pelos meninos); o *bullying* verbal é caracterizado pelos xingamentos, insultos e provocações. É uma das formas mais comuns de agressão entre estudantes (a partir dos 10 anos de idade) (MONTEIRO, 2017); o *bullying* psicológico é marcado por ações que atacam a autoestima, trazendo insegurança e desconforto ao alvo (mais praticado pelas meninas); o *bullying* social se mostra pelo isolamento do alvo de determinado grupo e o *bullying* indireto que se manifesta por meio de boatos, fofocas e rumores desagradáveis.

Um estudo realizado nos Estados Unidos em 2014 mostrou que as formas mais comuns de *bullying* são os insultos verbais, xingamentos e apelidos, seguido de agressão física e roubo. Outro estudo, que envolvia dados sobre a pobreza na infância, envolvendo 12 mil crianças da Etiópia, Índia, Peru e Vietnã ao longo de 15 anos identificou o *bullying* enquanto humilhação e exclusão social como os mais comuns relatados (UNESCO, 2017).

Outro tipo de *bullying* mencionado com bastante frequência nas pesquisas mundiais (UNESCO, 2017; SMITH, 2013; CRAIG; PEPLER; BLAIS, 2009; LISBOA, BRAGA; EBERT, 2009; AGATSTON; KOWALSKI; LIMBER, 2007) é o *Cyberbullying*, caracterizado como agressões que se manifestam de forma *online* e, portanto, trazendo dimensão adicional de risco e dor. Isso se confirma por meio do relatório de 2014 da *Child Helpline International (Linha de ajuda internacional Infantil)* que destaca o *bullying* como um dos motivos mais comuns pelas quais crianças e adolescentes entram em contato com a linha de ajuda (UNESCO, 2017). Estudo realizado nos EUA, em 2012, envolvendo

20.406 estudantes mostrou que 11% deles eram vítimas de *cyberbullying* e, entre os jovens que se identificaram como homossexuais, 23% deles alegaram sofrer agressões verbais *online*. Relatórios da ONU de 2016 ressaltaram grande frequência do *cyberbullying* estar associada ao abuso sexual, incluindo o envio de mensagens ou imagens com conteúdo de natureza sexual e assédio *online* (UNESCO, 2017). Dados de sete países da Europa, participantes da pesquisa realizada pela UNESCO (2019), *Behind the numbers*, mostram que a proporção de crianças e adolescentes entre 11 e 16 anos que usam a internet e que experienciaram o *cyberbullying* cresceu de 7% em 2010 para 12% em 2014, o que leva a inferir que não houve monitoramento/supervisão dos pais/responsáveis na atividade *on line* das crianças e adolescentes.

No que diz respeito às consequências das agressões físicas, verbais ou emocionais em relação às práticas de violência na escola, vários autores (SMITH; OECD, 2017; UNESCO, 2017; OMS, 2014; SMITH, 2013; CUNHA, 2009; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; ÀVILES; CASARES, 2005; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; ANANIANOU, 2003; 2011; OLWEUS, 1993) concordam que prejudicam a saúde física e o bem-estar emocional das crianças e adolescentes, podendo vir a influenciar no seu comportamento adulto.

Pesquisa realizada pela UNESCO (2019) mostrou que 42% das crianças pesquisadas que sofriam *bullying* sentiam-se como estranhas no ambiente escolar. Apesar das consequências, em muitas escolas, o problema ainda é negligenciado já que o *bullying* é visto como algo possível durante a idade escolar, como 'brincadeiras'. O que demonstra o despreparo institucional para lidar com o fenômeno, pois o *bullying não é* e não deve ser comparado a brincadeira. Todos os tipos de violências estão relacionados a consequências negativas, trazendo danos ao comportamento, cognição, saúde mental, doenças crônicas e efeitos sociais. Sintomas corporais aparecem, como dores de estômago e de cabeça, dificuldades para comer e dormir, depressão, ansiedade, baixa autoestima e suicídio, sendo este último, mostrado no documento da UNESCO (2019), com 23,4% das crianças e adolescentes que pensam diversas vezes em tirar suas vidas.

Em pesquisas realizadas pela UNESCO (2017) em mais de 30 países descobriram que crianças que sofriam intimidações alegavam ter uma saúde regular (27%) e uma vida menos satisfeita (40%). A exposição à violência em idade precoce pode prejudicar o “desenvolvimento do cérebro e danificar outras partes do sistema nervoso, bem como os sistemas endócrino, circulatório, musculoesquelético, reprodutivo, respiratório e imunológico” (UNESCO, 2017, p. 30). Além disso, a violência influencia os sistemas de saúde e de justiça criminal, bem como os serviços de atendimento social, uma vez que a mesma desequilibra as estruturas econômicas e de trabalho de comunidades locais (OMS, 2014; IPEA, 2018; UNESCO, 2019).

O impacto educacional sobre os participantes do *bullying* também são significativos. A vitimização pode trazer sentimentos de medo e incapacidade de concentração e a não participação em atividades escolares que envolvam o grupo. Pode acarretar em dificuldades sociais e de relacionamento futuros, bem como comportamento antissocial e envolvimento com drogas e crimes (CUNHA, 2009). Em relatórios de 2012, produzidos pela ONU, sobre violência contra crianças, ressaltaram que “tanto para o valentão quanto para o estudante que é intimidado, o ciclo de violência e intimidação resulta em um desempenho ruim na escola” (UNESCO, 2017, p. 28). O mesmo relatório evidenciou o *bullying* como um dos que provocam “falta de motivação, absenteísmo e abandono escolar” (p. 28). O clima escolar é afetado, já que o *bullying* traz situações de insegurança dentro da escola.

Avaliações de aprendizado internacional (UNESCO, 2017) mostram que o *bullying* reduz as conquistas dos estudantes em relação às expectativas do futuro. Estudos realizados no Reino Unido em 2010 revelaram que jovens que foram vítimas de *bullying* na adolescência tinham duas vezes mais probabilidade de ficarem fora da escola, não conseguirem emprego e terem níveis salariais mais baixos do que aqueles que não sofreram agressões (UNESCO, 2017). Já no documento da UNESCO (2019) 44% das crianças não esperam terminar o ensino médio por causa do *bullying* e 63,9% desenvolvem ansiedade. Em relação ao Brasil, “estima-se que a violência juvenil custa cerca de US \$ 19 bilhões por ano, dos quais US \$ 943 milhões podem estar ligados à violência nas escolas” (p. 30). Assim como as taxas de

homicídios, relacionadas à violência, ultrapassam a marca de 30 por 100 mil habitantes no país (OMS, 2014). A seguir, expõe-se, brevemente, sobre as formas de prevenção mundiais.

2.2.3 A Escola e as formas de prevenção – Programas *Antibullying* mundiais

Pode-se afirmar que há certa importância da escola no que concerne ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. A escola é uma das instituições sociais responsáveis pelo fazer compreensível o significado da construção do conhecimento histórico e culturalmente acumulado. É considerada fundamental para promover o desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança e do adolescente, além de reunir diversidade, regras e valores permeados por conflitos e diferenças, que diariamente são percebidos em seu interior. É neste contexto que ocorre o maior número de possibilidades de troca de interações sociais, e, portanto, é vista como um local propício para socialização, no qual proporciona a construção de laços afetivos entre pares (DESSEN; POLONIA, 2007).

Como uma instituição social, a escola reflete as transformações que acontecem no mundo, bem como precisa lidar com as diferentes implicações que ele exige. O preparo das crianças para viverem e superarem suas dificuldades e o aprendizado para a formulação de soluções de conflitos interpessoais são tarefas hoje designadas à escola. Por isso, percebe-se que o trabalho da educação vai muito além do explorar o conhecimento científico. Há a necessidade do desenvolvimento de valores que permitam que o ser humano se torne mais humano (DESSEN; POLONIA, 2007; NASCIMENTO; SALLES FILHO, 2013).

O *bullying* resulta de relações fragilizadas entre os jovens. O cotidiano destes sujeitos pode ser afetado de forma negativa por meio das agressões vivenciadas o que prejudica a construção das relações sociais, bem como o desenvolvimento de comportamentos violentos que se internalizam naqueles que estão envolvidos. Torna-se ainda mais emergente os estudos e pesquisas sobre o *bullying* entre crianças e adolescentes quando se verifica que a violência está diluída na sociedade de forma naturalizada. Essa naturalização

interfere na construção da subjetividade e da identidade positiva de si. Portanto, a construção de recursos psicológicos de enfrentamento de eventos estressores como o *bullying*, é fundamental. O preparo das novas gerações regadas de novas ideias e novos pensamentos necessita de um investimento no desenvolvimento de habilidades que os tornem capazes de lidarem com as mais diversas situações do dia a dia. Por isso, a importância da construção de uma Educação que transcenda o ‘transmitir conteúdos’ e se engaje no ‘desenvolvimento integral do ser humano’ (MORIN, 2000; ABED, 2014).

A função da escola atual ultrapassa o simples ensinar o conhecimento, haja vista que há urgência em se fortalecer habilidades sociais que não estão sendo desenvolvidas nas crianças e jovens, que os possibilitem em construir uma vida feliz na velocidade das mudanças. Habilidades como motivação, trabalho em equipe, perseverança e resiliência são, sem sombra de dúvida, necessárias para a promoção de um futuro melhor para os estudantes. Conceber o ser humano como apenas um ser cognitivo na escola já não é mais possível.

A questão que se coloca cada vez mais, no meio acadêmico, é a necessidade de recolocar o ser humano na sua condição inerente de totalidade - voltar a integrar as facetas do ser humano, que foram cindidas pela Modernidade (ABED, 2014, p. 7).

Diante do exposto, é necessária a apresentação de abordagens que visem não só mudanças do comportamento violento nas escolas, mas a prevenção deles. O número de pesquisas voltadas para que a violência interpessoal seja evitada ou minimizada está crescendo cada vez mais. Em relação a intervenções escolares, vários autores (UNESCO, 2017; SMITH, 2013; CUNHA, 2009; IRURTIA *et. al.* 2009; ÁVILES; MUÑIZ; ELVIRA, 2008; LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005; ORTEGA; DEL REY, 2002; MINAYO; SOUZA, 1999) propõem ações diferenciadas com a intenção de prevenção e/ou minimização do *bullying* escolar. O Relatório mundial sobre a prevenção da violência (OMS, 2014) já ressalta ações nacionais e internacionais de diversos países em prol da prevenção. O PISA (OECD, 2017) também mostra que programas eficazes contra o *bullying* devem ser criados para a prevenção do fenômeno.

Porém, com a situação da pandemia da COVID-19, o Relatório Status Regional 2020: Prevenindo e Respondendo à Violência contra Crianças (OPAS, 2020), mostra diversas “brechas” em relação à prevenção de violências, justamente porque houve um agravamento de atos violentos domésticos e virtuais no contexto do isolamento social, principalmente nas Américas. Tal isolamento fez crianças e adolescentes perderem os contatos e serviços com as redes de proteção, fundamentais na atuação de estratégias de prevenção das violências. Ainda, houve um aumento no número de sujeitos com depressão, ansiedade e busca por substâncias abusivas, prejudicando a saúde mental e física. Por isso, o Relatório recomenda fortemente que ações e estratégias sejam criadas pelos países para que os serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente sejam considerados essenciais, bem como o movimento efetivo do governo para responder a tais situações, com planos de ação eficazes.

Para Irurtia *et al.* (2009) e Áviles, Muñiz e Elvira (2008) os principais objetivos de qualquer tipo de intervenção, seja ela preventiva ou utilizada para minimização do *bullying* devem ser avaliadas para que imediatamente os ataques cessem, evitando que novos assédios sejam feitos ou mantidos; equipar o alvo de recursos emocionais e pessoais para que haja a redução no ciclo de violência; intervir nos colegas testemunhas, que observaram as agressões; trabalhar para a melhoria do clima escolar, com a colaboração dos professores e funcionários da escola no que diz respeito à criação de conjuntos de regras de convivência. Para estes autores, é necessário trabalho especial com a vítima/alvo dos ataques, uma vez que ela precisa estar apta a conviver novamente no mesmo ambiente no qual sofreu as agressões, em especial, na preparação de tarefas em grupos ou equipe, dando a oportunidade de convívio e de colaborar de forma ativa e útil no grupo.

Smith (2013) ressalta em seus estudos a importância de estratégias proativas, como forma de prevenir o *bullying* escolar e estratégias reativas, para a intervenção em ações agressivas. As estratégias proativas se baseiam em uma política escolar, criando ambiente saudável para os estudantes. As crianças são treinadas na intenção de ajudarem um colega solitário ou que esteja triste ou chateado na hora do recreio, por exemplo, ou em adolescentes,

com grupos de professores ou funcionários que possam aconselhar ou orientar estudantes que passam por dificuldades emocionais. Já as estratégias reativas são responsáveis pela identificação da agressão e nas abordagens que serão utilizadas para o tratamento, com base em práticas restaurativas e não punitivas. Já os estudos de Bottan (2018) ressaltam a importância do envolvimento da comunidade escolar como um todo, juntamente com a associação de abordagens múltiplas.

Del Rey e Ortega (2007) fazem uma tipologia para prevenção e intervenção da violência nas escolas. Em primeiro lugar, deveria partir da melhoria da organização escolar, voltadas para a democracia e diálogo, com a participação de todos e ampliando os canais de comunicação entre escola/estudante/família. Em segundo, enfatizar a formação de professores, por meio de várias modalidades de formação e no desenvolvimento de práticas profissionais que ajudassem na construção da convivência em sala de aula. Em terceiro, trabalhos em equipe: fomentar o trabalho em grupos entre os estudantes, incentivando o convívio saudável, com atividades voltadas para a reflexão, respeito, pensamento crítico e escuta ativa. Em quarto lugar, estabelecer medidas preventivas e de respostas à violência, específicos à realidade de cada escola ou comunidade. Os autores ressaltam que o papel-chave para que a convivência na escola seja efetiva de maneira saudável é o do professor, sendo este o protagonista da dinâmica de construção da mesma, do desenvolvimento de um ambiente sociomoral e da cooperação entre pares.

Cabe ressaltar que muitas formas de violência estão fortemente associadas a questões sociais, como situações políticas, desigualdades, direitos fragilizados, desemprego, entre outros. Todos estes fatores moldam ambiente propício à violência e qualquer mecanismo de prevenção ou minimização necessita identificar meios para atenuar os riscos gerados por tais atos.

Pensar a prevenção é ter em conta essas especificidades históricas, sob pena de se oferecerem propostas inócuas, ingênuas ou voluntaristas. Por outro lado, dentro de uma visão complexa dessa realidade, a partir de um diagnóstico correto, é possível promover intervenções que resultem em mudanças importantes (MINAYO; SOUZA, 1999, p. 13).

A UNESCO (2017) em seu Relatório sobre Violência e *Bullying* traz uma abordagem eficaz e abrangente para o setor educacional que envolve os elementos: uma liderança – desenvolver políticas públicas e leis de proteção ao *bullying*; ambiente escolar seguro – criação de ambientes educacionais inclusivos, fortes, com códigos de conduta para professores, estudantes e funcionários; capacitação – treinamento e apoio para professores e funcionários da escola; parcerias – colaboração com outros setores públicos; promoção e sensibilização da violência e trabalho com as famílias em conjunto com a escola; serviços e suporte – fornecimento de dados para realização de relatórios que demonstrem a real situação da violência local. Diversos países têm aderido a estas estratégias para o enfrentamento da violência em suas escolas, em especial, no campo de políticas públicas.

Em seu último documento, *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (2019), a UNESCO enfatiza que a prevenção e minimização do *bullying* escolar estão facilmente ligadas a ambientes escolares positivos e suporte comunicativo familiar, considerados importantes fatores de proteção, além de liderança política com compromisso, em conformidade com uma estrutura legal adequada para as situações de violência, políticas nacionais e estaduais voltadas à promoção de ambientes de aprendizagem seguros, colaboração e parcerias entre escolas e comunidade local, sistemas eficazes para relatórios e monitoramento da violência no ambiente escolar, bem como o treinamento de professores e equipe escolar. Posto isto, os dados revelam que, a partir de modelos/medidas de prevenção implementados, 35 países participantes da pesquisa mostram uma diminuição do *bullying* nas escolas, sendo que deste total, 24 países (como Itália, Uruguai, Países Baixos, etc) consideram que houve uma mudança significativa no comportamento e no ambiente escolar de forma geral. No mais, os dados do documento mostram que um clima escolar, social e familiar seguros tendem a promover crianças e adolescentes mais empáticos e generosos.

Em 2004, a Coréia estabeleceu uma lei *antibullying*, associando a prevenção. Na Austrália, o *National Safe Schools Framework – NSSF* foi criado em 2003 para a promoção nacional de combate ao *bullying* escolar. Na Finlândia e Suíça, há leis específicas para cumprimento de um ambiente

escolar seguro. Nos Estados Unidos, embora não haja leis *antibullying*, a própria legislação nacional já antecipa a prevenção de qualquer ato violento e/ou discriminatório, além de estabelecer uma série de ações políticas preventivas nas escolas (UNESCO, 2017).

Em relação ao movimento da prevenção da violência e *bullying* internacionais, vários países tem se mobilizado a fim de promoverem mecanismos que auxiliem no processo do cuidado e precaução de ações agressivas na escola. A primeira intervenção em larga escala *antibullying* foi realizada na Noruega em 1983 (BOTTAN, 2018). Em 1994, A Inglaterra lança o *Safer School*, um programa *antibullying* que minimizou o fenômeno em 15 escolas inglesas. Há também o programa “*Sheffield Anti-Bullying Project*”, inspirado no Programa Olweus, que procura desenvolver políticas institucionais na escola que interrompam as agressões violentas, buscando mecanismos efetivos que possam ser incluídos no currículo escolar. A avaliação do programa, aplicada por 18 meses em quatro escolas, mostrou que as agressões diminuíram 12% (PÉREZ, *et al.*, 2013). No Canadá, o *Toronto Antibullying Intervention*, trabalhou com intervenções baseadas no comportamento assertivo com cerca de 1000 crianças canadenses (SMITH; ANANIANOU, 2003).

O Departamento de Educação americana desenvolveu o site *Stopbullying* com o intuito de trazer a discussão do fenômeno para o interior das escolas e o Programa *Second Step* foi implantado em mais de 32 mil escolas com o objetivo de trabalhar drogas e *cyberbullying*. O *Bully-Proofing* é outro exemplo de programa abrangente que possui o foco no aumento da conscientização sobre o *bullying*; realiza um trabalho específico com os alvos da agressão para fortalecimento de habilidades de proteção e auxilia na criação de estratégias para mudanças comportamentais dos agressores. O programa é aplicado por 270 dias, durante o ano letivo, em sala de aula, pelos professores (MIDGETT *et al.*, 2015). Outro programa efetivo, utilizado não somente em relação às agressões causadas pelo *bullying*, mas para auxiliar no trabalho com as emoções é o *Rational Emotive Behavioral (REBE)*, sendo aplicado em 14 escolas americanas e o *Fairplayer Manual Bullying Prevention*

Program. Ambos trabalhando em uma abordagem cognitivo-comportamental (BOTTAN, 2018).

No Chile, o governo criou a campanha escolar *Convivência* em 2010 para a promoção da harmonia nas escolas e o Programa “Aprendizagem Juntos” com base no modelo americano “*Positive Behavior Support-PBS*”; No Japão, o governo de Tóquio implementou o *Programa de Prevenção do Bullying*, em parceria com a Universidade *Tokyo Gakugei* e o Instituto para a Criança do Futuro para o estabelecimento de relações humanas favoráveis; Na Noruega, o *Programa Zero*, desenvolvido pela Universidade de Stavanger, previne, identifica e minimiza as situações de *bullying* em mais de 400 escolas do país; Na Irlanda, o Programa *Antibullying “ABC”* também se mostrou efetivo, usando estratégias de prevenção organizadas a longo prazo (PÉREZ *et al.*, 2013). Na Austrália, o Programa “*PEACE – Pack Bullying Intervention Program*” e o “*Steps to Respect*” possuem uma abordagem sistêmica e ecológica, incluindo a formação dos estudantes voltadas à redução do fenômeno *bullying* por meio da natureza (CABALLO *et al.*, 2011; BOTTAN, 2018). Na Inglaterra, o “*Youth Matters*” é um programa que trata do desenvolvimento de habilidades emocionais, incentivando em especial o processo de relações interpessoais positivas em relação a situações agressivas (BOTTAN, 2018).

Na Espanha, o Projeto *SAVE* (DEL REY; ORTEGA, 2007; CABALLO, *et al.*, 2011), concentra-se no trabalho com os estudantes no nível interpessoal e primeiro programa *antibullying* da Espanha. Este programa possui um modelo integral, preventivo, ecológico e comunitário, que envolve toda a comunidade escolar (PÉREZ *et al.*, 2013); na Alemanha, o programa “*Media Heroes*” tem como objetivo auxiliar os estudantes do ensino médio no trabalho emocional relacionado a agressões e tem se mostrado eficaz em sua versão estendida, aplicada em 9 meses nas escolas (BOTTAN, 2018).

A OMS (2014), em seu Relatório de Prevenção da Violência, identificou sete estratégias preventivas em 133 diferentes países, por meio de revisão sistemática, com potencial para impactar as diversas formas de manifestação da violência, nos esforços de reduzir essa prática. O primeiro deles é o desenvolvimento de relacionamentos seguros, estáveis e protetores; desenvolvimento de habilidades sociais; redução do uso nocivo de álcool;

redução do uso de armas; promoção da igualdade de gênero; mudanças nas normas culturais e sociais e criação de programas de apoio e atendimento às vítimas. Dos 18 programas que a OMS investigou, nenhum deles havia alcançado níveis significativos de redução da violência. A estratégia mais utilizada foi o desenvolvimento de habilidades sociais e a menos utilizada foi a promoção de igualdade de gênero.

Cabe ressaltar que, de acordo com o Relatório, seria necessário o desenvolvimento das sete estratégias em conjunto para que a efetividade dos programas de prevenção fosse significativa. Em relação ao *bullying*, programas de prevenção também foram mencionados com frequência nestes países pesquisados, tendo sido implantados por 47% deles. Nesta mesma pesquisa, 80% dos países pesquisados alegaram ter leis e normas que estabelecem mecanismos de prevenção contra a violência, porém em apenas 57% deles estas leis foram plenamente aplicadas. Em relação aos atendimentos às vítimas, 69% dos países possuíam serviço de proteção à criança e ao adolescente e 49% tinham atendimento para saúde mental (OMS, 2014).

A UNESCO (2019) ainda recomenda que a prevenção do *bullying* escolar deva ser pautada na garantia dos direitos da criança e do adolescente por meio de legislação adequada, a melhoria da disponibilidade dos dados relacionados ao *bullying*, de forma precisa e confiável, para que estes auxiliem na construção das iniciativas de prevenção nas escolas. O bom treinamento e apoio a professores para que possam atuar na prevenção e responder de forma adequada a situações violentas, envolvendo também toda a comunidade escolar em abordagens ativas, demonstrando confiabilidade e segurança aos estudantes. O fornecimento de informações sobre o fenômeno aos estudantes, promovendo a participação destes no esforço para a prevenção das violências na escola, priorizando crianças em situações vulneráveis e, estabelecer mecanismos de denúncia e aconselhamento psicológico.

O aprendizado/ensino e desenvolvimento de habilidades sociais também tem sido estratégia eficaz para o trabalho com crianças que enfrentam dificuldades nas relações sociais (NEWGENT *et al.*, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; CUNHA, 2009). “Tais habilidades são expressas em comportamentos necessários a uma relação

interpessoal bem-sucedida, conforme características de cada cultura” (LEME, *et. al.*, 2016, p. 186) ou ainda “conjunto diversificado de comportamentos sociais do repertório de uma pessoa que podem contribuir para a sua competência social, levando a relacionamentos saudáveis e produtivos” (p. 186). Del Prette e Del Prette (2010) ainda diferem as habilidades sociais de competências sociais, mostrando que as habilidades são condições necessárias inerentes ao ser humano, enquanto as competências dependem da avaliação do desempenho de cada indivíduo. A este respeito, Palhano, Minervi e Asinelli-Luz (2020) indicam a competência, nos diferentes campos de atuação, como a CHAVE para a resolução de conflitos. Ou seja, a competência se constitui no conjunto de conhecimentos (C), Habilidades (H), atitudes (A), norteado por valores (V) e mediado pela experiência (E) de cada pessoa, que “intervem de modo eficaz na solução de desafios do cotidiano”(p.189).

Leme *et al.* (2016) ressaltam em sua pesquisa que os estudos iniciais voltados para as habilidades sociais datam início do século XX, liderados por Michael Argyle, na Inglaterra. Nos anos 90, aconteceu um crescente aumento nos investimentos e estudos que valorizaram a prevenção e a promoção das habilidades socioemocionais. O *Forum for Youth Investment* (PITTMAN *et al.* 2003) foi desenvolvido com a intenção de melhorar a qualidade de vida dos jovens e propor novos investimentos na promoção de políticas que auxiliem o desenvolvimento humano. Greenberg *et. al.* (2003) traz em seus estudos que, devido à preocupação com a ineficácia de diversos programas de prevenção, em 1994, o Instituto Fretzer introduziu pela primeira vez o termo ‘aprendizado emocional’ (*SEL – social and emotional learning*) como uma forma de estruturar as habilidades sociais para serem aprendidas na escola. A partir deste movimento, novas organizações surgiram com o intuito de auxiliar a *SEL* nas escolas, como a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (*CASEL*) (FLAY; PHILL, 2014; CASEL, 2013; 2015).

A *SEL* constrói as habilidades das crianças para reconhecer e gerenciar suas emoções, apreciar as perspectivas de outros, estabelecer metas positivas, responsabilizar decisões e lidar eficazmente com situações interpessoais (GREENBERG, *et. al.*, 2003, p. 468, tradução nossa).

Portanto, juntamente com as estratégias de redução do comportamento violento, estão as propostas de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais como forma preventiva de situações de agressividade inadequadas. Reflexões acerca do *bullying* e das habilidades sociais podem ajudar no que concerne à diminuição de conflitos negativos e na promoção de resiliência (PARAVINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; ALMEIDA; LISBOA, 2014). Irurtia *et al.* (2009) e Áviles, Muñiz e Elvira (2008) afirmam que os programas de treinamento de habilidades sociais são fundamentais para o trabalho com a assertividade, fornecendo às vítimas/alvos a condição de defenderem-se, expressando suas emoções e desejos de maneira efetiva e socialmente aceitável, melhorando a qualidade da comunicação e da autoestima. Estudos da Organização Mundial da Saúde evidenciam que o uso desta estratégia, proporciona uma redução de 15% nos comportamentos violentos no ensino fundamental e 29% no ensino médio (OMS, 2014).

Esses tipos de programas são planejados para ajudar crianças e adolescentes a gerenciarem a raiva, solucionarem conflitos de forma não violenta e desenvolver habilidades sociais de resolução de problemas (OMS, 2014, p. 30).

O desenvolvimento humano se caracteriza por um processo de adaptação do indivíduo ao meio, por meio da interação entre o sujeito e a cultura. A pessoa se constitui da interdependência da sua individualidade e das relações sociais. A cultura é eleita como categoria fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das relações sociais mediadas simbolicamente e na construção do próprio comportamento humano. Portanto, as características tipicamente humanas são construídas socialmente convertidas em processos individuais e que, ao compartilhar experiências com outros é possível a internalização de valores e sentimentos. Os laços afetivos colaboram para a formação da identidade do indivíduo (VYGOTSKI, 1997; LEME *et al.* 2016). Por isso, a construção de habilidades sociais é pertinente para melhorar a convivência. As habilidades sociais estão sendo pesquisadas mais a fundo nos últimos tempos, não somente no que concerne a cognição e aprendizagem dos estudantes, mas o desenvolvimento delas ajuda a escola a projetar mecanismos que auxiliem na redução da

violência, criminalidade e tantos outros problemas sociais presentes na comunidade escolar (NEWGENT, *et. al.*, 2011).

O Grupo de Trabalho sobre Serviços Comunitários Preventivos nos EUA constatou que os programas universais de habilidades para a vida na escola diminuem a violência entre as crianças em cerca de 15% entre os grupos etários” (UNESCO, 2017, p. 40).

Em seu estudo sobre como as crianças e adolescentes reagem ao *bullying*, Craig, Pepler e Blais (2009) identificaram que aqueles que sofrem agressões se sentem motivados por sua “própria necessidade de exercer controle e ser assertivo e pelas suas reações emocionais diante do *bullying*” (p. 473). Isso mostra que as habilidades sociais são fundamentais para o desenvolvimento de um ser humano integral. Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) evidenciam em suas pesquisas que há uma associação entre déficits em habilidades sociais e o aumento em problemas psicológicos e problemas de comportamento. Afirmam que

muitos dos comportamentos agressivos possuem, como um dos fatores preditivos, o comprometimento do desenvolvimento socioemocional e de habilidade interpessoais na infância e na adolescência (p. 128).

No Brasil, um estudo de Rodrigues, Dias e Freitas (2010), realizado com crianças de 1º ano do ensino fundamental da rede pública, analisou a capacidade da habilidade de resolução de conflitos interpessoais, adaptado de um programa chamado *‘I can problem solve’*. Constatou-se que as crianças

tornaram-se mais capazes de ajudar e consolar o colega, reconhecer e nomear sentimentos em si e nos outros, comunicar-se de modo mais assertivo, promover soluções alternativas para problemas reais e fictícios e diminuir a participação em conflitos interpessoais (p. 837).

Almeida e Lisboa (2016), em uma revisão sistemática acerca do *bullying* e habilidades sociais, observaram diversos estudos nacionais e internacionais que afirmavam a importância do desenvolvimento das habilidades em prol da prevenção e diminuição do *bullying* escolar, tanto para alvos como autores da agressão. Del Prette e Del Prette (2008), como forma de

ampliarem os estudos sobre a temática das habilidades sociais, desenvolveram um sistema operacional de 'habilidades sociais educativas' como forma de auxílio intencional para a "promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro" (p. 520), mostrando-se viável e confiável. Petrucci, Borsa e Koller (2015) enfatizam a importância do papel da família e da escola como contextos fundamentais de desenvolvimento das habilidades sociais.

Juntamente com o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais necessárias ao ser humano está a construção positiva de convivência entre pares. Em muitos lugares, este conceito tem sido o motivo de vários desafios em relação ao surgimento do fenômeno *bullying* e das violências de modo geral no ambiente escolar. Assim, há um consenso de pesquisadores do campo educacional e psicológico para o entendimento e a compreensão dos estudos voltados à moral e a formação da personalidade nas crianças e adolescentes (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; VINHA; TOGNETTA, 2009; PIAGET, 1994).

Piaget (1999) defendia a cooperação como forma de superação da convivência conflituosa. A cooperação parte do princípio da criação de ambientes que oportunizem o espaço para que as crianças possam expor seus problemas, possam pensar nas soluções e aprender a reparar seus erros. Partindo da ideia de que o *bullying* é um fenômeno grupal, o grupo também seria um espaço legítimo para a discussão de como as pessoas deveriam resolver este problema. "A infração às regras da cooperação ou do respeito mútuo não provoca senão a supressão momentânea do vínculo de solidariedade" (p. 29). Assim, o espaço de cooperação necessita ser permeado por respeito. Este princípio é um dos pontos importantes que deve ser lembrado e mencionado em relação à prevenção do *bullying* escolar. A cooperação, o respeito mútuo e a reciprocidade são essenciais para tornar o ser humano capaz de se colocar no lugar do outro, chegando à autonomia moral. Para Piaget, a moral também é construída por meio da relação entre pares. "Para que constituam as realidades morais (...) é necessário que os indivíduos entrem em relação uns com os outros" (p. 24). Sendo o *bullying* um fenômeno grupal, portanto, deve-se partir do princípio de que as discussões sobre sua prevenção e minimização precisam envolver as crianças, fazendo com que elas reflitam sobre suas ações, se colocando no lugar do outro para

entenderem a forma como se sentem. Se há crianças que não compreendem estes conceitos de sensibilidade moral, é preciso dar oportunidades de vivenciá-las. O respeito precisa ser o conceito imperativo.

Piaget (1994; 1999) foi um dos pioneiros nos estudos voltados à moralidade. Para ele há desenvolvimento moral no ser humano, da infância até a fase adulta, dividindo-se em três níveis: anomia, heteronomia e autonomia. Na anomia, há a inexistência de regras. Na heteronomia, a criança passa a perceber as situações certas ou erradas, mas quem define o que deve fazer ainda é o adulto. A criança ainda não compreende o sentido de determinada regra, mas a obedece. Na autonomia (a partir dos 12 anos), a criança não precisa mais da intervenção de um adulto, pois consegue ‘julgar’ as situações sozinha. Estes três níveis completam então o desenvolvimento do juízo moral.

La Taille (2001; 2016), em suas pesquisas, diferencia virtudes e seu enquadramento no conceito de moral. O significado de virtude está intimamente ligado às qualidades em uma pessoa que despertam admiração em outra, muitas vezes, remetendo-se ao caráter ou a alguma habilidade física que se sobressaia dos demais. Em geral, o termo é utilizado para caracterizar qualidades de personalidade e, neste sentido, o autor ressalta que para que uma virtude seja considerada moral, depende da perspectiva ética adotada pelo sujeito. “Um indivíduo somente agirá conforme princípios e regras morais (seja quais forem) se essas fizerem, para ele, sentido no plano ético” (2016, p. 33). Uma pesquisa realizada junto a 448 estudantes oriundos de escolas públicas e privadas mostrou que, numa escala de 10 virtudes humanas, a justiça ficou com 70% como a mais importante para o homem (LA TAILLE, 2016).

Portanto, partindo do pressuposto que a moral é uma construção no indivíduo e da sua percepção sobre o fenômeno observado e concordando que o *bullying* é um ato de desrespeito e menosprezo ao outro, uma violência, pode-se dizer que ele é um problema também de ordem moral, visto que os sujeitos podem considerar este fenômeno como algo de valor positivo ou negativo por meio do julgamento que fazem sobre ele (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

O que está em jogo em situações de *bullying* não é a desinformação sobre o problema, mas sim uma trama de relações interindividuais e intraindividuais que proporciona um julgamento ou avaliação dos sujeitos sobre a situação vivida como desrespeito ou não, portanto, com um conteúdo moral ou não (TOGNETTA et. al. 2015, p. 31).

Para que este desenvolvimento moral ocorra é necessária a interação com outros indivíduos e com o meio que permitirão o processo de construção de valores morais no sujeito. Portanto, para que os relacionamentos entre pessoas aconteçam de forma saudável é fundamental a existência de regras que garantam a harmonia na convivência social. Mais do que isso, há a importância de o indivíduo entender o porquê da existência dessa regra, pois “o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528). Assim, percebe-se a importância do espaço escolar como um local de convívio social e facilitador do desenvolvimento dos valores morais por meio das relações interpessoais pacíficas.

La educación debe comenzar por construir unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (...). Relaciones que deben asentarse en el respeto, la reciprocidad, la aceptación incondicional de todas y todos, la confianza, la comunicación empática (saber ponerse en el lugar del otro) y la cooperación. El sistema de relaciones tanto en el aula como en el centro pasa a ser así un foco fundamental para la consecución de la convivencia democrática y pacífica (JARES, 2001, p. 3).⁷

Sendo assim, quando se observa o papel da escola e na sua função social e os problemas enfrentados em relação aos conflitos e violência na escola, é preciso pensar na educação dos sentimentos dos estudantes. Espera-se que a escola ensine a “lidar com as emoções e com as dificuldades, a respeitar as diferenças, a aprender a conviver, a socializar, a dividir, a compartilhar, a canalizar sua agressividade, enfim, a se relacionar de forma saudável, o que não ocorre em episódios de *bullying*” (LISBOA, BRAGA, EBERT, 2009, p. 68). É necessário que haja um preparo dos profissionais e

⁷ “A educação deve começar por construir relações de paz entre todos os membros da comunidade educativa (...). Relações que devem assentar-se no respeito, na reciprocidade, na aceitação incondicional de todas e todos, na confiança, na comunicação empática (saber se pôr no lugar do outro) e na cooperação. O sistema de relações tanto na aula como no centro passa a ser um foco fundamental para a consecução da convivência democrática e pacífica” (tradução nossa).

professores envolvidos com os estudantes, bem como o desenvolvimento de trabalhos permanentes no ambiente escolar, além de “identificar as premissas que fundamentam o seu modelo mental a respeito dessa temática” (MILANI, 2003, p. 46). Da mesma forma, o compromisso dos pais em uma relação de maior proximidade tanto da escola como dos estudantes é fundamental. O Relatório de Prevenção da Violência (OMS, 2014) acrescenta que crianças que crescem sem um relacionamento estável e afetuoso, possuem dificuldades em relacionar-se com outros, com a tendência de não sentirem empatia, alto risco de depressão e o não desenvolvimento de habilidades de comunicação. O trabalho precisa atingir todos os níveis da comunidade escolar, pois o fenômeno *bullying* não é isolado e sim, sistêmico, contanto com amplas possibilidades de ação (CUNHA, 2009; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009; OMS, 2014).

Existem também propostas específicas para as agressões violentas que ocorrem *online*. Na atualidade se pode observar que as relações sociais estão cada vez mais habituais e constantes em ambientes virtuais. O avanço tecnológico permite que a informação se propague cada vez mais rápida, alterando os padrões de convivência social. No entanto, esta ascensão da tecnologia e a facilidade de acesso a ela pelas crianças e adolescentes torna este ambiente virtual lugar para práticas de violência, de forma *online*, contra os jovens. Diante da expansão e do advento das tecnologias de comunicação digitais, as pessoas puderam se conectar com mais facilidade e desta forma, aumentarem suas redes de relacionamentos interpessoais.

Contudo, o uso inadequado destas tecnologias pelas crianças e adolescentes vem preocupando a comunidade acadêmica, visto que a exposição da sexualidade destes jovens por meio da prática do *sexting*⁸ vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Observa-se que ao usar o fenômeno do *sexting*, verifica-se o mesmo como sinal sintomático da falta de reflexão sobre a ética dos comportamentos no mundo digital. A dificuldade em se mensurarem as consequências e riscos da exposição destas imagens, vídeos e mensagens com conotação sexual ainda é um agravante para esta

⁸ Envio de mensagens via celular de cunho sexual.

prática, visto que a disseminação pela internet é viral, levando as vítimas de *cyberbullying* a situações vexatórias, de depressão e até mesmo suicídio por vergonha e medo (BARROS; RIBEIRO; QUADRADO, 2015; ÁVILES, 2013).

Estudar o fenômeno *sexting* tem possibilitado a percepção das novas configurações que a sexualidade tem passado, uma vez que se entende esta como uma questão social e cultural, não apenas biológica. Neste sentido, verifica-se a importância do envolvimento da escola nas relações do *sexting* e do *cyberbullying*, na promoção de mecanismos que auxiliem a exploração da temática, bem como a prevenção do uso inadequado da internet. A educação sobre a temática pode partir do princípio do diálogo e da orientação como caminho inicial para melhorar o desenvolvimento sadio e seguro dos jovens. Entende-se que a prática do *sexting* entre crianças e adolescentes pode ser nociva ao passo que traz consequências ao desenvolvimento e formação humana, bem como à formação ética. Portanto, é certo que a temática necessita de estudos e pesquisas aprofundadas a fim de promover maior conhecimento e entendimento de tais práticas. Além disso, é necessária mudança de paradigmas e concepções da sexualidade e das práticas envolvidas a ela, como o *sexting* e o *cyberbullying* (BARROS; RIBEIRO; QUADRADO, 2015; ÁVILES, 2013).

Assim, ressalta-se a necessidade da criação de programas e projetos de prevenção efetivos que priorizem uma Cultura de Paz nas escolas e possíveis mecanismos de intervenção ao *bullying*, uma vez que as consequências do fenômeno são para todos os envolvidos na comunidade escolar, considerando, assim, o *bullying* como fenômeno sistêmico que atinge proporções elevadas. Na Turquia, um programa de prevenção da violência foi criado a partir dos pressupostos da Paz e aplicado aos estudantes do 6º ano. O estudo revelou que os níveis de agressão nos estudantes do grupo experimental diminuiram significativamente comparados ao grupo controle.

A educação para a paz não se concentra apenas na prevenção direta de atos de violência [paz negativa]; antes, visa criar uma cultura de paz na qual a violência estrutural é evitada e a justiça social é estabelecida [paz positiva] (SAGKAL; TURNUKLU; TOTAN, 2016, p. 48).

Neste sentido, ao pensar em projetos que tentem minimizar ou “sanar” o *bullying* nas escolas é necessário que se envolva toda a comunidade escolar, justamente porque o processo de minimização do fenômeno envolve as pessoas e os ambientes. Logo, é necessário olhar sobre os fatores que levam os estudantes a terem atitudes agressivas, identificando assim problemas interpessoais, partindo do pressuposto da análise destas relações e dos seus ambientes, como sistemas interdependentes e que se conectam entre si (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011; BRONFENBRENNER, 2011). Assim, é dentro do espaço educacional sadio que os valores e princípios de respeito e igualdade, inclusão e justiça poderão ser cultivados. A seguir, apresenta-se o marco teórico da pesquisa, com foco na prevenção, Cultura de Paz e a Complexidade.

3. MARCO TEÓRICO – PREVENÇÃO E CULTURA DE PAZ

A **ação de prevenir** faz menção às medidas e mecanismos para evitar danos e riscos, por isso, ela parte do conhecimento integral do sujeito, de um planejamento do conhecimento histórico e cultural da realidade e das necessidades reais. Assim, “se a prevenção é voltada para pessoas, é verdadeiro pensar que cada grupo de pessoas poderá ter uma estratégia de prevenção diferenciada” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 51). Portanto, o trabalho com a prevenção deve ser voltado para o ser humano, enquanto processo de humanização, com o foco na pessoa (LIMA, 2017).

Prevenção é um conjunto de valores, atitudes, ações, que uma comunidade adota, baseada em sua história, e no conhecimento científico, para se antecipar aos problemas, num esforço para evitar a ocorrência de fatos indesejáveis, reduzir a incidência ou o índice de ocorrência de novos casos, usando estratégias educacionais para a valorização do ser humano (ASINELLI-LUZ, 2014, p. 394).

É preciso entender que existe a necessidade de discussões e reflexões sobre o desenvolvimento humano, compreendendo as relações complexas neste processo, como passo essencial para se entender a real função da prevenção. Os mecanismos propostos a partir do conceito de prevenção podem reverter o processo de alienação do jovem, desenvolvendo capacidade crítica e consciente das problemáticas que o rodeiam. Portanto, a prevenção é a chave, juntamente com a educação, para se obter resultados efetivos, com ações voltadas a uma formação humanizadora. Humanizadora porque pensa, em primeiro lugar, no sujeito e na sua história. A prevenção precisa ser competente e as pessoas agentes da prevenção necessitam desenvolver habilidades para isto.

Educar para a prevenção é fazer escolhas e ter como foco a pessoa, é compreender os fatores e processos que promovam o desenvolvimento humano integral, responsáveis por fortalecer e construir habilidades e competências nas pessoas. A prevenção promove o autoconhecimento e autoestima, o fortalecimento da identidade pessoal e cultural e o desenvolvimento da comunicação interpessoal. Propicia a vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais e a sensibilização em questões de gênero e étnicas, além da resolução pacífica de conflitos (ASINELLI-LUZ, 2014, p. 387).

Por isto, Asinelli-Luz (2000) afirma ser a Educação o campo apropriado para a prevenção. Pesquisas e projetos estão sendo elaborados e construídos com o intuito de responder à realidade por meio de novas abordagens pedagógicas. O desafio é promover o desenvolvimento humano em sua integralidade. A complexidade é uma reforma do olhar, no ver, no entender e em como atuar na sociedade moderna. A complexidade é um paradigma que exige o pensar complexo. Por isso, a importância de transcender o cognitivo e trazer a valorização de habilidades sociais e emocionais. O paradigma da complexidade se sustenta no conceito de que ‘aquilo que é tecido junto’ constituído de certezas e incertezas, recompõe as múltiplas formas da compreensão humana, reunindo o pensamento racional com a emoção, o lúdico com o formal e assim por diante. Partindo deste princípio, ressalta-se a importância de não só considerar o desenvolvimento cognitivo na educação escolar, mas resgatar o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, bem como seus valores, como práticas pedagógicas diárias como forma de enfatizar a “subjetividade” e a “objetividade” (ABED, 2014; MORIN, 2000).

(...) não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. (...) Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade (MORIN, 2000, p. 212).

A partir do exposto, a **Cultura de Paz** se destaca como uma espécie de metodologia de prevenção das violências no esforço da modificação do pensamento e da ação humana na promoção da paz e, enfatiza-se a construção e o desenvolvimento de valores humanos. Galtung (2006) contribui neste sentido ao afirmar que a “prevenção do conflito, ou seja, prevenir conflitos, não tem significado. Porém, a prevenção da violência, ou seja, prevenir a violência é extremamente significativo e benéfico” (p. 10). Portanto, para fins de conceituação, caracteriza-se a Cultura da Paz como:

Um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentem

constantemente os direitos humanos e que, tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração de conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. O grande campo de atividades humanas que levem em conta um mundo melhor, mais humano, mais feliz e sustentável. Assim, a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos (SALLES FILHO, 2016, p. 23).

A demanda pela discussão sobre a temática da paz é crescente, pois há constante busca por modelos preventivos e educativos nas escolas para minimizar as violências. “Desde a sua criação que os estudos para a paz têm defendido uma mudança de paradigma, ainda não concretizada” (FREIRE; LOPES, 2008, p. 13). Os autores trazem suas contribuições afirmando que os estudos para a paz partem do princípio que o ser humano, sendo capaz de provocar dor e sofrimento no outro, também possui capacidade para cooperar e escolher caminhos que não haja violência em um conflito. Indo mais além, Galtung (2005) amplia o conceito de paz, como mais que ausência de guerra, incluindo violências diretas, estruturais e culturais, colocando a paz como valor central dos seus estudos, bem como dotada de objetivos sociais. Este movimento de ampliação do conceito de paz e violência permitiu que ele obtivesse maior contextualização e definição, sendo analisado em todos os sentidos sociais, individuais e comunitários. Portanto, “a teoria da paz está intimamente relacionada com a teoria do desenvolvimento” (GALTUNG, 1969, p. 185). Milani (2003) entende a paz como a essência que, habitando a pessoa, funciona como o amálgama das relações humanas. Desta forma, “Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais” (p.31).

A paz depende do compromisso das pessoas, remetendo-se a “estrutura e a relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade” (JARES, 2002, p. 131). Ela é uma construção social que parte de um processo, assim como a violência. A paz é um “conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização” (SALLES FILHO, 2008, p. 2). Ela é “presença de condições e circunstâncias desejadas” (JARES, 2002, p. 131). É um esforço coletivo, sincero e sustentado pelos seres humanos que a

buscam, já que ela permite a manifestação de atitudes tanto individuais quanto coletivas em prol do bem-estar comum. Galtung (1969) define paz como ausência de violência e presença de justiça social. Portanto, a construção desse conceito está intimamente ligada às teorias do conflito e ao desenvolvimento humano como um todo. Este conceito ampliado onde se observa um lado positivo e outro negativo da paz aparece nos estudos de Boulding (1978) e Jares (2002), quando relatam que o ser humano compreende a paz no sentido de ausência de algo, como de conflito, violência, guerra ou agressão. Milani (2003), no entanto, traz a concepção de que a paz pode-se fazer presente mesmo em tempos de conflitos e de guerras. É esta paz interna que mobiliza as atitudes não violentas, interrompendo um ciclo de violências, agressões e ‘de pagar com a mesma moeda’. Destas diferentes e possíveis concepções surgem as duas grafias, não-violência e não violência. A primeira, como construção e a segunda como reação/resposta a uma situação de violência já estabelecida. Por outro lado, a paz denota também um produto do processo evolutivo, do desenvolvimento e aprendizado humano. Conectados a essa construção, a prevenção precisa caminhar dialeticamente com mecanismos que auxiliem na diminuição da violência e no desenvolvimento do ser humano socialmente, relacionando este ao conceito de justiça social, direitos humanos e democracia. Em relação ao desenvolvimento humano, Jares (2003, p. 7) acrescenta que

El desarrollo humano entraña mucho más que el simple aumento o disminución del ingreso nacional. Significa crear un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses. Los pueblos son la verdadera riqueza de las naciones y, por ende, el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que ellos tienen para vivir de acuerdo con sus valores. Por eso el desarrollo significa mucho más que crecimiento económico, el cual solamente constituye un medio, aunque muy importante, para ampliar las opciones de la población.⁹

⁹ “O desenvolvimento humano envolve muito mais do que simplesmente aumentar ou diminuir a renda nacional. Significa criar um ambiente em que as pessoas possam realizar plenamente suas possibilidades e viver de maneira produtiva e criativa de acordo com suas necessidades e interesses. Os povos são a verdadeira riqueza das nações e, portanto, o desenvolvimento é a expansão das opções que eles têm para viver de acordo com seus valores. É por isso que o desenvolvimento significa muito mais do que o crescimento econômico, que é apenas um meio, embora muito importante, de expandir as opções da população” (tradução nossa).

A construção da Cultura de Paz nasce de uma compreensão de princípios que envolvem respeito, tolerância, liberdade e justiça, implicando na rejeição de atitudes violentas, de qualquer natureza, “a fim de passarem do estado de intenção para o exercício da ação” (DUPRET, 2002, p. 91). É uma prática de não violência e na boa gestão de conflitos por meio do diálogo, através do posicionamento frente à cooperação e democracia. Salles Filho (2016) e Jares (2002) relacionam a ideia de paz com liberdade e como condição para melhoria da sociedade. Ela precisa ser desejada e discutida entre as nações e povos. Assim como a guerra e a violência são aprendidas pelas pessoas, a paz também pode ser entendida dessa forma. Isto é, a paz também se aprende. “‘Cultura de paz’ não significa uma cultura na qual não existem conflitos, mas sim que estes são resolvidos de forma pacífica e justa (MILANI, 2003, p. 35). A paz envolve a complexidade das relações humanas e sociais e por isso, não pode ser compreendida por tópicos separadamente.

Paz é um conceito complexo e qualquer tentativa de melhor o definir será sempre alvo de críticas. Ainda assim, constitui um conceito central para os estudos nesta área, moldando a nossa visão relativamente aos objetivos, instrumentos e políticas a adoptar. Consequentemente, paz é aqui entendida como um processo holístico que implica a existência de condições básicas estruturais, incluindo a ausência de violência física e psicológica organizada, a satisfação das necessidades básicas humanas e, no plano institucional, estruturas representativas e de partilha proporcional do poder e a promoção e proteção dos direitos humanos (FREIRE; LOPES, 2008, p. 17).

Pode-se associar às discussões da Cultura de Paz e sua disseminação a partir da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, uma vez que este documento prioriza a educação e o desenvolvimento pleno do ser humano, a partir do respeito, tolerância, solidariedade e diversidade. Como órgão governamental, a UNESCO tem por objetivo principal a construção da paz mundial, na promoção da cooperação entre as nações por meio da educação, ciência e cultura. Em 1997, a ONU declarou que o ano 2000 seria o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial em prol de ações concretas para o avanço da paz. Neste ano foi criado o “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência” que estabelecia seis pontos importantes a serem considerados: respeitar a vida; rejeitar a violência;

ser generoso; ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade. A partir deste documento, em 1998, declara-se a década 2001 a 2010 como a Década Internacional da Promoção da Cultura da Paz e Não Violência, com o intuito de reforçar o movimento anteriormente declarado (UNESCO, 2010).

O Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz – CIIP (2002) apresenta em seu documento inicial sua concepção de violência, compreendendo-a numa visão ampla, relacionando aos conflitos de guerras e pobreza, trazendo visibilidade às violências coletivas, estatais e institucionais como as mais diretas e visíveis e às violências estruturais e culturais como mais simbólicas e menos visíveis. Expõem-se também, no documento, as noções de conflito como elemento presente na vida cotidiana humana. Com isso, o CIIP, ao sistematizar as violências e conflitos de forma significativa contribui para o pensamento numa Cultura de Paz como mediadora destes fenômenos sociais (SALLES FILHO, 2016).

Em 2005, foi instituído o órgão consultivo intergovernamental chamado de Comissão para a Consolidação da Paz (*Peacebuilding Commission*), pelas Nações Unidas, qual é composto por 31 estados membros. Tem por objetivo apoiar os esforços em países afetados por conflitos. O Brasil faz parte dessa comissão e possui papel fundamental, uma vez que apresenta tradição pacifista (ONU, 2018; SALLES FILHO, 2016).

Nos anos 2000, no Brasil, a UNESCO lançou o protótipo de seu primeiro programa ‘Abrindo espaços: educação e cultura da paz’ que nasceu no Brasil e é considerado um dos únicos programas que se tornou política pública. É conhecido atualmente como ‘Escola Aberta’. O programa tem como foco os jovens, a escola e a comunidade e surgiu a partir de dados de uma pesquisa que indicou jovens em situações de vulnerabilidade, desemprego, evasão escolar e envolvimento em crimes violentos. Em 2004, o Ministério da Educação brasileiro assumiu o programa, instituindo-o como política nacional e em 2008, lançou-se a coletânea de oito livros, mostrando o passo a passo para a sua implantação nas escolas. Além do Brasil, outros países também aderiram ao programa como Guatemala, Costa Rica e El Salvador. Em 2000, o Brasil cria o programa Paz nas Escolas (tendo como gerente a professora Denise

Paiva) e, em três anos, “apoiou 103 projetos em vinte estados brasileiros, capacitando educadores e policiais, apoiando grêmios estudantis, a mobilização social e o desenvolvimento de metodologias, beneficiando diretamente milhares de escolas brasileiras”. (MILANI; JESUS, 2003. Preâmbulo). Em 2003, em parceria novamente com a UNESCO, o Brasil lançou o programa Criança Esperança com a intenção de ampliar o escopo da organização no país, abrindo espaço para a discussão da Cultura da Paz, respeito e solidariedade. A partir disso, outras organizações começaram a se levantar visando à discussão da paz, como a UNIPAZ (Universidade Internacional da Paz), o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Sou da Paz (UNESCO, 2010) e o INPAZ (Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos).

A partir do ano de 2012, houve avanço considerável nas discussões da Cultura de Paz no mundo. A ênfase aparece em um novo documento em 2014, com a utilização do termo “Educação para a Cidadania Global” derivado dos documentos anteriores validados pela ONU e UNESCO, o qual se tornou movimento em prol de mudanças locais e globais. Essa perspectiva é acrescentada aos ‘5ps’ – pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria, pela qual a ONU lançou em busca de ações concretas e práticas sociais entre 2015-2030. Para **pessoa**, o documento visa a busca da garantia de que todos os seres humanos possam realizar seu potencial em dignidade e igualdade; para **planeta**, a busca da proteção da Terra em relação ao consumo desenfreado e a degradação ambiental; para **prosperidade**, assegurar que todos os seres humanos possam viver a partir da plena realização pessoal; a **paz**, promoção de sociedades pacíficas e justas e; **parceria**, a mobilização dos meios necessários para a execução de todos os itens anteriores. Juntamente com este documento, há a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” que estabelece 17 objetivos e 169 metas para a construção da Cultura de Paz, que precisam ser adequadas às práticas educacionais para terem êxito (SALLES FILHO, 2016).

A Cultura de Paz é a mudança paradigmática em curso na complexidade, a metamorfose de culturas de violência para outras formas de convivência, que acolhe as diferenças, os conflitos, que

procura a mediação através do diálogo e entendimento, que repudia a violência sob as diversas formas, que olha o planeta, a vida, o ser humano e a preservação de todos de forma integrada, que finalmente venha a conceber e fazer da cidadania global uma alternativa viável dos problemas de nosso tempo (SALLES FILHO, 2016, p. 119-120).

A Cultura de Paz se relaciona com a prevenção e a resolução de conflitos, baseados na tolerância, respeito e liberdade de opinião. “Cultura de Paz é um processo de construção, de caminhada e não de ‘enfrentamento’ da cultura de violência” (SALLES FILHO, 2016, p. 97). Embora a teoria seja explanada de forma simples e objetiva, substituir a cultura de guerra por uma cultura de paz não é uma tarefa fácil e requer um esforço educativo que modifique o pensamento e a forma de reação ao conflito. Os dados mostram que nos últimos 10 anos, ainda há mais de 40 países em conflitos, que sacrificam vidas humanas diariamente (UNESCO, 2010). Deve-se pensar que a Cultura de Paz exige uma metodologia de longo prazo e que leva em conta todo o contexto histórico, cultural e social de uma nação. “É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim” (UNESCO, 2010, p. 13).

Assim, ao se pensar em paz deve-se reconhecer as violências pelas quais a sociedade é afetada. Partindo deste princípio, para se construir a Cultura de Paz é necessário discutir os pressupostos da violência, a fim de se compreender o real sentido do conflito. Pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e direitos humanos, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, conseqüentemente, a escola, compreendidas como formas de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada. É uma relação complexa (UNESCO, 2010; SALLES FILHO, 2019).

Galtung (1969; 2006) afirma que as violências acontecem quando as necessidades básicas do ser humano são violadas, como a sobrevivência, o bem-estar, a liberdade e a identidade. Sobre essas não há negociação e devem ser respeitadas. “Insultar necessidades básicas, isso é violência” (2006, p. 12). Ele amplia sua discussão, ainda mais, quando afirma que a violência é

definida como causa da diferença entre o potencial e o real. De acordo com Galtung (1986), “a violência está presente quando os seres humanos se vêem influenciados de tal forma que as suas realizações efetivas, somáticas e mentais, encontram-se aquém de suas realizações potenciais” (p.30). Ou seja, quando o desenvolvimento potencial é maior do que o real, a violência é presumida. Por isso, entende-se que “um conceito extenso de violência leva a um conceito ampliado de paz” (1969, p. 183, tradução nossa).

Pertinente a essa discussão, é importante traçar o conceito de conflito, uma vez que este é confundido com o conceito de violência e muitas vezes encarado de forma negativa e reducionista. Jares (1997; 2002; 2007) e Soriano (2001) trazem em seus estudos seu ponto de vista em relação a estes termos, explicando que o conflito é inerente ao homem, é um estado, enquanto a violência é apenas uma das formas que o ser humano encontrou para resolver o conflito. O conflito é um processo social necessário.

O conflito assume seu verdadeiro sentido: um processo natural e intrínseco à vida que, se focado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo (JARES, 2002, p. 136).

Jares (1997) afirma que o conflito está presente em toda organização social, inclusive nos centros educacionais. Para ele (1997, p. 13) o conflito manifesto e latente, que ocorre na instituição escolar, só pode ser entendido a “partir da dialética entre a macroestrutura do sistema educacional e as políticas gerais em direção a ele orientadas e os processos micropolíticos que atuam dentro de cada centro escolar”. Posto isto, ainda em relação às escolas, é necessário pensar sobre as práticas e manifestações de violências que afetam o processo pedagógico quanto às convivências, em especial o *bullying*, trabalhando os conflitos iniciais de forma não violenta, uma vez que eles são necessários para o desenvolvimento e crescimento enquanto indivíduo, comunidade escolar e sociedade. Portanto, como o conflito está em todos os lugares onde há seres humanos em pares e grupos, a postura a ser adotada não é de ignorá-lo ou ocultá-lo, mas sim achar maneiras positivas e não violentas de enfrentá-lo, adequando os ambientes para tornarem-se locais de confiança e segurança, bem como no trabalho com a autoestima dos

estudantes, favorecendo a comunicação como forma de expressar as opiniões e trabalhar a escuta ativa (SORIANO, 2001).

Salles Filho (2016; 2019), com base em Santomé (2013), inicia sua reflexão acerca dos conflitos sociais e de como a Cultura de Paz poderia ajudar na construção de uma nova forma dos seres humanos viverem em paz. A primeira dimensão seria a revolução nas tecnologias da informação e comunicação, que trouxe, sem dúvida, avanços extraordinários para diversas áreas. Porém há problemas que se originam pela desigualdade de acesso às mesmas, além da alienação da grande massa da sociedade por meio da mídia através de mensagens específicas, de interesses próprios ou tendenciosos. Outro ponto dentro das tecnologias é o fato que os acessos aos maiores avanços tecnológicos, que possibilitam a chance de maior aprendizado ou conhecimento de saberes, estão ao alcance daqueles com maior poder aquisitivo em detrimento daqueles que não o possuem. Como segunda dimensão, evidencia as revoluções científicas e a mercantilização da ciência, que ganham espaço junto àqueles que promovem guerras ou violência, com pesquisas militares em prol de armamentos bélicos e nucleares. Como terceira, cita a revolução na estrutura das populações e das relações sociais, sendo que a última tem sido considerada como uma das grandes preocupações do século XXI, pois há carência de valores sociais como nunca se viu anteriormente. Como quarta, ressalta as dimensões econômicas e políticas, analisando o conceito de globalização voltado aos preceitos neoliberais que só reforçam as desigualdades humanas e a participação consciente de cidadania.

Compartilho com Salles Filho (2016; 2019) sua manifestação a partir das revoluções ecológicas e estéticas, dos valores e do trabalho e lazer, como forma de mostrar ao ser humano que o consumo desenfreado é uma violência e precisa ser resignificado, na forma como se vê o belo e as diferentes culturas, no restabelecimento dos valores humanos como essenciais e no equilíbrio e reinvenção do trabalho e do lazer. Sobre isto, ainda há necessidade de estimular a revolução da educação, precisando com urgência de mudanças nas leis e nas ações pedagógicas, incluindo a formação de professores e professoras.

Portanto, ao observar as diversas formas que a violência atua na vida humana (SALLES FILHO, 2016; 2019), cabe à Cultura de Paz ser estabelecida como uma forma de mudança de paradigma social e cultural. Assim como a violência é um fenômeno polissêmico (por isto violências), a Cultura de Paz está relacionada ao manejo da comunicação transparente à população, numa abordagem crítica e polissêmica, complexa; que atinja os interesses sociais e educacionais, às questões humanas; na relação de construções sociais coletivas e diversas, na convivência e relações de amizade; no resgate de valores familiares e sociais; nas discussões da necessidade de ‘ter’ ao invés de ‘ser’; nos problemas de sustentabilidade do planeta; na discussão da equidade e de participação social, na sensibilidade humana e na forma como se percebem e se entendem os valores. E tudo isso ocorre à luz da Educação, direito exclusivo de homens e mulheres (FREIRE, 1976). Para este último ponto, “podemos dizer que a educação em valores é um dos elementos essenciais para a Educação para a Paz no processo de uma construção de uma Cultura de Paz” (SALLES FILHO, 2016, p. 86). Portanto, a Cultura de Paz envolve complexidade de relações, como um princípio de educação complexa, onde o todo e suas partes valorizam as diferenças, encontram objetivos comuns, ligados ao planeta Terra.

Entender a educação à luz da complexidade é perceber as relações amplas das questões de vida e do mundo, é repudiar a relação causa-efeito de forma simplificada, é posicionar-se, mas não a partir de um único prisma, verdade ou ainda, sobre uma única doutrina (...). Assim, o contexto educacional passa de diminuta guerra de fragmentos de mundo para a integração das diferenças vivas (SALLES FILHO, 2016, p. 129).

Neste sentido, entende-se que a Cultura de Paz pode ser relacionada aos pressupostos da Complexidade, pois procura articular as questões centrais do ser humano em suas várias dimensões, chegando a sua totalidade, enquanto ser integral. Compreende-se que as relações humanas são multidimensionais e há a necessidade de se pensar a Cultura de Paz nessas relações. Salles Filho (2016, p. 36-38) traz em seus estudos alguns princípios, fundamentados na Teoria da Complexidade, tendo **Edgar Morin (2000)** como

referência, de tal modo a auxiliar no entendimento das relações que esta faz com a Cultura da Paz:

1 – **Princípio sistêmico-organizacional:** “o todo retroage sobre as partes” e mostra que existe uma inseparabilidade entre existência e realidade, portanto, problemas sociais não podem ser analisados de forma fragmentada e fora da realidade. Neste sentido, a Cultura de Paz é o fundamento da prevenção e intervenção da realidade social.

2 – **Princípio Hologramático:** “o todo está inscrito nas partes; o todo se constitui pela interação das partes”. Assim, compreende-se que os componentes que formam as realidades sociais, podem ser vistas por meio de diferentes perspectivas, são interdependentes e se integram umas as outras.

3 – **Princípio Retroativo:** “as causas agem sobre os efeitos” e vice-versa, ou seja, o sistema social é complexo e dinâmico, sendo assim, há a necessidade da busca de interações amplas no sentido de que nada é linear, mas existe a imprevisibilidade e flexibilidade nas ações e reações.

4 – **Princípio Recursivo:** “os produtos e efeitos são produtores e causadores do que se produz”. Os fenômenos, eventos e processos, presentes nas interações sociais estão em constante causalidade circular, o que pode contribuir para mudanças sociais.

5 – **Princípio Dialógico:** “aproximação daquilo que é aparentemente antagônico, mas que é complementar”. Novos entendimentos da relação entre paz, violência e conflito podem ser vistos como complementares um ao outro e não dicotômicas.

6 – **Princípio da Auto-Eco-Organização:** “relação entre autonomia/dependência”. Este princípio contempla a ideia de que a paz pode ser compreendida e relacionada com as concepções de violência, conflitos sociais e interrelacionais e a convivência entre sujeitos.

7 – **Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente:** “reintroduz o sujeito como autor de sua história, no processo de construção do conhecimento”. Valorização do ser humano enquanto sujeito, dotado de capacidades e potencialidades, experiências e vivências na sociedade.

Nessa lógica, parte-se da necessidade de aprofundamento e reflexão da Cultura de Paz e suas relações com a educação e sob o paradigma da

Complexidade, reafirmando que as violências estão naturalizadas na sociedade, vistas como normais entre os seres humanos, em especial o *bullying* escolar. Assim, considerando estas proposições, justifica-se a relevância da construção de ações e caminhos conceituais, práticos e cotidianos na escola que levem em conta a dinâmica social de forma humanizada, que conceba a complexidade e a valorização da diversidade humana como princípio, por meio da prevenção. A grande esperança está na possibilidade ampliação das questões que envolvem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz como princípio básico de atitudes intencionais dos indivíduos.

A **Educação para a Paz** precisa ser um processo educativo contínuo e permanente, entendendo-a como processo pedagógico onde os elementos da Cultura de Paz se interligem, formando uma rede complexa. Jares (2007) contribui com este conceito ao afirmar que a Educação para a Paz “é uma forma particular de educação em valores. (...) é uma educação a partir de e para a ação (...) e afeta todos os elementos e etapas educativas” (p. 45-46).

A partir disso, a Educação para a Paz possui componentes que Jares (2003; 2007) descreve como fundamentais. Inicia com o ‘educação para a compreensão internacional’, cujo foco é o respeito à identidade das diferentes nações e culturas e o repúdio às guerras. O segundo componente, ‘educação para os direitos humanos e cidadania democrática’ tem por objetivos a compreensão e conhecimento da história da luta pelos direitos humanos, bem como as leis que os fundamentam. O próximo, diz respeito à ‘educação multicultural’, na qual visa à valorização do outro. Após este, traz a ‘educação para o desarmamento’, entendendo que este componente pretende aproximar as pessoas à compreensão e análise crítica sobre segurança, comércio de armas, militarismo. Na sequência, ‘educação para o desenvolvimento’, busca analisar os conceitos entre paz, direitos humanos e homem. E por último, ‘educação para o conflito e convivência’, pretende favorecer a confiança, autoafirmação, análise de conflitos e conhecer práticas de não violência. Estes componentes, segundo o autor, são necessários para projetar novas implicações educacionais em favor da construção da Cultura de Paz no

ambiente escolar e devem ser adaptados de acordo com a realidade e os contextos sociais estabelecidos, por meio da paz positiva.

Como paz positiva, Jares (2003) diz que ela é entendida como a ampliação da justiça e a superação das realidades sociais desiguais. Vale ressaltar os esforços para nova educação para o milênio realizados pela UNESCO (2010) ao citar os quatro princípios-pilares para o conhecimento de Jacques Delors – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser -, estabelecidos com o intuito de promoverem na prática interação dialética e complexa no sujeito de melhoria na educação, na promoção e construção da paz.

Com base nesta discussão, a Educação para a Paz vem como fator-chave para o processo educativo que envolve ações de construção de conceitos éticos e cidadãos, juntamente com os conteúdos programáticos da escola, estabelecidos diariamente, que precisam estar alinhadas a transversalidade e transdisciplinariedade, pois permite vivenciar as práticas sociais e intercâmbios que levem o sujeito para ações de colaboração e solidariedade. Os temas transversais são essenciais para o trabalho com temas sociais amplos, buscando dentro das disciplinas formas de integrar novos conhecimentos (SALLES FILHO, 2016; GUIMARÃES, 2005). Sendo assim, a Educação para a Paz/Cultura de Paz pode ser trabalhada nas escolas como um tema transversal uma vez que ganha espaço na complementariedade dos conhecimentos já estabelecidos sobre as questões humanas na escola, seja por meio das relações entre professor e alunos, fundamentados no respeito e diálogo; seja pelo ensino que adicione dimensões éticas e valores humanos; por meio de democracia; efetiva participação da comunidade escolar, entre outros.

A Educação para Paz é uma adequada para as escolas porque aproxima os valores sociais ao indivíduo, incita o respeito, o cultivo da autoestima positiva e autonomia, a não-violência, o incentivo à solidariedade e às relações afetivas saudáveis. Por isso, é importante frisar que as mudanças na educação precisam ser pautadas a partir do entendimento do complexo sistema social e humano e das reais necessidades relacionadas a este

sistema, a partir do desenvolvimento humano, nas potenciais relações com o meio, com o diálogo e o espírito crítico.

Acreditamos que a Cultura da Paz, com viés da complexidade, pode ser gestada com propriedade em países como o Brasil, onde o terreno fértil de diversidade, do multiculturalismo, dos problemas e desigualdades sociais, além dos problemas cotidianos das violências e do aprendizado da democracia, apontam para o crescimento da humanidade e humanização, ainda que nos conflitos requeiram ser acolhidos e discutidos com qualidade e maturidade, a fim de avançarmos na qualidade das buscas e superações (SALLES FILHO, 2016, p. 84).

A partir disso, pensar a Cultura de Paz apoiada em processos educacionais e pedagógicos, juntamente com a abordagem da Complexidade, é dar ênfase às questões humanas e sociais. Dando suporte às relações dialógicas que ocorrem no cotidiano humano, concorda-se com Morin (2013, p. 329) ao dizer que “a reforma da vida é a base sobre a qual deveriam convergir as outras reformas, e aquela que, ao mesmo tempo, deveria irrigar todas elas”. A Cultura de Paz representa mudança de perspectivas e paradigmas sociais, o olhar amplo sobre o ser humano, a vida e suas relações. Isso se dará por meio de ações planejadas e construídas cotidianamente no chão da escola.

Pensar a complexidade da Cultura de Paz é ir além da escola. É pensar as diferentes nuances da vida e da condição humana e suas inúmeras interrelações e interconexões. É rejeitar o pensamento fragmentado e estanque e substituí-lo por um que seja complexo, uno e múltiplo para que se possa compreender o mundo e sua condição. Sobre isso, Morin (2000) traz “**os sete saberes necessários à educação do futuro**”, obra que enfatiza a importância da complexidade para a educação e para a vida humana.

A partir de uma releitura desta obra, Salles Filho (2016), analisa e discute cada um dos saberes, ressaltando a relevância destes para o campo educacional, bem como para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz nas escolas. O primeiro saber, **o erro e a ilusão**, reforça o valor das emoções e da afetividade na vida humana e, portanto, está intimamente ligado às perspectivas de uma Cultura de Paz que exalta as dimensões relacionais e da subjetividade humana. Evita a dicotomia “razão e emoção, pensamento e sentimento, que burocratiza as instituições, que transforma o mundo

educacional e a própria vida humana numa massa de dados” (p. 136). Por isso, aceitar o erro e a ilusão implica em uma mudança de olhar e de visão sobre o mundo, sobre o outro e sobre a aprendizagem.

O segundo saber, **conhecimento pertinente**, enfatiza o volume de saberes e conhecimentos que existem no mundo que são compartimentados, sem a análise do todo. Portanto, ir em busca de um saber pertinente é discutir para entender a complexidade das relações, é verificar os caminhos que são melhores para a humanidade, favorecendo o diálogo e a análise de tudo que está posto. Assim, pensar o todo e em suas inúmeras interações, por meio do conhecimento necessário para esta demanda, traz a reflexão de mudança para as situações de violência por meio da Cultura de Paz, fundamentada como espaço de acolhimento e tolerância (SALLES FILHO, 2016).

O terceiro saber, **ensinar a condição humana**, evidencia o ser humano e suas múltiplas dimensões (ser biopsicossocial), relacionadas ao ambiente, cultura, sociedade, cosmos. Em vista disso, mesmo sendo seres individuais e diferentes uns dos outros, existe aproximação no que diz respeito à condição enquanto espécie ‘ser humano’ e sua diversidade. A Cultura de Paz vem como forma de melhoria para a educação, um processo humanizador e, ao mesmo tempo, um direito exclusivo a homens e mulheres, que traz a possibilidade de novamente enfatizar o ser humano como ser social, como cidadão planetário, dotado de potencialidades e capacidades, que garanta a “interlocução entre indivíduo, espécie e sociedade” (SALLES FILHO, 2016, p. 144).

O quarto saber, **ensinar a identidade terrena**, implica em situar o ser humano em seu contexto imediato, bem como as suas limitações ao viver no planeta Terra. Destaca que se vive **no** planeta e não **do** planeta. Aqui, Salles Filho (2016) reforça o contexto complexo da educação e no processo crescente de esvaziamento de valores humanos e de humanização nas instituições escolares que se observa nos últimos tempos. Fato este que agravou os índices de violência o que denota a falta de empatia. Por isso, a importância de uma perspectiva de mudança do pensamento humano e da compreensão do papel do homem/mulher enquanto ser planetário, enquanto prática social. A Cultura de Paz vem para dar ênfase justamente às convivências e práticas que demonstrem amor, respeito e tolerância ao outro.

O quinto saber, **enfrentar as incertezas**, trata-se do fim da linearidade de pensamento, de enxergar os processos de ir e vir da história da humanidade, das novas possibilidades diárias que surgem na caminhada. Assim, a Cultura de Paz consolida-se como possibilidade de enfrentamento das violências e das convivências humanas, vislumbrando o mundo como um campo repleto de incertezas que são necessárias e que devem ser enfrentadas diariamente, por meio do reconhecimento da complexidade da vida humana (SALLES FILHO, 2016).

O sexto saber, **ensinar a compreensão**, é uma das tarefas fundamentais da educação na busca de elementos que facilitem o entendimento das situações da vida e da existência humana, a partir de um olhar sensível, haja vista que, nos últimos tempos, a presença das violências evidencia o aumento da incompreensão e da intolerância no mundo. Neste sentido, procura-se mostrar que, por meio da educação e dos pressupostos da Cultura de Paz, existe a chance de renascer a subjetividade humana necessária para o desenvolvimento da responsabilidade, da tolerância e da democracia (SALLES FILHO, 2016).

E por fim, o sétimo e último saber apresentado por Morin na obra (2000), **a ética do gênero humano**, propõe o princípio democrático vinculado ao processo dialógico, entre indivíduo e sociedade, em que convivem a liberdade, o conflito, o consenso, o respeito, entre outros valores e circunstâncias. Isto posto, a educação vem como pilar central neste processo uma vez que no espaço escolar é onde há os momentos coletivos e de socialização, campo este, muito fértil, para o desenvolvimento dos princípios da Cultura de Paz (SALLES FILHO, 2016).

Cabe ressaltar, a partir do que foi discutido no que diz respeito à escola, a importância das mudanças no campo educacional, uma vez que a Educação para a Paz é um modelo pedagógico pelo qual se constrói a paz na escola por meio de “padrões mais solidários, mais humanizadores, menos violentos, tanto nas atitudes relacionais diretas, quando nas questões sociais amplas, que atualmente são geradoras de conflitos e violência” (SALLES FILHO, 2016, p. 90).

Assim, entende-se que a Educação para a Paz/Cultura de Paz precisa ser construída por meio de atitudes cotidianas, que se adotou para a presente pesquisa, as perspectivas denominadas de **“Cinco Pedagogias da Paz”** de Salles Filho (2016, p. 219) – **Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências.**

A **Pedagogia dos Valores Humanos** enfatiza o resgate dos valores sociais, no qual se verifica certa crise social no que diz respeito à temática. Os valores são ideais que norteiam a vida dos indivíduos e auxiliam na tomada de decisões. Quando se fala em valores humanos, acredita-se buscar associações destes com a educação moral, os direitos humanos, ética e cidadania, consideradas dimensões significativas para a vida humana em sociedade. Portanto, estes valores considerados universais e cotidianos para o bom convívio entre pessoas precisam ser pensados/repensados de acordo com a perspectiva que as relações humanas exigirão e como as próprias pessoas entendem por valores, além da realidade que estão inseridas. Na concepção de competências de Asinelli-Luz, os valores é que pautam a eficácia da competência na resolução de conflitos do cotidiano (PALHANO; MINERVI; ASINELLI-LUZ, 2020).

Assim, a prática pedagógica proposta como Pedagogia dos Valores Humanos surge como aspecto de superação da visão fragmentada e parcial dos valores que são colocados na escola como se fosse um produto simplesmente pronto, mas ao contrário, aliada à experiência busca alternativas para mudanças de atitudes e comportamentos reais, que reflitam e discutam os contextos específicos e suas particularidades. Pensar nos valores humanos é reconhecê-los, muitas vezes, como implícitos e invisíveis nas ações, entretanto, sempre presentes. Enquanto prática pedagógica, devem expressar intencionalidade, desejo e ação, pois estão presentes em processos conflituosos. Os valores humanos são valores sociais, pertencem ao conjunto cultural de cada sociedade e, por isso, passíveis de concordância ou discordância. É preciso (re)construí-los e (re)valorá-los a cada realidade vivida para que façam parte da experiência (experiência é o que nos passa, conforme

Larrosa, 2002). Assim, este eixo é fundamental para se pensar em prevenção das violências, com base na Cultura de Paz.

Podemos reconstruir, revalorizar e redimensionar os valores universais para valores de convivência concretos, como amor, humildade, responsabilidade entre tantos, repensados à luz das comunidades, explorando critérios possíveis nas relações, sem perder o fundo de humanização e desenvolvimento em relação ao ser humano (SALLES FILHO, 2016, p. 225).

A discussão sobre valores humanos aproxima tanto as questões objetivas como subjetivas, uma vez que se enxerga o ser humano em uma perspectiva única e complexa de desenvolvimento. Neste contexto, é essencial que haja o fortalecimento de dimensões como ‘ser você mesmo’ (autoconhecimento e percepção da vida em sociedade); ‘reconhecer o outro’ (acolhimento e aceitação de diferenças); ‘diálogo facilitador’ (explicitação de perspectivas); ‘participação’ (compromisso com o grupo); ‘trabalho em equipe’ (potencial colaborativo); ‘fazer escola’ (autonomia e participação da comunidade) e ‘trabalho em rede’ (escola conectada com o mundo) (SALLES FILHO, 2016). Considerando estes argumentos, entende-se a importância dos valores humanos como ponto-chave para o desenvolvimento da Educação para a Paz nas escolas, uma vez que são eles a base para as interações e convivências sociais e para a superação/minimização/prevenção do *bullying* nos espaços escolares. A Educação para a Paz, na Pedagogia dos Valores Humanos, tem por objetivo construir valores nos diferentes contextos, sendo definidos em conjunto com as mudanças históricas e sociais locais, bem como pelas convivências, em um movimento de adoção da temática como tema transversal e complexo com seu foco na humanização (SALLES FILHO, 2016).

Como segundo eixo, há a **Pedagogia dos Direitos Humanos**, com seu foco na intencionalidade e visibilidade dos direitos, em especial no que diz respeito ao avanço das relações que estes têm com os grupos vulneráveis, tendo como base a democracia. Cabe ressaltar que existe uma linha tênue entre os valores humanos e os direitos humanos, pois o primeiro diz respeito à “internalização das normas”, uma “consciência coletiva”, para depois haver uma “institucionalização” em forma de lei (SALLES FILHO, 2016, p. 241). A linha também se estende para a complexidade da importância dos direitos

humanos para diferentes grupos de indivíduos e a quantidade que se aplica a cada um deles. Há uma dialética entre os direitos estabelecidos pelos órgãos internacionais e governos e os direitos cotidianos de cada grupo ou cada cidadão.

Nessa flutuação entre direitos macro e micro, temos a tendência do crescimento da Cultura de Paz, como indicador para o processo complexo da humanidade, que requer uma aproximação entre aspirações dos organismos internacionais com as práticas cotidianas dos direitos humanos (SALLES FILHO, 2016, p. 243).

A reflexão e a discussão sobre o movimento entre os níveis macro e micro em relação aos direitos humanos é essencial para se pensar no processo de reprodução das estruturas sociais dentro do ambiente escolar, que em muitos casos, são barreiras para o desenvolvimento de direitos fundamentais à infância e adolescência. Por isso a importância da construção de conceitos baseados nos próprios problemas sociais, de cada realidade, sendo a Cultura de Paz uma ponte para ajudar na explicitação destas situações, que violam os direitos humanos. Portanto, direitos humanos construídos na legitimação das realidades e efetivados vão promover a Cultura de Paz.

Posto isto, a violência, sendo uma violação dos direitos humanos, não se manifesta apenas pelo abuso da força física contra o outro, mas se mostra nas condições desfavoráveis que impedem o desenvolvimento humano, como pobreza e miséria, por exemplo. A paz vem no sentido contrário a este conceito de violência, ou seja, ela promove vida, pluralidade, diferença e entendimento. Ela se mostra como aliança de convivência, além de ser um fator chave para a prevenção do *bullying* nas escolas (SALLES FILHO, 2016). A Educação para a Paz busca o alinhamento nas questões voltadas aos direitos humanos e aos valores, uma vez que este é construído a partir dos valores construídos e valorados socialmente, juntamente com o entendimento e prática da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), sendo concretizados na humanidade.

A **Pedagogia da Conflitologia** mostra a inerência do conflito na vida humana, se manifestando em todas as instâncias sociais e pessoais. Sendo assim, numa perspectiva de complexidade, o conflito é um mecanismo natural

humano, são ações de pessoas que geram tensão, sendo fundamental o seu entendimento no sentido de compreensão do processo de relações humanas, uma vez que o conflito é dialógico: ora pode gerar disputas, ora gerar mediação de ideias. Neste sentido, a importância de explorar o conflito como um eixo de prática pedagógica na escola, é justamente o “viés da regulação de situações” (SALLES FILHO, 2016, p. 261). Sendo assim, quando se traz o conceito ampliado de conflito, pode-se inferir que a base das violências que acontecem na escola ou na sociedade de um modo geral nasce de situações de conflito. Portanto, sendo o conflito dialógico, visto como fundamento para a manifestação da violência poderia ser ele utilizado para a prevenção?

Uma pedagogia da Conflitologia seria, portanto, um dos pilares da Educação para a Paz, que entenda como crítica e busque a Cultura de Paz nessa relação profunda com os processos de violência, posto que a paz é desenvolvimento e a violência é o contrário. Assim, vemos que o conflito é o elemento decisivo para a deflagração da violência ou da constituição da paz (SALLES FILHO, 2016, p. 262).

Entende-se o processo do conflito a partir do conceito explicado, sua importância no processo de harmonização das relações humanas e na construção da Cultura de Paz nas escolas, numa perspectiva complexa de desenvolvimento humano. A conflitologia é bem-vinda para o desenvolvimento do pensamento crítico, do repúdio às violências, seja ela a forma que for, na ampliação de atitudes que contribuam para a boa convivência, no desenvolvimento do autoconhecimento, na tolerância, empatia, valorização do outro e no respeito. Assim, o espaço fica aberto para a construção de uma Cultura de Paz nas escolas por meio de um caminho pedagógico de convivências pacíficas, que auxiliam na prevenção do *bullying* escolar.

A conflitologia, portanto, como elemento fundamental nestas relações presentes na vida, declaradas ou silenciadas, integrada à ideia da Educação para a Paz na escola, precisa explicitar sua dimensão pedagógica efetiva. Não pode ser apenas um meio para ‘resolver brigas e divergências na escola’, mas sim incorporada e desejada ao projeto pedagógico de instituições educacionais, ligadas a valores de superação e adequação às questões locais e globais que afetam a vida das pessoas. (...) É fundamental que ações que pretendam ‘pacificar as escolas’, seja antes, definidas com a própria escola e a comunidade (...) (SALLES FILHO, 2016, p. 265).

Mais uma vez, ressalta-se a relevância do trabalho com a realidade local e global para a efetivação da prevenção. É preciso o trabalho com elementos que estão presentes no chão da escola, com o estudante, o professor, a vida, o ser humano e sua complexidade, a partir do olhar da naturalidade do conflito e sua inerência ao homem, sendo um elemento significativo nas relações humanas.

A Educação para a Paz encontra no campo da Conflitologia a oportunidade de propor práticas pedagógicas voltadas à resolução de conflitos de forma pacífica, entendendo que este é parte inerente do ser humano e que, a partir dele, é possível construir elementos fundamentais para a escuta, diálogo e participação de forma construtiva e de regulação das relações (SALLES FILHO, 2016).

A **Pedagogia da Ecoformação** sustenta a ideia de uma relação entre Cultura de Paz e consciência ecológica, trazendo discussões sobre o meio ambiente, ecologia e cidadania planetária, justamente porque se constata que nas últimas décadas houve uso/esgotamento dos recursos naturais do planeta em detrimento do crescente desenvolvimento da tecnologia. Salles Filho (2016, p. 281) ressalta que “nunca se produziu tanta ciência e tecnologia e nunca se degradou tanto o planeta e se precarizou a condição de vida e existência de tantas pessoas como no século XX e XXI”. Portanto, a ecoformação visa à sensibilização, sob o ponto de vista da complexidade, das relações do homem com a natureza e seu equilíbrio, buscando compreender a interação entre ser humano e planeta, num “olhar integrador entre as questões do meio ambiente, ecologia humana, educação ambiental, entre tantas que se referem à vida e ao planeta” (p. 282).

Sendo assim, há a importância de se enfatizar uma perspectiva de sustentabilidade como um dos elementos fundamentais para a educação, sendo este um dos pilares da ecoformação, uma vez que seu objetivo é suprir necessidades humanas, sem prejudicar o futuro.

Podemos afirmar que a sustentabilidade tem como princípio a não-violência, ou não agressão ao meio ambiente, um meio ambiente ampliado para todo o espectro dos relacionamentos entre os seres humanos, outros seres vivos e com o planeta, buscando formas mais

inteligentes, integradas e que causem menos impacto possível nas pessoas, grupos e no planeta Terra (SALLES FILHO, 2016, p. 283).

Por isso, concorda-se que a Pedagogia da Ecoformação contribui como um dos elementos de uma Educação para a Paz, pois além de trazer certa sensibilidade sobre as questões planetárias, coloca o ser humano como parte deste movimento entre vida e planeta. Neste sentido, liga-se este movimento com a espiritualidade, em uma dimensão simbólica, como conjunto de crenças positivas e valores humanos construídos para melhorar a vida na Terra, numa relação entre harmonia e humanização. Assim, a intenção é ultrapassar o discurso da educação ambiental e transcender para as relações entre sujeito-sociedade-planeta Terra, o que é fundamental para os pressupostos da prevenção do *bullying* escolar, uma vez que situando o ser humano em sua condição de humanidade, desenvolve-se tolerância e empatia. A Educação para a Paz se apoia na Ecoformação porque está ligada a ideia de transcendência, em formas de entender a vida e a construção de dimensões ecológicas, relacionadas ao homem-natureza-mundo e suas interconexões, buscando equilíbrio, autoconhecimento e serenidade (SALLES FILHO, 2016).

Por fim, a **Pedagogia das Vivências/Convivências**, enfatiza as experiências que os sujeitos vivem diariamente e suas inúmeras relações com outros, uma vez que se entende que o ser humano é um ser fruto de seu meio histórico, social e cultural, e, portanto, essencialmente dotado de vínculos. O aspecto central desse eixo é justamente entender como essas relações de vivências e convivências transformam-se em experiências e favorecem a educação e o desenvolvimento de uma Educação para a Paz, num viés pedagógico, trazendo este objetivo como um “conjunto de reflexões que apoiem a argumentação sobre a necessidade de estruturar vínculos de forma positiva” (SALLES FILHO, 2016, p. 304). Nesse sentido, vale ressaltar a importância do papel social da escola, como um dos veículos de socialização das crianças e adolescentes, pois é neste ambiente de contato imediato que há maior concentração de pares e local propício para as manifestações de *bullying*, visando um clima escolar saudável, harmonioso e equilibrado, contribuindo para o desenvolvimento de relações menos violentas e mais pacíficas. Concorde-se que, em uma sociedade com padrões competitivos e

individualistas, o caráter mais explorado dentro das vivências e convivências é a cooperação.

Essas questões estão imbricadas no processo humano e educacional, supondo a indissociabilidade do ser humano que integra corpo, mente e espírito, que religa sua essência e existência, que pode aprender a partir de seu lugar, seu corpo/vida, nas relações que são ampliadas a partir dela, chegando ao conhecimento maior, global e planetário, que no final, constitui sua própria existência como espécie (SALLES FILHO, 2016, p. 307).

Nesse sentido, pensar as vivências e convivências dentro de uma perspectiva complexa e da Cultura de Paz é trazer a sensibilização aos valores humanos, ao enfrentamento da violência por meio de relações harmoniosas e resolução de conflitos de forma pacífica. É valorizar o ser humano em suas individualidades e peculiaridades, diferenças e modos de enxergar o mundo, reconhecendo suas subjetividades como cidadão planetário. A Educação para a Paz reconhece o papel das ações pedagógicas voltadas às vivências e experiências do sujeito, que são tão importantes para o processo de construção das relações humanas, não somente as grupais que permitem a socialização, como também as individuais, estimulando os processos de cooperação (SALLES FILHO, 2016).

A partir dessa perspectiva, a Cultura de Paz encontra articulação para o seu desenvolvimento a partir das Pedagogias da Paz e sua complexidade, propostas por Salles Filho (2016, p. 44)

Não há apenas uma boa intenção na Cultura de Paz, há um conjunto de implicações que apontam para questões éticas e morais sobre a sustentabilidade da vida e do planeta, que requerem a reflexão sobre os direitos humanos, como conjunto de perspectivas em movimento para entender a igualdade e a liberdade. Ainda cabem as reflexões direcionadas aos valores humanos, pois das suas definições e contradições são construídos e explicitados os direitos humanos e os valores de convivência em culturas tão diferentes pelo mundo. Por essa diferença cultural é que se coloca a conflitologia, como campo do conhecimento, sendo um dos aspectos centrais de uma Cultura de Paz, pois a mediação de conflitos é condição sine qua non para encontrar perspectivas comuns na diversidade característica da humanidade. Além dos aspectos citados, ainda nos deparamos com o conjunto das questões do meio ambiente, no sentido de uma ecoformação, vivendo um momento em que a preservação da vida em todas as suas formas é elemento que deve ocupar lugar de destaque nas agendas local e global.

Galtung (2014) acrescenta que a paz se baseia “na equidade, na empatia, na busca pela reconciliação e na identificação dos conflitos” (p. 16). Este processo de valorização dos direitos humanos e do respeito ao próximo é uma forma de prevenção ao *bullying*, bem como a toda e qualquer forma de violência manifestada no ambiente escolar. Cabe não somente a escola, mas a família, elaborar em seu dia a dia espaços de diálogo para a construção desses valores. (JARES, 2003; UNESCO, 2010).

Diante do exposto, a reflexão sobre a construção de fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar, que se adeque à realidade das escolas e as necessidades humanas é necessária, uma vez que elas podem promover ambientes saudáveis para o desenvolvimento e aprendizagem de forma permanente. É necessário muito trabalho em conjunto na elaboração de medidas efetivas de prevenção adequadas a cada realidade. Trazer os conceitos e ensinamentos da Teoria da Complexidade como forma de trabalhar o ser humano em sua forma integral, contribui para melhoria na qualidade da prevenção do *bullying* nas escolas, haja vista que o fenômeno é sistêmico e envolve todos da comunidade escolar, direta ou indiretamente, bem como o Cultura de Paz que possui inúmeros desdobramentos sociais, culturais e individuais. Fundamentalmente a Cultura de Paz permite entender as relações humanas em todos os seus níveis e sentidos, adequando-se como metodologia e sustentação da prevenção do *bullying* escolar e como estilo de vida para a não-violência.

Seguem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa que salientam os processos da construção dos resultados e análise dos dados referenciais.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO CAMPO TEÓRICO À LUZ DA ANÁLISE TEMÁTICA E SOFTWARE QDA MINER E WORDSTAT

Ao considerar os objetivos propostos, esta pesquisa configura-se como **qualitativa teórica**, pois busca percepções e conceitos, interpretações e reflexões, que contribuem para construção de novos conhecimentos da realidade a partir de revisão integrativa e de literatura criteriosa, fundamentada em experiências, intuições e na profundidade dos significados interpretados. Escolheu-se o tipo qualitativo porque este visa a “profundidade dos dados, riqueza interpretativa, detalhes e experiências únicas e traz um ponto de vista novo, natural e holístico dos fenômenos” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 41). Portanto, nessa perspectiva de pesquisa, não é a quantidade que possui relevância, mas a qualidade dos conteúdos que foram apresentados e analisados. A pesquisa qualitativa proporciona o estudo **exploratório e descritivo**, que busca expor contextos e fenômenos, com foco na descrição destes com a intenção de aprofundar as nuances trazidas na coleta de dados (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013).

Além disso, a pesquisa também se caracteriza como **bibliográfica e documental**. O processo de busca e identificação da bibliografia e dos documentos envolve leitura, análise e interpretação dos dados impressos e eletrônicos, bem como as contribuições científicas sobre a temática. A pesquisa documental permite identificar informações em documentos que são fontes primárias e estáveis de dados, “valendo-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 50). Já “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 51). Vale ressaltar que materiais que também já foram analisados na íntegra ou parcialmente em outras pesquisas, foram incluídos como aporte documental deste presente estudo, uma vez que as interpretações não se esgotam.

A pesquisa bibliográfica e documental neste estudo buscou nos dados o que a literatura e os documentos mostram sobre a violência e o *bullying* escolar e as ações e estratégias de prevenção dos **programas antibullying dos Estados Unidos, Finlândia, Espanha, Suécia e Brasil**, com a intenção de

integrá-los e sistematizá-los. A escolha destes países se deu pelo fato do desenvolvimento de programas e projetos *antibullying* apresentarem histórico de efetividade e sucesso em relação ao *bullying* nas escolas. Para cada país, foi selecionado um programa de prevenção *antibullying* para ser analisado, buscando os aspectos sociais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e axiológicos de cada um (CRESWELL, 2015), com o intuito de verificar quais são as semelhanças e diferenças entre eles, para ao final, após análise e reflexão, sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar brasileiro.

A Finlândia se destaca pelo modelo de educação diferenciado, eficaz e público com um dos programas *antibullying* bem-sucedido mundialmente: o **KiVa**. Nos Estados Unidos, o **Olweus Bullying Prevention Program** é desenvolvido pelas Universidades americanas, com sede na Carolina do Norte e com polos espalhados por todos os estados americanos, atendendo as escolas em nível fundamental e médio. É um programa *antibullying* criado por Dan Olweus. Na Espanha, há a contribuição do **Programa TEI (Tutoria entre Iguales)**, desenvolvido por André González Bellido, iniciado em 2002, fundamentado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, na inteligência emocional e na Psicologia positiva. Na Suécia, o **Método PIKAS**, criado por Anatol Pikas, nascido na Estônia, trabalha por meio de entrevista com os envolvidos na agressão com a intenção de criar sentimento de responsabilidade e preocupação partilhada. Estas iniciativas citadas acima estão difundidas em vários países do mundo atualmente. E no Brasil, a escolha foi pelo programa **Equipes de Ajuda**, desenvolvido pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) na Universidade UNESP em parceria com a UNICAMP. Este programa conta com a formação de equipes que auxiliam aqueles que se sentem inseguros, bem como o conhecimento sobre o fenômeno *bullying* nas escolas.

Para **coleta dos dados bibliográficos e documentais** foram utilizados artigos, teses, dissertações e livros referentes à revisão integrativa e de literatura, páginas específicas dos programas de prevenção, busca nos bancos de dados e documentos oficiais sobre os programas, consultando os sites das plataformas governamentais para identificação de legislações referentes ao

bullying, bem como os registros sobre a temática nos sites do Ministério da educação e secretarias responsáveis (e os equivalentes nos diferentes países), meios de comunicação de massa (jornais e revistas), observando as propostas de prevenção. Os dados coletados foram arquivados e salvos digitalmente. Seguiu-se com a leitura e fichamento dos materiais, com a elaboração de quadros e tabelas para facilitar sistematização e sua visualização.

Após o processo de transcrição dos dados bibliográficos e documentais, optou-se por fazer uma descrição detalhada dos programas analisados e seus respectivos países e para a apresentação dos resultados e reflexões realizadas ao longo da pesquisa, escolheu-se como base para **análise de dados a Análise Temática de Braun e Clarke** (2006). Essa análise consiste em um método para “identificar, analisar e relatar padrões dentro dos dados. Ela organiza e descreve o conjunto de dados em ricos detalhes a partir de temas” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 5). Nesse sentido, a Análise Temática (AT) busca temas que representam certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados analisados.

Para **complementar as análises textuais, usou-se o software QDA Miner 5.0 e WordStat 8.0 em suas últimas versões livres**, desenvolvidos pela empresa *Provalis Research*, especializada no desenvolvimento e *marketing* de ferramentas para análises de texto, combinando a análise qualitativa com a quantitativa por meio da mineração de conteúdos e palavras. A sede da empresa fica em Montreal, no Canadá, fundada em 1989 pelo atual presidente Normand Peladeau. A primeira versão do *QDA Miner* foi lançada em 2004 e sua última versão (utilizada nesta pesquisa), em 2016. O *software* auxilia pesquisadores de diversas áreas no gerenciamento, na codificação e tratamento de dados qualitativos. O *QDA Miner* atua em integração com o *software WordStat*, ferramenta que trabalha com a análise de conteúdo e mineração de textos, tornando-a facilmente compreensível do ponto de vista visual (PROVALIS RESEARCH, 2020). A análise textual propõe:

[...] e que se supere a dicotomia clássica entre qualitativo e quantitativo na análise de dados, na medida em que possibilita que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativos - os textos (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 2).

O tratamento dos dados foi realizado a partir do agrupamento de textos em um arquivo único e a partir dos temas. Nesta fase da pesquisa, os textos analisados teoricamente por meio da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006) foram agrupados, construindo um *corpus* e, ao alimentar e processar os dados de cada um dos programas *antibullying* separadamente solicitou-se as análises nos *softwares*. As análises textuais foram separadas por frequência e coocorrência de palavras, de frases e de temas.

A partir disso, geraram-se figuras representativas de cada uma das opções escolhidas para análise. O programa organizou os dados de forma que viabilize a compreensão e interpretação dos textos agrupados em *corpus*. Dessa forma, o uso desta metodologia contribuiu significativamente para a análise dos dados especificamente desta pesquisa, pois permitiu a integração e aprimoramentos das análises, em nível qualitativo e quantitativo, trazendo mais aprofundamento e qualidade na interpretação dos dados.

Em relação ao processo de Análise Temática, os temas podem ser identificados dentro dos dados por meio de duas maneiras principais: de forma indutiva ou de forma teórica. Na forma indutiva, os temas emergem dos próprios dados, tendo relações padronizadas com estes, sem nenhum quadro de codificação preexistente. Já na forma teórica, os temas são definidos pelo interesse teórico do pesquisador, sendo direcionada para uma questão específica (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesta pesquisa, optou-se pela codificação de dados **teórica**, uma vez que as categorias e temas de análise foram escolhidas e inspiradas a partir dos fundamentos teóricos das Cinco Pedagogias para a Paz de Salles Filho (2016). Esta escolha se deu pelo fato de as Cinco Pedagogias para a Paz estarem fundamentadas na Cultura de Paz em sua Complexidade e enfatizam ações pedagógicas na Educação para a Paz. Pensa-se que estas buscam enfatizar o desenvolvimento humano integral, bem como a prevenção das violências de forma humanizadora. Entende-se que estas possuem consistência teórica, coerência e possibilidades de argumentação nas práticas educacionais. O processo de apreensão de sentidos ocorreu devido à aproximação da pesquisadora com a temática da pesquisa, onde possibilita compreender as determinações sociais e históricas do objeto pesquisado a partir do estudo do *bullying* enquanto fenômeno.

A partir da escolha da forma de codificação, os temas são caracterizados por meio de dois níveis: semânticos ou latentes. O nível semântico busca temas explícitos e superficiais, sem ir além do que foi dito ou escrito. Em contraste, no processo de nível latente, o pesquisador busca ideias, suposições e conceituações que vão além da simples informação que os dados podem fornecer. Assim, para esta pesquisa, buscou-se o nível **latente**, uma vez que a intenção foi examinar a essência dos programas *antibullying*, extraindo fundamentos sociais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e axiológicos de cada um. Em relação ao caráter epistemológico da Análise Temática, em conformidade com o nível latente, buscou-se analisar dentro de uma **perspectiva construcionista**, onde se entende que os significados e experiências são socialmente produzidos e reproduzidos, inerentes aos sujeitos (BRAUN; CLARKE, 2006).

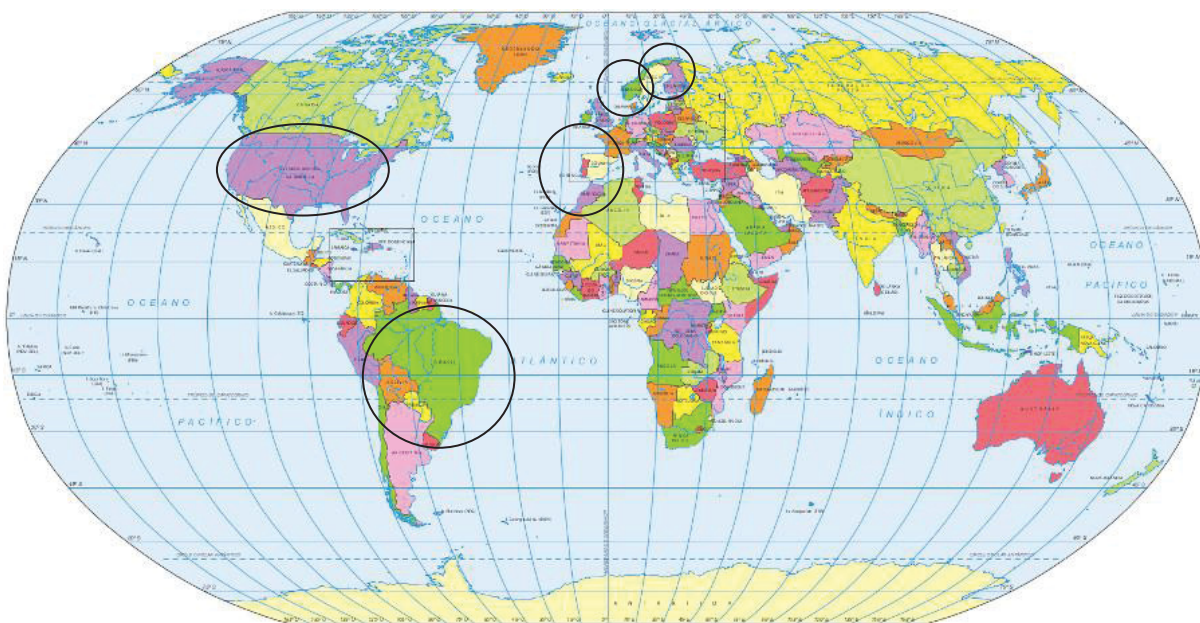
Após o processo de construção do enquadramento da Análise Temática para esta pesquisa, iniciou-se a análise propriamente dita, que envolve seis procedimentos: familiarizando-se com seus dados; gerando códigos iniciais; buscando temas; revisando temas; definindo e nomeando temas e produzindo relatório (BRAUN; CLARKE, 2006). Portanto, havendo a necessidade e ética da descrição dos procedimentos de construção desta pesquisa, apresenta-se o percurso de tratamento e análise dos dados, bem como a composição dos temas iniciais e principais que foram sintetizadas a partir dos documentos e materiais escritos referentes aos programas *antibullying* analisados. Por isso, acreditando que a descrição é importante nesse processo de construção das análises, a seguir, apresenta-se os cinco programas escolhidos para compor esta pesquisa.

4.1 DESCRIÇÕES DETALHADAS DOS PROGRAMAS E CONTEXTUALIZAÇÃO COM SEUS RESPECTIVOS PAÍSES

Visando clareza nos aspectos sociais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e axiológicos de cada programa selecionado para compor esta pesquisa, houve a necessidade de explorar a contextualização dos países envolvidos (Finlândia, Estados Unidos, Espanha, Suécia e Brasil),

uma vez que cada um dos programas *antibullying* sofreu influências sociais e históricas de seus países de origem em sua construção. Na FIGURA 03 apresenta-se um mapa mundi mostrando os países escolhidos para a presente pesquisa.

FIGURA 03 - MAPA MUNDÍ COM IDENTIFICAÇÃO DOS PAÍSES



FONTE: Google (2022).

Para isso, achou-se relevante trazer um breve histórico da estrutura educacional de cada país, como eles se organizam em relação à educação e aos ambientes escolares, como é o processo de desenvolvimento da violência e do *bullying* em cada um deles, bem como leis que amparam a prevenção local. Além disso, houve a descrição detalhada sobre formação dos programas, seu histórico de construção, características gerais e dados que confirmam sua eficácia. Primeiramente, segue-se o QUADRO 04 com um breve resumo das principais características de cada um dos programas e seus respectivos países de origem e após este, amplia-se para uma descrição detalhada de forma textual.

QUADRO 04 – RESUMO DAS PRINCIPAIS CARACTÉRÍSTICAS DOS CINCO PROGRAMAS SELECIONADOS E SEUS RESPECTIVOS PAÍSES

	País de Origem	Características gerais da educação local	Características gerais da violência local	Características gerais do bullying local	Como eles enxergam a prevenção	Leis que amparam a prevenção	Como surgiu o programa antibullying	Características gerais do programa antibullying	Dados que confirmam a eficácia
KiVa	Finlândia	Ocupa os primeiros lugares nas avaliações em relação à qualidade educacional; Educação gratuita e universal em todas as modalidades; Participação estudantil ativa; Valorização da formação profissional; Ênfase na pesquisa acadêmica; Liberdade das escolas para exploração de métodos.	Índices de violência considerados preocupantes para o país.	Estudos iniciaram na década de 80 pela Universidade de Turku; Presença do bullying constatada nas escolas; Papel da testemunha apareceu fortemente nas pesquisas.	Iniciaram projetos espontâneos e pontuais por meio de incentivo às escolas.	A legislação começou a surgir entre os anos de 1998 e 2000, incumbindo às escolas de desenvolver planos de ação; Compromisso do governo, pesquisadores, escolas e comunidade em geral em prol da prevenção.	Criação do KiVa por meio da parceria do governo local e a Universidade de Turku; Iniciou sua aplicação nas escolas em 2007; Base teórica: Bandura; É aplicado em diversos países.	Identificação do bullying por meio das testemunhas; Exercícios teóricos e práticos que favorecem a melhoria da convivência e a construção de habilidades socioemocionais; Conscientização sobre o bullying, empatia e apoio a vítima são pontos chave; Uso de aulas presenciais, jogos online e treinamentos. Aplicado ao currículo.	Implantado em 90% das escolas; Apresenta efeitos positivos; Adesão dos estudantes e professores à proposta; Redução da vitimização; Melhoria da qualidade do clima escolar.
Olweus Bullying Prevention Program	Estados Unidos	Desenvolvimento educacional iniciou na colonização; Influência da desigualdade racial; Influência da religião católica; Ocorrência de diversas reformas educacionais; Forte sistema de avaliação vinculado ao financiamento educacional;	Considerado um dos países mais violentos; Aumento no uso de armas de fogo; Aumento nas taxas de homicídios.	Muitos casos reportados a mídia; Notoriedade do bullying no país.	Incentivo do governo em favor da prevenção e de escolas com ambientes mais seguros.	Fica a cargo de cada estado americano criar a sua lei sobre prevenção – atualmente há 46 estados;	Desenvolvido pelo pesquisador Dan Olweus nos anos 70 e aplicado na década de 80; Redução e diminuição do assédio moral; Parceira com Universidades para o desenvolvimento de pesquisas para o projeto; Base teórica é a	Aplicado ao nível fundamental, envolvendo toda a comunidade escolar; Promover um ambiente escolar mais harmonioso por meio de quatro regras básicas; Uso de atividades práticas e teóricas realizadas pelo próprio professor no início da aula; Reforça comportamentos positivos;	Eficácia comprovada por meio de testes em larga escala; Mudança da cultura escolar e do comportamento do estudante; Aumento da empatia.

									psicologia comportamental.	Adulto é o exemplo positivo a ser seguido e é aquele que impõe o limite; Aplicação de questionários.	O programa faz parte do quadro permanente de treinamentos de professores da maioria das comunidades autônomas; Aumento da cooperação entre estudantes, melhoria no clima escolar e redução da depressão nos estudantes.
Tutoria entre Iguales	Espanha	Contribuições significativas do governo local para a expansão da educação; Influências do período da guerra e d religião católica; Lei Orgânica da Educação que regulamenta a educação básica.	Violência local ligada à imigração, terrorismo, drogas e delinquência.	Aumento da produção científica em relação o bullying após suicídio de imigrante; Bullying é o terceiro maior fator de risco que leva ao suicídio entre jovens.	Cada região autônoma é responsável pela criação de planos de ação e leis a favor da prevenção.	37 normativas criadas com intenção de criminalizar e prevenir atos violentos e a inclusão da Cultura de Paz; Introdução da educação em direitos humanos no currículo nacional.	Construído e desenvolvido em 2002 por André González Bellido e implementado em 2003.	Chave para a prevenção é a amizade; Base do programa é a tutoria emocional entre pares; Desenvolvido a partir da Teoria Biocológica, Inteligência Emocional e Psicologia Positiva; Trabalho com a comunidade local por meio da sensibilização; Desenvolvimento de materiais de apoio e treinamentos para os tutores; Adaptado aos currículos; Parceria com três universidades.			
Método Pikas	Suécia	Considerado o país mais igualitário do mundo; Forte investimento em educação; Princípios que regem: tolerância e autonomia.	Índices de violência baixos, porém o país luta para minimizar as taxas que ainda possuem; Índices de violência contra mulheres.	Desde 1994 já existem leis sobre o bullying; É considerado um assunto de relevância e que ganha destaque nas escolas e governo.	Forte tradição sueca o investimento em prevenção.	Leis de prevenção incorporadas nas educacionais de 2008 e 2010.	Fundado por Anatol Pikas, que iniciou os estudos na Suécia na década de 70. Muito difundido na Austrália pelo pesquisador Ken Rigby.	Foco do programa são grupos sociais – programa de intervenção e não prevenção; Busca soluções a partir dos próprios envolvidos; Conflito inerente ao ser humano; Compartilhamento de soluções pacíficas; Realizado por meio de conversas individuais e em grupo e entrevistas;		Resultados significativos de redução do bullying; Amplamente divulgado e implementado em outros países.	

4.1.1 Programa KiVa - *Kiusaamista vastaan*

A Finlândia, país nórdico, ocupa posições privilegiadas nos *rankings* educacionais, sendo que nas últimas quatro avaliações (PISA 2018; 2015; 2012; 2009), o país sempre esteve entre os primeiros colocados. Neste sentido, ganha notoriedade por ser tão bem avaliado entre mais de 60 países que participam das avaliações, o que chama a atenção por parte das comunidades internacionais para o tipo de educação que o país desenvolve em suas escolas (EUROPEAN COMMISSION, 2018). Entre os anos 2000 e 2009 a Finlândia se destacou pela homogeneidade e equidade em seu sistema educacional (BRITTO, 2013).

O marco que deu início às mudanças na educação finlandesa começou no ano de 1968, quando foi estabelecida a escolarização básica no formato gratuito, universal e compulsório. Na última década, a Finlândia promoveu uma reforma curricular com a intenção de estabelecer novos objetivos para a sua educação, sendo eles: aumento da participação estudantil e do significado da aprendizagem e sentimento de sucesso no aprendizado acadêmico e no desenvolvimento socioemocional. Para colocar em prática, a educação finlandesa conta com a ampliação da capacidade das habilidades transversais nos estudantes (interação social, autoexpressão, empreendedorismo, futuro sustentável); valorização do governo para formação profissional e desenvolvimento tecnológico nas escolas; a criação de projetos que visem à aprendizagem multidisciplinar; implantação de diferentes formas e ferramentas de aprendizagem (cada sala de aula conta com cinco tarefas diferenciadas a cada conteúdo explorado para que atinjam as individualidades de cada sujeito); diversidade nos métodos de avaliação, com ênfase na discussão dos pontos fortes dos estudantes (priorizando os métodos da autoavaliação e avaliação entre pares). O sistema de notas é colocado apenas no quinto ano; participação ativa do estudante na sala de aula e o desenvolvimento de valores que estimulem o crescimento enquanto ser humano (KÖRPELA, 2012; BRITTO, 2013; MUURI, 2018).

Vale ressaltar que as escolas finlandesas possuem liberdade para explorarem seus próprios métodos, uma vez que devem priorizar as

individualidades de cada um e a realidade local, portanto, o desenvolvimento do estudante, enquanto ser humano está em primeiro lugar. Assim, a força do sistema escolar garante a oportunidade igual para todos, independente do meio social no qual se está inserido (MUURI, 2018). Toda educação finlandesa é gratuita e busca a igualdade dos seus setores, focando no professor como mediador do processo e da sua valorização enquanto profissional. O incentivo à pesquisa e ao estudo é muito valorizado, uma vez que todos os níveis de ensino exigem Mestrado como formação para o ingresso na carreira docente. Há forte ênfase na formação profissional voltada à pesquisa, à abordagem pedagógica, ao treinamento e diagnóstico de alunos com dificuldades e prática docente. Por isso, é uma das profissões mais bem avaliadas e desejadas pelos estudantes do país. É a partir do 7º ano e nos três últimos anos do ensino médio que os estudantes terão um professor para cada disciplina. Durante a maior parte do ensino fundamental é apenas um professor por turma. Todo investimento na educação finlandesa é pautado na organização dos gastos, no não desperdício e sem burocracias. Privilegia-se sempre o estudante com dificuldades, dirigindo o apoio para aqueles que precisam, às aptidões individuais de cada um e valoriza-se a arte em todas as escolas. “A atenção a alunos com necessidades especiais é um dos pilares do ensino fundamental finlandês” (KÖRPELA, 2012; BRITTO, 2013, p. 15; TREVISAN, 2013).

Em suma, as estratégias de recrutamento, a formação inicial e o prestígio social parecem ser os elementos-chave da valorização docente na Finlândia, até mais do que o salário. E o fator humano, consubstanciado na qualidade dos professores, é o principal determinante identificado pelos especialistas para os bons resultados de aprendizagem dos alunos finlandeses (BRITTO, 2013, p. 14).

Tanto o ensino fundamental como o médio são responsabilidades do município e são públicos. Toda criança e adolescente recebe seu material escolar básico gratuito, incluindo refeição, plano de saúde e transporte escolar. Todas as escolas são bilíngues: finlandês e sueco e, em cidades principais, há o ensino de outros idiomas, como o inglês. Até a conclusão do ensino médio, o estudante ainda tem opção de escolher outros idiomas para aprender, como alemão, russo, francês e espanhol. Após o término do ensino fundamental e médio, os estudantes seguem pela educação continuada dividida em

vocacional e preparatório universitário, que consiste em três anos com variedade de disciplinas opcionais, prestando ao final, um exame nacional de habilitação. A aprovação neste exame permite que o estudante ingresse na universidade. Apenas 7% dos finlandeses optam por não continuarem seus estudos no nível universitário. Apesar de possuírem avaliações em larga escala, estas servem para fornecer informações sobre o sistema de ensino. No geral, os alunos são avaliados por meio de processos diagnósticos, formativos e somativos, bem como globalmente avaliados em quesitos como engajamento e compromisso. Não se enfatizam avaliações padronizadas ou em forma de ‘testes’ (KÖRPELA, 2012; BRITTO, 2013).

O ensino superior é dividido em politécnico e universitário. Os politécnicos oferecem cursos profissionalizantes de alto nível, enquanto as universidades são responsáveis pelo ingresso do estudante na pesquisa acadêmica. Os estudantes são selecionados pelas instituições por meio da sua nota do exame de habilitação que realizaram no período vocacional. A Finlândia valoriza muito a aprendizagem contínua e, portanto, muitos estudantes não se graduam antes dos 25 anos de idade. Todo o ensino superior é gratuito e o governo ainda incentiva o custeio de diversos benefícios como meios de vida, refeições, alojamentos e seguro saúde para os estudantes (EUROPEAN COMMISSION, 2018; KÖRPELA, 2012; BRITTO, 2013).

Entretanto, o país passou por momentos de significativos índices de violência. Pesquisa realizada no país indicou que pelo menos dois terços das crianças finlandesas já experimentaram algum tipo de violência em sua vida. O *bullying* é um dos tipos de violência que se mostrou presente no ambiente escolar (ELLONEN *et al.*, 2008), o que levou o país a tomar medidas sérias para sanar a problemática. Os estudos empíricos sobre a temática iniciaram com a pesquisadora Kirsti Lagerspetz nos anos 80, que fundou um grupo de pesquisa com foco em agressão na Universidade Abo Akademi em Turku, replicando as pesquisas de Dan Olweus nas escolas finlandesas. Nos estudos replicados, constatou-se a presença do *bullying* nas escolas, mais acentuado nos meninos do que nas meninas. As vítimas possuíam autoestima baixa, com índices de depressão presentes e os agressores empoderados, dominantes socialmente e impulsivos, corroborando com as pesquisas do norueguês. Além

disso, concluiu-se que as agressões são recorrentes entre pares do mesmo sexo e de forma indireta mais frequente nas meninas. As pesquisas prosseguiram com a professora Christina Salmivalli, com a intenção de verificar o papel dos participantes nas agressões relacionadas ao *bullying* escolar, chegando a dados consistentes na importância do papel da testemunha no processo (BJDRKQVIST; OSTERMAN, 1999).

As iniciativas para se trabalhar com a prevenção e não tolerância do *bullying* nas escolas finlandesas começaram assim que os resultados das pesquisas foram ganhando notoriedade. Escolas, jornais e empresas locais iniciaram o trabalho a partir de projetos espontâneos e pontuais por todo o país, utilizando-se dos princípios do sueco Dan Olweus e do método Pikas, da Suécia. Ademais, a Finlândia desenvolveu, neste período (década de 80), leis que penalizavam os agressores por meio de multas, o que contribuiu para uma diminuição no processo do fenômeno na sociedade finlandesa. Entretanto, não foi suficiente para a época (BJDRKQVIST; OSTERMAN, 1999).

A partir da movimentação das pesquisas dos anos 80, muitas outras surgiram, colaborando para os estudos sobre a temática. Os estudos destacavam que uma a cada dez crianças era intimidada semanalmente nas escolas finlandesas e a relação da vitimização com os riscos de suicídio eram frequentes, devido aos sentimentos depressivos, além de associação a comportamentos delinquentes na vida adulta e ao desenvolvimento de transtornos mentais. A partir dos anos de 1995, anualmente, a Finlândia promove estudos voltados à saúde mental, realizados nas escolas. Em 1997, numa pesquisa realizada em duas regiões finlandesas, contabilizando em média 20 mil participantes entre 12 e 16 anos constataram-se 11% das meninas gravemente deprimidas, vítimas de *bullying*, sendo destas, 2% com ideias suicidas graves e 6% dos meninos nas mesmas condições (KALTIALA-HEINO *et al.*, 1999). Assim, os primeiros passos em direção às políticas públicas de prevenção e intervenção do *bullying* foram tomadas entre 1998 e anos 2000, por meio da legislação finlandesa. As escolas eram obrigadas a possuírem estratégias e planos de ação contra a violência. Até aqui, cada escola desenvolvia seu próprio projeto (HAATAJA, 2016).

Em meados dos anos 2000, o desenvolvimento de um programa *antibullying* na Finlândia foi proposto a partir do compromisso do governo, pesquisadores, escolas e comunidade em geral, surgindo originalmente em resposta a uma demanda para reduzir o *bullying*. Já há alguns anos, a Finlândia vem investindo em leis que favoreçam o ambiente escolar seguro. Entretanto, em 2003, criou-se a emenda onde às instituições devem elaborar um plano de ação em conexão com o currículo escolar, para salvaguardar os estudantes contra qualquer tipo de violência e intimidação no ambiente escolar, dando assim, espaço para a criação de programas que ajudem nesse processo.

Section 29 - Right to a safe learning environment

1. A pupil participating in education shall be entitled to a safe learning environment.

2. The education provider shall draw up a plan, in connection with curriculum design, for safeguarding pupils against violence, bullying and harassment, execute the plan and supervise adherence to it and its implementation. The National Board of Education shall issue regulations in the core curriculum concerning the formulation of the plan. (Amendment 477/2003)¹⁰ (BASIC EDUCATION ACT, 2010, p. 13).

Foi nesse momento que o Ministério da Educação e Cultura finlandesa alocou recursos para realizar um trabalho permanente *antibullying* que fosse sistemático e duradouro em todo o país, juntamente com a Universidade de Turku, com os departamentos de Psicologia e Educação (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016). Para a construção desse grande projeto, uma equipe de especialistas responsável pelo desenvolvimento do programa estudou o fenômeno *bullying* por um longo período, especialmente na dinâmica entre pares que o mesmo ocorre. Este trabalho teórico tornou-se a base fundamental do projeto, dando-lhe sustentabilidade e embasamento. Portanto, a abordagem do papel do participante captura a essência social do *bullying* e, por isso, o papel das testemunhas é o núcleo do programa, uma vez que a ideia é deixar o

¹⁰ 1. Um aluno participando da educação terá direito a um ambiente de aprendizado seguro; 2. O gestor educacional deve elaborar um plano, em conexão com a elaboração do currículo, para salvaguardar os alunos contra a violência, o assédio moral e bullying, executar o plano e supervisionar a adesão a ele e sua implementação. O Conselho Nacional de Educação emitirá regulamentações no currículo básico relativas à formulação do plano (tradução nossa).

comportamento violento do autor menos recompensador no meio social. Se os agressores não recebem recompensas por seu comportamento, eles terão menos probabilidade de continuarem com suas agressões (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016). Como base teórica, o KiVa é construído a partir dos estudos voltados ao fenômeno *bullying* e a posição da criança no ambiente social, pautados na Teoria Social Cognitiva de Bandura (KÄRNÄ et al, 2011).

KiVa (FIGURA 04) é uma sigla para ***Kiusaamista vastaan***, que significa *antibullying*, em finlandês. É um projeto desenvolvido pela Universidade de Turku, na Finlândia, liderado pela Professora Christina Salmivalli e pela pesquisadora Elisa Poskiparta, financiado pelo Ministério da Educação e Cultura finlandesa, com o propósito de prevenir e identificar o assédio nas escolas. O programa iniciou em 2007 e já foi aplicado em mais de 90% das escolas finlandesas. Muitos países já aderiram ao programa como forma de minimização do *bullying*, como Holanda, Reino Unido, Grã-Bretanha, França, Bélgica, Itália, Estônia, Suécia e Estados Unidos. Em 2009, o programa KiVa recebeu o Prêmio Europeu de Prevenção da Criminalidade (KÄRNÄ et. al, 2011).

FIGURA 04 - SÍMBOLO OFICIAL KiVa



FONTE: Google (2019).

O KiVa basicamente trabalha com a identificação das agressões por meios das testemunhas e com a realização de exercícios que promovem a melhoria da convivência entre os estudantes. O ponto interessante do programa é que a chave para a identificação do *bullying* e o progresso da prevenção é o trabalho com as testemunhas, portanto, o trabalho gira em torno delas. Os estudos recentemente publicados sobre o KiVa mostram que o trabalho com as testemunhas foi eficaz para a neutralização do *bullying* nas escolas finlandesas. No entanto, o trabalho também se estende à escuta ativa

das vítimas e a não aceitação do comportamento agressivo dos autores do *bullying* (EMBAIXADA DA FINLÂNDIA, 2019; MIDGETT, 2015; PÉREZ, 2013).

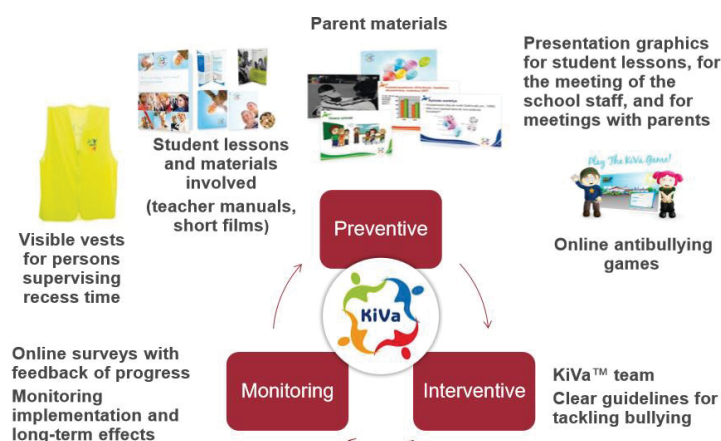
Os objetivos centrais das lições são: (a) aumentar a conscientização sobre o papel que o grupo desempenha na manutenção do *bullying*, (b) aumentar a empatia em relação às vítimas e (c) promover estratégias de apoio à vítima e, assim, sua autoeficácia para fazer isso. Como outro componente igualmente importante, o programa KiVa inclui procedimentos para lidar com os casos agudos de intimidação que chegam ao conhecimento dos funcionários da escola. Os casos são tratados por meio de um conjunto de discussões individuais e em pequenos grupos com as vítimas e com os agressores, além de reuniões sistemáticas de acompanhamento (KÄRN, et al., 2011).

A implementação inicial do programa requer dez aulas presenciais de 90 minutos para estudantes, um treinamento de dois dias para a equipe de funcionários da escola e formação continuada para os professores para o trabalho com os pais e avaliações anuais. O objetivo principal do KiVa é a prevenção do *bullying*, por meio do apoio aos alvos e da não aprovação de atitudes violentas por meio das testemunhas. No entanto, só pode ser implementado por meio de um parceiro licenciado que seja especialista educacional e que possa assumir o compromisso a longo prazo (EMBAIXADA DA FINLÂNDIA, 2019; MIDGETT, 2015).

O programa é composto por ações universais e ações indicadas (FIGURA 05). No campo das ações universais, o treinamento é realizado com todos os estudantes dentro da sala de aula, utilizando diversos tipos de metodologias que trabalhem o assunto de forma positiva (discussões em grupo, jogos, dramatizações, filmes, entre outros). As ações indicadas envolvem o treinamento dos professores, funcionários e equipe pedagógica, preparando-os para possíveis intervenções em caso de agressão. Além do trabalho com os profissionais da escola, há também materiais disponíveis para acesso de pais e/ou responsáveis. Nestas ações estão incluídas as discussões individuais de vítimas e agressores, bem como as utilizações de amigos pró-sociais que ajudarão no estabelecimento de padrões de comportamento e na proteção daqueles que sofrem de novos ataques (EMBAIXADA DA FINLÂNDIA, 2019; HAATAJA, 2016; MIDGETT, 2015).

As ações universais são focadas em atividades globais que visam a influência das normas do grupo. Já as ações indicadas são mais pontuais e cada situação é tratada de forma individual por meio de diálogos e discussões com os envolvidos. Os estudantes, selecionados no grupo como aqueles que têm maior sociabilidade, também fazem parte deste momento no auxílio daqueles que sofrem a agressão (FIGURA 05). Vale ressaltar que o Programa KiVa não é limitado a um projeto anual. Ele deve ser implantado como parte integrante do trabalho e ser desenvolvido de forma contínua na instituição. Além dessas ações, como medida preventiva, equipes treinadas usam coletes refletores para obter visibilidade e lembrar os estudantes do protocolo de bem-estar de todos. Estas pessoas detectam e investigam possíveis casos de *bullying* por meio do monitoramento. Quando surgem situações de agressão, todos os envolvidos são entrevistados e, se necessário, informado a família. O último passo é o acompanhamento da situação como forma de verificação para que não ocorra novamente (EMBAIXADA DA FINLÂNDIA, 2019; HAATAJA, 2016; MIDGETT, 2015; SETÄLÄ, 2011).

FIGURA 05 - AÇÕES UNIVERSAIS E INDICADAS



FONTE: Pestalozzi (2012, p. 21).

O KiVa funciona a partir de uma abordagem de interação com toda a comunidade escolar. Neste sentido, a meta é que todos os membros da instituição (sejam professores, pais, estudantes e funcionários) façam parte da mesma visão. A ideia fundamental do programa é criar cultura escolar, onde o *bullying* não é tolerado por meio dos valores estabelecidos. Portanto, o trabalho

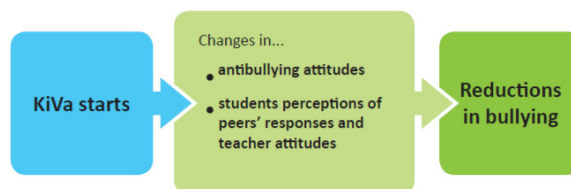
não é de curto prazo, e sim, contínuo (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016). O programa também é passível de adaptações conforme a região a qual for implantado. Mas vale ressaltar que a estrutura e os elementos-chave que levam aos resultados pretendidos, não devem ser alterados, garantindo a fidelidade de implementação e eficácia dos resultados (SALMIVALLI, 2013; HAATAJA, 2016).

As lições ministradas aos estudantes são durante o horário regular da aula, sendo incluído o mesmo no currículo da escola e trabalha tópicos como habilidades sociais, dinâmicas grupais e questões específicas ao *bullying*. Os estudantes usam manuais teóricos e ambientes virtuais de aprendizagem durante estes momentos como material de apoio. Os alunos jogam o jogo durante e entre as lições descritas anteriormente. O jogo envolve cinco níveis, cada um deles consistindo de três componentes denominados: EU SEI, EU POSSO e EU FAÇO. Os alunos adquirem novas informações e testam seus conhecimentos existentes sobre o *bullying* (EU SEI), aprendem novas habilidades para agir de maneira apropriada em situações de *bullying* (EU POSSO) e são encorajados a fazer uso de seus conhecimentos e habilidades em situações da vida real (EU FAÇO) (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016).

Para isso, o KiVa é dividido em níveis, para facilitar a linguagem de acordo com a faixa etária: Unidade 1 (7-9 anos); Unidade 2 (10-12 anos) e Unidade 3 (13-15 anos). Não há ainda documentos que mostram sua aplicação na Educação Infantil. As crianças vitimadas que participaram das discussões relataram duas semanas após a discussão de que o *bullying* havia parado (78%) ou pelo menos diminuído (20%). Para que o trabalho seja efetivo, anualmente, são realizadas pesquisas para verificar a prevalência do fenômeno nas escolas, assim como analisar se as ações estão sendo suficientes para a prevenção do mesmo (FIGURA 06) (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016).

FIGURA 06 - MECANISMOS DO KiVa

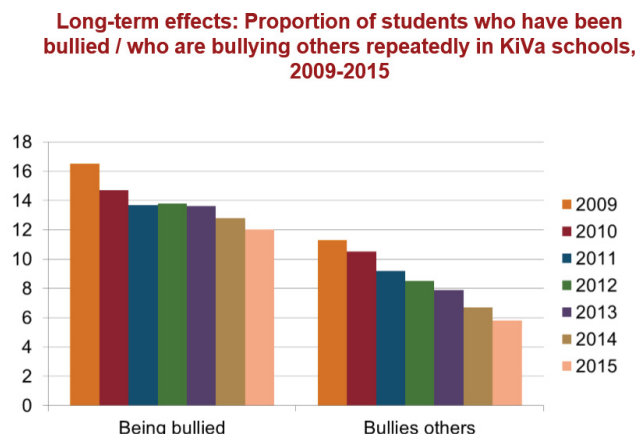
Mechanisms of KiVa



FONTE: Pestalozzi (2012, p.22).

Na Finlândia, 90% das escolas em que foram implantadas o programa KiVa, o *bullying* foi minimizado (MIDGETT, 2015; EMBAIXADA DA FINLÂNDIA, 2019). Em um estudo realizado com uma amostra de 7 413 estudantes de 76 escolas diferentes, foi avaliado o grau de eficácia da implementação do programa no currículo escolar em 417 salas de aula. Os resultados confirmaram que houve efeitos positivos nos estudantes, adesão às lições propostas e professores motivados em relação ao programa. A redução da vitimização também foi constatada ao término dos treinamentos (BOTTAN, 2018). Outra pesquisa realizada por Garandeau, Poskiparta e Samivalli (2014) mostrou resultados significativos de eficácia da implementação do KiVa. Analisados 339 casos de vitimização, em 65 escolas diferentes, após os treinamentos do programa, houve redução de 78% das agressões. Em pesquisas realizadas em escolas finlandesas, no ano de 2009 a 2015, com aproximadamente 1500 escolas e 200.000 estudantes mostrou que a vitimização causada pelo *bullying* diminuiu de 17,2% para 12,6%. Além da redução das agressões, percebeu-se que o programa também ajuda no processo de declínio da ansiedade, percepção mais positiva dos colegas, aumento do aproveitamento escolar, melhoria na qualidade do clima escolar e na motivação acadêmica (FIGURA 07) (HERKAMA; SALMIVALLI, 2016).

FIGURA 07 - PROPORÇÃO DE ESTUDANTES QUE SOFRERAM ATAQUES ENTRE 2009 E 2015



FONTE: Pestalozzi (2012, p.36).

Ressalta-se como essencial para a efetivação do processo de implementação/efetivação do KiVa a participação do professor. Prioriza-se o gerenciamento efetivo da sala de aula para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em detrimento dos comportamentos agressivos, enfatizando o ambiente de forma positiva, facilitando a convivência e a aprendizagem. Pesquisa voltada (HAATAJA, 2016) para a participação do professor no processo de prevenção do *bullying* escolar mostra que as estratégias que são orientadas pelos docentes em sala de aula estão associadas a níveis mais elevados de participação e responsabilidade do estudante. A competência e o compromisso do professor são fundamentais para que as lições do programa sejam cumpridas, tanto em relação ao planejamento como em metodologias aplicadas no exercício docente em sala de aula. Em um estudo finlandês, realizado com 295 professores, sobre a percepção que tinham do programa, constatou-se que a maioria deles analisava o KiVa como muito bom/excelente e relatavam feedbacks positivos, como facilidade do uso do material e mudanças significativas nos comportamentos estudantis (HAATAJA, 2016).

Em documentos mais recentes (THIRD NATIONAL REPORT BY FINLAND, 2017), a Finlândia tem investido em uma política de direitos e valores humanos mais efetivos, o que evidencia ainda mais a preocupação dos programas de prevenção contra a violência escolar. Em 2015, foi aprovada a Lei do Bem-Estar Social, que se sustenta no cuidado e proteção infantil. A

Finlândia enfatiza o compromisso com a educação e formação em direitos humanos para diferentes grupos profissionais por meio de palestras e treinamentos internos, sendo esta temática central para o Plano de Ação Nacional sobre Direitos Fundamentais e Direitos Humanos. Os currículos escolares já possuem, desde 2016, abordagem voltada para os direitos humanos e direcionada para o estudante, além do tema estar incluído na formação de professores.

Ainda, dentro da crise humana gerada pela pandemia da COVID-19, a Finlândia ficou em primeiro lugar, seguido de mais dez países nórdicos (incluindo Suécia, Noruega, Áustria, entre outros) como o país mais feliz para se viver, mesmo em meio a situação pandêmica, uma vez que rapidamente tais países conseguiram obter sucesso na redução de mortes e na manutenção das sociedades conectadas e saudáveis. De acordo com o relatório, as pessoas viveram uma condição financeira favorável, pois tiveram apoio do governo para equilibrarem suas rendas neste período, bem como enfatizou a boa governância, transparência nos dados, justiça e confiança no governo (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DA FINLÂNDIA, 2021).

Apesar de uma boa legislação pautada em valores, a Finlândia ainda acredita ter muito a desenvolver no sentido de prevenção das violências, em especial no que diz respeito ao atendimento cooperativo multisetorial dos diferentes profissionais.

4.1.2 Olweus Bullying Prevention Program

O desenvolvimento da educação norte americana iniciou-se juntamente com sua colonização e, por consequência, teve influências britânicas e capitalistas. Por isso, a partir do século XVII, muitos aspectos relevantes foram tratados com antecedência no país, como por exemplo, a construção de escolas onde houvesse mais de cinquenta famílias no local, igualdade de oportunidade para ambos os sexos e a obrigatoriedade do ensino Fundamental, chegando ao século XIX com 94% da população alfabetizada. Esses fatores foram essenciais para que o país ganhasse status mundial em relação à educação. “Ao nível de ideologia, educação para a sociedade

americana é a base e a garantia de uma sociedade democrática e igualitária” (CACCIAMALI, 1987, p. 111) Entretanto, mesmo que os dados revelassem tamanha notoriedade e progresso na educação americana, ainda havia uma elevada desigualdade racial e até mesmo leis que segregavam racialmente o ensino fundamental. Isso só foi alterado radicalmente com os movimentos civis, dando fim às escolas segregadas em 1970 (PONTES, 2015). Outro ponto importante é que as escolas, em geral, eram paroquiais ou de caridade, sendo apenas em 1852 que a educação se tornou compulsória e gratuita em forma de lei (CACCIAMALI, 1987).

Após a independência, para melhoria da sua educação, os Estados Unidos se adaptaram a muitas reformas educacionais, pois ao longo de sua história, as críticas ao sistema educacional visaram à promoção com mais intensidade da qualidade e da equidade, baseadas em uma educação mais humanística e mais ampla, além do fortalecimento das áreas técnicas e industriais. Um dos precursores para o estímulo das reformas educacionais no país foi John Dewey. A partir do século XX, novas reformas foram introduzidas, trazendo para as escolas conceitos de habilidades sociais e de aprendizagem com mais ênfase. A eclosão das guerras mundiais e o envolvimento dos Estados Unidos com as questões políticas trouxe para as escolas o campo científico e da tecnologia, o que levantou muitos cientistas em diversas áreas. No entanto, pesquisadores da área educacional afirmam que as reformas não foram suficientes para colocar o país em evidência e que não avançou tanto quanto gostariam, o que se revela nos testes internacionais em larga escala (PONTES, 2015).

Suscitou no país a urgência em tornar a educação ainda mais prioridade, o que gerou maiores investimentos e criação de leis que beneficiavam as escolas. No ano de 2007, por exemplo, foi disponibilizado o valor de 116 bilhões de dólares para que os estados tivessem condições de promover melhorias em suas escolas e estudantes. Para isso, foi criado um forte sistema de avaliação para trazer a responsabilidade pelos resultados educacionais investidos pelo governo. Os testes padronizados são realizados anualmente, com todos os estudantes, e as localidades que não alcançam o desempenho

desejado sofrem sanções, como demissão de professores e o fechamento da instituição (FOSTER, 2013; PONTES, 2015).

Atualmente, os Estados Unidos, têm se envolvido com ênfase em um movimento em prol da educação com base no desenvolvimento de habilidades, no que diz respeito ao preparo do estudante para viver plenamente, participando da vida comunitária. Por isso, o foco voltou-se para o desenvolvimento de habilidades sociais e interpessoais, sendo estas divididas entre habilidades básicas (como ler e escrever), habilidades do pensamento (criatividade e argumentação) e habilidades pessoais (responsabilidade e sociabilidade) (PONTES, 2015). Contudo, as escolas consideradas de alta qualidade são escolas particulares, que exigem um poder aquisitivo elevado, cujo interesse é formar uma classe dominante e governante. Além disso, o país aderiu à privatização da rede pública, devido à estagnação econômica que ocorreu no país, onde muitas escolas foram convidadas a aceitarem, financiadas por instituições filantrópicas americanas e multinacionais. Portanto, o número de professores infelizes e descontentes pela mercantilização da educação cresce cada vez mais e é a grande massa de oposição ao novo plano de reestruturação do país em relação à educação. Em decorrência disso, há muitos movimentos de resistência (FOSTER, 2013).

Desse modo, as escolas dizem menos respeito à educação que a um tipo de modificação comportamental, preparando a grande maioria dos estudantes para uma vida de rotinização e padronização, em que quase todos irão acabar empregados em trabalhos que, essencialmente, não exigem qualificação e não oferecem possibilidades de crescer profissionalmente. Na verdade, a maioria dos empregos existentes no ambiente de trabalho degradado da sociedade capitalista monopolista – mesmo aqueles reservados para pessoas com curso superior – requerem quase nenhuma educação formal (FOSTER, 2013, p. 88).

O sistema educacional americano é descentralizado, ou seja, o ensino escolar fica a cargo dos estados e comunidades locais. O governo federal tem a função apenas de promover o bem-estar social da nação. O departamento de Educação americano (equivalente ao Ministério da Educação Brasileiro) se limita aos regulamentos e aplicação de direitos constitucionais, bem como atua na função indireta dos financiamentos e programas nacionais, mas cada estado

tem autoridade para regular sua educação e aceitar ou não o que foi proposto pelo governo federal (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018).

A educação básica compreende o período de doze anos, correspondendo estes ao ensino fundamental e médio. Do primeiro ao sexto ano, os estudantes frequentam a *Elementary school*; sétimo e oitavo ano a *Middle School* e do nono ao décimo segundo a *High School*, podendo este último ser integrado ao ensino profissionalizante. Os estudantes ficam em média seis horas por dia em sala de aula e são distribuídos nestas de acordo com o nível de conhecimento e aproveitamento, com uma professora por turma até o sexto ano. O período letivo (178 dias) inicia-se em setembro e encerra-se em junho, possuindo três recessos escolares (CACCIAMALI, 1987; PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018).

A partir do momento que o estudante termina esta etapa, ele pode seguir para os estudos técnicos, com duração de dois anos, profissionais, quatro anos e universitários, quatro anos. Assim, o estudante opta para ingressar em um *college* ou para uma universidade. Entretanto, o *college* lhe dá a titulação de bacharel (*undergraduated*), que não implica em uma formação específica e serve apenas de preparação vocacional para que ele ingresse em uma graduação. Após isso, segue-se com os cursos de graduação (*graduated*), que duram em média quatro anos. O estudante que desejar seguir a sua carreira na pesquisa pode ingressar no mestrado, no MBA (pós-graduação em Administração) ou no doutorado (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018).

Para os professores, a jornada de trabalho média por semana é de 46 horas. Há um movimento em relação aos aumentos salariais da classe docente, pois os docentes alegam que não houve evoluções salariais ao longo dos anos, o que repercutiu na qualidade do sistema educacional devido ao desestímulo de ingresso na carreira docente. Assim Cacciamali (1987) enfatiza que as desigualdades, no que tange ao atendimento escolar, em especial à população mais pobre e às minorias, e a qualidade dos serviços oferecidos ainda são problemas a serem enfrentados pelo país.

Ademais, outro ponto relevante para as discussões no que concerne a educação é a violência no país. Tem sido considerado um dos países mais violentos e, associado a essa violência, o uso indevido de armas de fogo

(HEALY, 2018). Segundo o Mapa da Violência de 2016, os Estados Unidos estão em primeiro lugar como os principais exportadores de armas de fogo. De 2003 a 2012, 313.045 pessoas morreram por disparos e \$ 174 bilhões foram gastos no tratamento de ferimentos, apenas em 2010. As taxas de homicídio aumentaram consideravelmente entre os anos de 2014 a 2016 (WINTEMUTE, 2015; *FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION*, 2018). Em 2017, 1.247.321 crimes violentos ocorreram em todo país, 6,8% a mais que em 2013, totalizando 382 crimes a cada 100 mil habitantes (*FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION*, 2018; JAMES, 2018). Em relação à infância, 71% das escolas registraram algum tipo de crime em seu interior, como estupro, crime armado ou agressão sexual entre os anos de 1999 e 2000 (MOORE; JONES; BROADBENT, 2008).

Ligado à violência de um modo geral, o *bullying*, é muito disseminado e repercutido no país. Desde os anos 90, inúmeros casos de tiroteiros em escolas e universidades relacionados ao fenômeno são mostrados pela mídia, fato este que chama a atenção, como em 1999 na *Columbine High School*, com a morte de 12 estudantes e mais de 30 feridos e em 2007 na *Virginia Polytechnic Institute and State University*, com a morte de 32 alunos (VIEIRA; MENDES; GUIMARÃES, 2009; HIMEL; SWEARER, 2015). Nos anos 2000, pesquisas realizadas nas escolas dos países que fazem parte da OECD revelaram que nos Estados Unidos há em média 8% de agressores e 9% de vítimas do *bullying* (MOORE; JONES; BROADBENT, 2008). Já em 2001, uma pesquisa realizada pelo *National Institute of Child Health and Human Development*, com 15 mil estudantes americanos, mostra um aumento considerável no envolvimento com o *bullying*: 29% se identificaram como agressores e 16% como vítimas (FACHIN; MIZIARA, 2012). Na última edição do *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (2019), realizada pela UNESCO, 31,7% dos estudantes americanos são intimidados. Pesquisas mais recentes alertam sobre o fato de crianças e adolescentes serem expostos a um nível de violência frequente, aumentando a vulnerabilidade mental e física. Os abusos e agressões relacionados à infância aumentam em 54% às chances de depressão e 32% a obesidade (SUMNER *et al.*, 2016).

Posteriormente aos trágicos acontecimentos, leis foram promulgadas a favor do combate e prevenção do *bullying* escolar nos Estados Unidos. O primeiro estado a decretar lei foi a Geórgia, em 1999. Em 2003, 15 estados americanos já haviam criado suas leis para lidarem com o fenômeno nas escolas. O desenvolvimento de uma legislação foi um marco significativo no reconhecimento do *bullying* como um tipo de violência. Em 2007, o número de estados que aderiu às leis subiu para 35, incluindo a prevenção. Atualmente, 46 estados possuem legislação para prevenção do *bullying* escolar, incluindo, em alguns estados, a criminalização do fenômeno, exceto Michigan, Montana, Havaí e Dakota do Sul (DEPARTAMENT OF EDUCATION, 2011).

Outro marco importante para as discussões sobre prevenção no país foi a realização do Fórum *Antibullying*, que aconteceu em 2012, reunindo especialistas, pesquisadores, governantes e profissionais da área para considerar mudanças estruturais no sistema escolar americano em relação a violência (SAFE SCHOOL HEALTH STUDENT, 2011). Isso mostra a importância e relevância dos esforços para se prevenir e responder a violência que tem ocorrido no ambiente escolar de modo significativo no país, entendendo suas causas e conexões. Sendo assim, muitas organizações se levantaram com o objetivo de trabalhar a prevenção das violências e, especialmente, o *bullying* nos Estados Unidos.

Assim, devido à natureza crítica e dos efeitos negativos que o *bullying* traz a vida das crianças e adolescentes, o governo americano concorda que o problema é generalizado e global, necessitando de medidas e estratégias que auxiliem na prevenção e minimização do fenômeno. Por isso, há um incentivo e movimento por meio de políticas e legislações para que as escolas possam proporcionar aos seus estudantes ambientes mais seguros e saudáveis. Essas decisões são apoiadas pelo Supremo Tribunal dos Estados Unidos, justamente porque há a necessidade de se estabelecer proteção aos estudantes em período escolar. Entretanto, ainda há muitos estados e escolas que não realizam práticas de prevenção em relação ao *bullying* escolar, pois as políticas públicas e leis, apesar de estarem no papel, são frágeis na prática, deixando a cargo das unidades escolares a interpretação e seu cumprimento.

Para além das obrigações legais, acredita-se que é responsabilidade das escolas promover ambientes harmoniosos e seguros para seus estudantes (KENDRICK, 2015). Na última década, o governo emitiu um mandato federal vinculando leis estaduais de ensino, relacionadas à segurança dos estudantes, ao financiamento educacional federal. Outro componente nesse processo foi a liberação de transferência de estudantes entre escolas em casos graves de *bullying* (EDMONDSON; ZEMAN, 2011). Além disso, há um movimento, que se iniciou na década de 90 em prol dos direitos humanos voltados para a educação, trazendo valores sociais e humanizadores para dentro das escolas americanas, com a intenção de construir uma consciência crítica e emancipada nos estudantes sobre humanidade. As escolas devem trazer a compreensão das questões civis, dos direitos políticos e dos movimentos sociais. Entretanto, ainda são poucas que, na prática, incluem esta demanda nos currículos escolares (TIBBITTS, 2015).

É nesse cenário que se procura enfatizar o *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) (FIGURA 08), considerado o programa mais pesquisado e mais conhecido no mundo, tendo mais de 35 anos de pesquisas e implementações bem-sucedidas em escolas de todo o mundo, com o objetivo de prevenir ou reduzir o assédio moral no ambiente escolar, bem como alcançar melhores relações entre pares. O intuito é ajudar no sofrimento das vítimas e neutralizar o comportamento antissocial dos agressores. No entanto, ele foi criado para atingir todos os estudantes da escola.

FIGURA 08 - SÍMBOLO OFICIAL DO OLWEUS BULLYING PREVENTION PROGRAM



FONTE: Google (2019).

Ele foi desenvolvido pelo pesquisador norueguês Dan Olweus, precursor nos estudos sobre o *bullying* na década de 70. A partir das primeiras pesquisas que Olweus realizou, seus resultados foram publicados em livros. Em 1973, primeiramente na Suécia e em 1978, nos Estados Unidos. Após a morte de três adolescentes na Noruega como consequência do *bullying*, os estudos se

intensificaram e o Ministério da Educação do país iniciou uma campanha nacional contra o *bullying* escolar. Em 1981, o pesquisador propôs ao governo norueguês a criação de leis contra o *bullying* (OLWEUS *et al.*, 2011).

Foi nesse momento que Dan Olweus desenvolveu o primeiro protótipo do programa, com base na Análise Comportamental. Essa primeira versão foi avaliada em uma pesquisa realizada com 40 mil estudantes de 42 escolas diferentes, em um período de dois anos, mostrando-se efetivo sob o ponto de vista da prevenção. Então, o programa foi implementado em várias escolas norueguesas. Durante a década de 90, Dan Olweus manteve muitas parcerias com os Estados Unidos, em especial com a Dra. Susan Limber, professora da *Clensom University*, no estado da Carolina do Sul, com a intenção de implementar o programa no país. Assim, o OBPP vem sendo trabalhado, refinado e ampliado para se expandir para outras regiões e localidades (OLWEUS *et al.*, 2011; OLWEUS, 2005; OLWEUS, 1997).

O programa é utilizado em qualquer nível escolar, incluindo nas atividades os pais e a comunidade escolar em busca de apoio e envolvimento. A equipe escolar (professores, funcionários e equipe pedagógica) são os maiores responsáveis pela implementação e sucesso da prevenção. A intenção é promover um ambiente de aprendizagem e relacionamento seguro e harmonioso. Por isso, o programa possui quatro níveis distintos (FIGURA 09):

Escolar – estabelecimento de um comitê que supervisione as ações do programa; realização de treinamentos; administração e realização do questionário; realização de reuniões; introdução das regras na escola e realização de eventos voltados para a temática. **Individual** – supervisão das atividades dos estudantes; intervenção em locais que ocorram o *bullying*; reuniões específicas com os envolvidos, incluindo os pais; desenvolvimento de planos individuais de atuação. **Comunitário** – envolvimento da comunidade no Comitê de Coordenação da prevenção do *bullying*; desenvolvimento de parceriais e disseminação de mensagens *antibullying*. **Sala de aula** – publicação e aplicação das regras contra o *bullying*; realização de reuniões regulares com os estudantes e com os pais (OLWEUS *et al.*, 2011).

FIGURA 09 - COMPONENTES DO PROGRAMA



FONTE: Limber, et. al. (2014, p. 2).

O OBPP é feito para estudantes entre 5 e 15 anos e todos participam das atividades propostas, salvo estudantes que são identificados como agressores ou vítimas que recebem orientações individualizadas. O programa também pode ser organizado para o ensino médio, entretanto ainda não há pesquisas que comprovem sua implementação e eficácia nesse nível de ensino. No que diz respeito à implementação, alguns materiais são disponibilizados para as escolas parceiras: *teacher guide* – é a principal ferramenta para os professores, contendo as informações para implementação do programa em sala de aula. Juntamente com o livro, é fornecido um DVD, pôster, figuras, frases de impacto para o trabalho com as atividades; *schoolwide guide* – fornece todas as informações para implementação do programa nos ambientes externos à sala de aula e o *Olweus bullying questionnaire* – questionário administrado a todos os estudantes anualmente (OLWEUS *et al.*, 2011).

O OBPP é um programa para mudança de comportamentos por meio de regras estabelecidas para reestruturação do ambiente escolar. Portanto, ele não é um conjunto de lições que fazem parte do currículo escolar e nem técnicas para resolução de conflitos, justamente porque se acredita que um estudante que sofre agressões não é capaz emocionalmente de resolver um conflito sozinho, exigindo-lhe ações que ele não consegue fazer. As regras devem ser moldadas a partir da realidade da escola e de seus valores cotidianos, com a intenção de reforçar comportamentos positivos e, consequentemente, recriar um ambiente positivo, pois um ambiente hostil

estudantil pode interferir nos direitos civis dos estudantes. Desta forma, há a necessidade de mudança do clima escolar e das normas sociais (LIMBER, *et. al.*, 2016; OLWEUS, *et. al.*, 2011; FRICK, 2016).

Para facilitar o trabalho docente em relação a isso, o programa traz quatro modelos-base para como regras: *We Will Not Bully Others* (nós não vamos intimidar os outros); *We Will Try to Help Students Who Are Bullied* (vamos tentar ajudar os outros que são intimidados); *We Will Try to Include Students Who Are Left Out* (vamos tentar incluir alunos que estão de fora) e *If We Know That Somebody Is Being Bullied, We Will Tell an Adult at School and an Adult at Home* (se soubermos que alguém está sendo intimidado, contaremos a um adulto na escola ou em casa). Ele também não deve ser visto como um programa de curto prazo, pois a ideia é que seja um processo contínuo e permanente na escola. Posto isto, o programa enfatiza a responsabilidade dos adultos em relação à fidelidade dos objetivos do OBPP, tendo em mente que o trabalho com as crianças e adolescentes precisa levar uma mensagem clara e consistente e, estes, devem envolver seus estudantes e/ou filhos para uma mudança do clima escolar e do comportamento individual (OLWEUS *et al.*, 2011; LIMBER *et al.*, 2016).

O modelo de intervenção ao *bullying* proposto por Olweus (1998) previa como medidas a serem aplicadas em sala de aula, a criação de normas de sala de aula contra as agressões, clareza nos enunciados das mesmas, aplicação de elogios - a fim de apreciar e valorizar comportamentos adequados ou as tentativas dos alunos em agir de forma não agressiva, e de sanções. Sugeria que os professores usassem a Hora social para análise das normas com os alunos, que poderiam ser assim expressas: não intimidar a outros alunos, tentar ajudar a quem é alvo de agressões e se esforçar para integrar aqueles colegas isolados. A discussão destas normas deveria enfatizar as condutas a que estariam relacionadas. Nesse sentido, Olweus (1999) indicava o uso de vídeos, histórias e atividades de representação de papéis (role-playing). Essas atividades facilitam a compreensão do fenômeno, além de promover a empatia dos alunos para com os alvos, a compreensão do que representa ser neutro na situação e da importância de oferecer ajuda. Da mesma forma, contribuem para quebrar a cultura de "dedo duro" que há entre os jovens, que muitas vezes não relatam fatos que observam para não serem tachados pelos colegas como delatores. Esse processo de discussão também poderia servir para o estabelecimento de sanções. As sugestões de medidas punitivas dadas pelo autor são todas expiatórias, ou seja, em nada relacionadas ao ato, como, por exemplo, encaminhar para a direção para ser repreendido, ficar

sem recreio ou permanecer sentado na porta da sala da direção por alguns momentos (FRICK, 2016, p. 89).

Logo, o ambiente escolar terá “calor humano e envolvimento de adultos e, por outro lado, limites firmes a comportamentos inaceitáveis. Em caso de violações, sanções não hostis e não físicas serão aplicadas, além de monitoramento e vigilância dos estudantes dentro e fora da escola” (OLWEUS, 1997, p. 505, tradução nossa). Assim, o programa é baseado no adulto como modelo de autoridade positiva para a criança/adolescente/estudante, que estabelece limites e rejeita qualquer comportamento inaceitável. Professores e pais são os responsáveis por moldar o clima escolar e familiar harmonioso (OLWEUS *et al.*, 2011).

Para que haja uma compreensão do fenômeno *bullying* em determinada escola, existe a aplicação do questionário *Olweus Bullying*, que atua como ferramenta de múltipla escolha, padronizada e validada para avaliação do *bullying* no ambiente escolar. Ele pode ser aplicado na versão impressa, *online* ou interativa. Possui 42 perguntas, preenchido anonimamente. O questionário destaca uma forma mais ampla de *bullying*, abarcando diferentes formas e manifestações (agressões verbais, físicas, exclusão social, indiretas, racial, sexual e virtual) (FRICK, 2016). Ele é aplicado após seis a oito semanas de implementação do programa, fornecendo dados iniciais sobre o *bullying* na escola. Após este primeiro teste, o questionário deve ser aplicado anualmente como forma de monitorar o clima escolar e verificar possíveis mudanças e efeitos dos esforços de prevenção (LIMBER *et al.*, 2016). Nos anos de 2013 e 2014, mais de 150 mil questionários foram aplicados em 629 escolas diferentes ao longo do território americano (LUXEMBERG; LIMBER; OLWEUS, 2015).

A implementação do OBPP requer um compromisso significativo e contínuo da comunidade escolar. Primeiramente é criado um Comitê de Coordenação de Prevenção do *Bullying* composto por professores, pais, estudantes e um coordenador (dependendo do tamanho da escola há a necessidade de um coordenador em tempo integral), que são orientados a cada três ou quatro semanas no primeiro ano. Para isso, é necessária a participação em treinamentos (feitos por um instrutor credenciado), a leitura minuciosa dos materiais, grupos regulares de estudos e discussões no primeiro

ano de implementação do programa. Já as reuniões em sala de aula com os estudantes devem acontecer semanalmente, com duração em média de 40 minutos e são realizadas pelos professores, peças fundamentais no processo que atuam com dinâmicas em grupo e atividades de sensibilização para a mudança de comportamento. Por isso, estes devem ser apoiados, instruídos e motivados constantemente para que o programa seja efetivo (OLWEUS *et al.*, 2011).

O programa já foi avaliado pela sua eficácia diversas vezes, contando com seis avaliações em larga escala que identificaram de 20 a 70% de redução do *bullying* na escola, além de melhoria do clima escolar, com ênfase na ordem e disciplina, relações sociais e atitudes mais positivas com os pares. A média para se notar a eficácia do programa é de oito meses, para estudantes entre 9 e 12 anos e cerca de dois anos para estudantes entre 13 e 15 anos (OLWEUS *et al.*, 2011). No último *Bullying in U. S. schools: 2014 status report*, a porcentagem de estudantes que relatou sobre o *bullying* diminuiu em cada nível de ensino. Enquanto no ensino fundamental os estudantes que declararam sofrer agressões foram de 22%, no oitavo ano caiu para 15% e no décimo ano, 7%, mostrando a efetivação do programa (LUXEMBERG; LIMBER; OLWEUS, 2015).

Em uma amostra de 550 estudantes em uma escola do estado da Geórgia, em 2010, houve diversas indicações positivas como resultado da implementação do OBPP, como a diminuição no número de estudantes que sofria *bullying* (9,2% para 6,3%) e intervenções significativas de adultos no processo (tanto da escola – 50%, como dos pais – 31,3%) (KENDRICK, 2015). Outro estudo relevante mostra a eficácia do programa, no que diz respeito à continuidade, num período de quatro anos a oito anos, em 70 escolas americanas, evidenciando que estas conseguiram mudanças significativas em sua cultura escolar, o que mostra a importância do trabalho de longo prazo (OLWEUS; SOLBERG; BREIVIK, 2018). Outra pesquisa, realizada por Limber *et al.* (2018) analisou crianças e jovens de três a onze anos de 405 escolas do estado da Pensilvânia, totalizando 102.673 estudantes. Os resultados mostraram reduções claras de intimidações, aumento da empatia, diminuição da vontade de participação do *bullying* e maior entusiasmo do professor em

relação ao programa. Os resultados se mostraram efetivos quando o programa era aplicado por um período maior.

Entretanto, todo o material necessário para a implementação do programa é pago. Em média, uma escola com 500 estudantes e 30 professores gastará cerca de \$ 10 mil dólares para a compra do material, treinamentos com os instrutores credenciados e suporte técnico durante o primeiro ano (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO COLORADO, 2019). Como o custo de implementação é alto, várias escolas buscam financiamento em diversas fontes, como o Departamento de Educação, fundações privadas e filantrópicas, empresas e empresários que desejam e possam patrocinar.

Devido aos resultados eficazes em relação à prevenção e minimização do *bullying* escolar, o OBPP já recebeu vários prêmios americanos e é reconhecido nacionalmente, como Programa Modelo *Blueprints*, da Universidade do Colorado; Programa Modelo de Saúde Mental, do Departamento de Saúde americano; Programa Efetivo de Justiça Juvenil, do Departamento de Justiça e Programa Nível II, do Departamento de Educação (OLWEUS *et al.*, 2011). Assim, acredita-se que um bom programa, baseado em evidências empíricas poderá fornecer as ferramentas necessárias para a reestruturação e fortalecimento de um ambiente escolar sadio e harmonioso, onde todos possam identificar, reagir e trabalhar para a redução dos comportamentos que impulsionam o *bullying* nas escolas.

4.1.3 Tutoria entre Iguales – Programa TEI

A Espanha é um país monárquico parlamentar, sendo o rei o chefe do Estado e um chefe de governo, o presidente eleito pelo voto. Ela é dividida em 17 regiões autônomas, incluindo algumas ilhas e cidades africanas. Além do espanhol ser a língua oficial, ainda há regiões que falam catalão, galego e basco. Em relação à educação, o Ministério da Cultura e Desporto, é o responsável, juntamente com as regiões autônomas, que partilham responsabilidades e deveres (NUFFIC, 2018).

O movimento em prol da educação na Espanha começou em 1900 com a criação do Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, com o objetivo de

trazer melhorias para o sistema educacional e foram impulsionados pelos grupos sociais que alegavam um atraso intelectual do país em relação a outras regiões do mundo. A criação do Ministério alavancou algumas mudanças na educação, assegurando o desenvolvimento e a continuidade da estrutura educacional. De 1900 a 1936, o governo e os grupos sociais contribuíram de maneira significativa para a expansão da educação primária, bem como projetaram a educação secundária, com foco na ciência e cultura e trouxeram inovações européias e americanas para o país. Os dois primeiros-ministros responsáveis pela educação, apesar de serem de partidos políticos diferentes, garantiram resultados qualitativos para as reformas educacionais da Espanha. A obrigação do Estado era defender o direito à Educação, regularizar os currículos, reformas nas instituições escolares, valorização dos docentes, além de bolsas de estudos para estudantes. No entanto, com o passar dos anos, os movimentos políticos influenciaram as questões voltadas à educação, trazendo avanços e retrocessos para o sistema educacional (GARCÍA, 2011).

De 1939 a 1975, com o período da Guerra Civil espanhola, houve um forte movimento político e financeiro no país que limitaram as oportunidades educacionais. Neste período, em especial, houve um aumento das instituições privadas de responsabilidade da Igreja Católica, que assumiram a educação. As circunstâncias, condições e objetivos da educação mudaram radicalmente sob o olhar do novo governo, projetando um modelo de educação que se adequasse ao período, incluindo o patriotismo e valores religiosos. A partir de 1976, período em que iniciou uma restauração na monarquia parlamentar, o acesso ao ensino primário, secundário e superior foi assegurado pelo governo. Novas regulamentações educacionais foram propostas, o que significou mais recursos para a educação. Este período foi marcado pela ruptura do regime autoritário (GARCÍA, 2011; NUFFIC, 2018).

A estrutura legal do sistema educacional do país consta em sua Constituição de 1978, que são atualizados por meio de atos, decretos e ordens ministeriais, quando necessário, democraticamente. Nela, todos os cidadãos possuem direito a educação de forma que ela desenvolva o ser humano democrático e livre. Os regulamentos escolares, direitos e obrigações da escola e do estudante e a liberdade educacional foram definidos na Lei

Fundamental de 1980, que foi reescrita em 1985, pelo partido socialista, que regulamentou a participação do Estado e regiões autônomas. Vinte anos depois da reestruturação da monarquia, foi elaborada a primeira Lei Orgânica da Educação, de 1990, que trouxe mudanças significativas, como a formulação de um sistema educacional mais adequado, inclusão de metodologias adaptadas para estudantes especiais e vinculação de valores morais ao currículo (GARCÍA, 2011; NUFFIC, 2018).

Atualmente a lei que regulamenta a educação básica no país é a Lei Orgânica da Educação de 2006. Em 2007, uma nova lei foi incorporada, Lei Orgânica do Ensino Superior, regulamentando as universidades e propondo uma reforma na estrutura delas (aumento de carga horária e organização dos programas baseado em competências). Já em 2013, uma nova lei foi introduzida, Lei Orgânica para a Educação de Qualidade Educativa, levando a mudanças nos currículos e no sistema de avaliação do ensino fundamental e médio do país, principalmente os resultados nas avaliações em larga escala internacionais, incluindo a melhoria da formação de professores e salários (GARCÍA, 2011; NUFFIC, 2018; BRANDÃO, 2018). Portanto, García (2011) e Brandão (2018) ressaltam que a alfabetização progressiva, o aumento da obrigatoriedade dos anos escolares e a valorização da profissão docente são fatores que melhoraram significativamente na Espanha nos últimos anos. São quase insignificantes os números relacionados à evasão escolar na educação básica e analfabetismo. Entretanto, devido à crise financeira que atingiu o país em 2008, a educação sofreu consequências, como aumento dos índices da evasão escolar, cortes financeiros nos investimentos educacionais e aumento de mensalidades, o que levou grande parte da população para as ruas em protesto.

O sistema educacional espanhol é descentralizado e distingue-se a partir das seguintes etapas: educação infantil, educação primária e educação secundária, que são ofertados pelos centros públicos (gratuitas); escolas privadas financiadas pelas administrações regionais e escolas particulares. A educação infantil atende as crianças de zero a cinco/seis anos com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento, físico, emocional, social e intelectual. A educação primária destina-se a crianças de seis a doze anos, sendo este

obrigatório e gratuito, dividida em disciplinas e ciclos (inicial, médio e superior), que ficam sob a responsabilidade de um professor regente (em geral ocorrem das 9h às 14h). Nessa etapa são ofertadas as disciplinas de música, educação física e língua estrangeira (NUFFIC, 2018; *MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL*, 2018; BRANDÃO, 2018).

A educação secundária é obrigatória até os 16 anos e é ofertada pelo governo de forma gratuita. Ela divide-se em obrigatória e pós-obrigatória. A etapa obrigatória completa a educação básica dos adolescentes, com duração de quatro anos, sendo que no último ano a ênfase é dada a estudos vocacionais voltados ao mercado de trabalho. A etapa pós-obrigatória, o estudante possui várias opções de formação: o *bachillerato*, em preparação para o ensino universitário (duração de três anos e não compulsório nas áreas de ciências, ciências humanas e sociais e artes); formação técnica e profissional que abrangem o ensino de artes e ensino de esportes e as escolas oficiais de idiomas. Na formação profissional, a oferta é em dois níveis: médio e superior. Estes enfatizam a entrada do jovem no mercado de trabalho, ganhando assim o título de técnico (NUFFIC, 2018; *MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL*, 2018; BRANDÃO, 2018).

Para a admissão no ensino superior, o estudante deverá possuir o diploma de conclusão do curso de *bachillerato* e mais um ano de *Orientación Universitaria*, para assim poder participar das *pruebas de aptidão* (vestibulares). A partir de 2010, os estudantes que já possuísem o diploma de técnico teriam acesso direto à universidade. O ensino superior possui dois tipos: educação universitária (graduação, seguido de mestrado e doutorado se assim o estudante desejar) e não universitário (formação profissional superior ou avançada). A média é que 70% dos estudantes ingressam nas universidades e os outros 30% nos cursos profissionais. Ao todo, a Espanha possui 79 universidades, sendo 50 delas, públicas. Cada uma delas possui seu próprio corpo diretivo e autonomia para estabelecer seus sistemas de garantia de qualidade (OECD, 2014; NUFFIC, 2018; BRANDÃO, 2018).

Em relação às avaliações, existem as internas e externas. As internas são realizadas no interior de cada escola para medir o desempenho e evolução de cada estudante quanto à sua aprendizagem. Cada comunidade autônoma é

responsável por suas escolas e suas formas de avaliar os estudantes. As externas são as avaliações padronizadas e de larga escala, realizadas pelos órgãos da educação, com o foco nos resultados. Os professores na Espanha, para ingressar na profissão, precisam passar por testes e exames. Em geral, é necessário ter o diploma de mestrado. Considera-se a preparação pedagógica e conhecimentos acadêmicos necessários para exercer a profissão. Os salários para esta classe trabalhadora estão entre os melhores dos países da OECD. No que diz respeito ao financiamento educacional, a educação é baseada em fontes públicas. Os governos regionais das 17 comunidades autônomas possuem autonomia para gerenciar o orçamento anual como acharem necessário. As escolas públicas de ensino fundamental e médio recebem verbas com base na quantidade de estudantes matriculados. Já as universidades, além da verba pública, podem fazer parcerias com empresas ou instituições privadas para melhorarem seus orçamentos (OECD, 2014).

Nesse cenário educacional, levanta-se a questão da violência como outra preocupação crescente social, em especial a no âmbito escolar.

Estudos realizados na Espanha mostram um aumento da violência entre os jovens e verificaram a presença de variáveis que afetam a convivência nas escolas, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio” (MERMA-MOLINA; RAMOS; RUIZ, 2018, p. 83).

Na década de 80 e 90 houve mudanças em relação à segurança no país, relacionadas ao terrorismo, imigração, drogas e delinquência juvenil. Em relação a estes dois últimos, o número de jovens usuários de drogas aumentou significativamente, contribuindo para que estes permanecessem nas ruas e, assim, vinculá-los aos problemas de segurança e crimes ocorridos nessa época, construindo uma definição de juventude no meio social como irresponsável e violenta. Com isso, diversas pesquisas foram realizadas nessa área para buscar a compreensão do fenômeno, bem como formas de solucioná-los (RODRIGUEZ; SALARICH, 2009).

No que diz respeito à violência nas escolas, especialmente o *bullying*, com a promulgação de reformas educacionais sobre imigração, em 2004, um adolescente imigrante cometeu suicídio depois de ter sido maltratado durante o ano letivo por um grupo de estudantes em sua escola. Este trágico evento

levou a comoção da população e atraiu o interesse da mídia o que levou a um aumento significativo da produção científica sobre o assunto e a ampliação de eventos, congressos e conferências que falassem sobre violência e *bullying* no país. Pesquisas mostram que o suicídio é a terceira causa de morte mais frequente entre jovens de 15 a 29 anos, sendo o *bullying* um dos fatores de risco (NAVARRO-GOMÉZ, 2017). “Nosso país está entre os cinco países europeus onde as crianças em idade escolar são mais propensas a se sentir vítimas de *bullying*” (ALBALADEJO-BLÁZQUEZ, et. al., 2016, p. 1638).

O governo espanhol tem se proposto a buscar soluções contexto institucional espanhol ainda não tem uma política nacional para isso. Entretanto, cada estado ou região autônoma é responsável pela gestão e organização do seu sistema educacional, o que traz liberdade para que eles possam desenvolver competências gerais sobre o assunto (RODRIGUEZ; SALARICH, 2009).

O primeiro estudo realizado na Espanha sobre violência interpessoal, com foco no fenômeno *bullying*, ocorreu no final da década de 80. Desde então, as pesquisas vêm aumentando no país, especialmente no campo da Psicologia, com o objetivo de oferecer ferramentas e mecanismos para detecção do *bullying* nas instituições de ensino, bem como a sua prevenção. As pesquisas mostram que a prevalência do *bullying* na Espanha é em média 11% a 15% estando em 14º lugar no ranking de 49 países (GARCÍA-GARCÍA et. al., 2017; UNESCO, 2017) e que a agressão verbal é o tipo de violência que mais ocorre entre estudantes (13%), seguido de agressão física (7,7%) e exclusão social (6,6%) (RODRIGUEZ; SALARICH, 2009). Entretanto, diversos estudos espanhóis enfatizam demasiadamente as relações entre os estudantes e ignora os contextos sociais. Isso corrobora com o primeiro estudo sobre clima escolar que aconteceu na Comunidade Autônoma da Catalunha somente em 1998 (RODRIGUEZ; SALARICH, 2009).

Em meados dos anos 2000, com o aumento das violências no país, o governo espanhol promoveu a elaboração do Relatório de Ombudsman sobre Violência Escolar, em parceria com a UNICEF e o estudo *Generalitat of Catalonia* (2006) que levaram ao aumento de pesquisas na área, além de estudos voltados para o *cyberbullying*. O estudo realizado pelo Ombudsman,

com uma amostra significativa de estudantes e professores, concluiu que 31% dos estudantes sofrem com violência verbal indireta e 27% de violência verbal direta. A partir destes documentos podem-se notar aumentos significantes na percepção do fenômeno no ambiente escolar (BARRIO, et. al., 2008; RODRIGUEZ; SALARICH, 2009; MERMA-MOLINA; RAMOS; RUIZ, 2018).

Por isso, movimentos em prol da prevenção ocorreram no país e pesquisadores iniciaram os estudos sobre convivência escolar na década de 90. As comunidades autônomas desenvolveram projetos e programas como plano de ação contra a violência, bem como a criação de legislações específicas para que o problema das violências e *bullying* fossem sanados e/ou diminuídos, muitos deles alicerçados na base teórica da coexistência¹¹ como princípio fundamental para alcançar sucesso pessoal e social (MERMA-MOLINA; RAMOS; RUIZ, 2018).

Ao todo são 37 normativas que tratam do *bullying* escolar, sendo três delas a nível estatal (intrução normativa 10/2005 – criminaliza atos violentos; não tolerância a qualquer ato humilhante e/ou assédio; Lei Orgânica de 2006 e Lei Orgânica de 2013 – instruções para a educação, bem-estar e qualidade educativa). A primeira vez que o *bullying* foi mencionado em uma lei específica na Espanha foi na Lei Orgânica de 2006, assegurando um estabelecimento seguro para os jovens, a transmissão de valores sociais e a prevenção e resolução de conflitos. Já na Lei Orgânica de 2013, especifica-se o uso de medidas corretivas em caso de condutas inadequadas. As outras 34 são a nível de comunidades autônomas, estabelecidas conforme a necessidade local, como por exemplo, adoção de medidas para a promoção da Cultura de Paz; Planos de convivência; Protocolo contra maus tratos, entre outros. Contudo, a ênfase maior é na relação do *bullying* escolar com o prejuízo da convivência escolar. Vale ressaltar que em 2005, o rei da Espanha sancionou a Lei nº 27 que inclui a Cultura de Paz nas escolas, incorporando os conceitos da mesma nos currículos, em forma de disciplinas e nos materiais didáticos (BASANTA; BANÚS, 2009; FRICK, 2016).

¹¹ Ambiente adequado de convivência *versus* valores sociais que ajudam na mudança de comportamentos.

Em meados de 2006, houve a introdução da educação em direitos humanos e cidadania no currículo nacional espanhol, a partir da Lei Estatutária da Educação, sendo obrigatório o estudo da temática no ensino médio (ONATE, et. al., 2008). Em 2015, a Espanha endossou a Declaração de Escolas Seguras e se comprometeu com as Diretrizes para a Proteção das Escolas e Universidades, com a intenção de promover a segurança e a melhoria do clima escolar, além de se comprometer com a manutenção da paz, a prevenção e a resolução de conflitos de forma pacífica. Com isso, sediará a Terceira Conferência de Escolas Seguras em 2019. Além disso, a Espanha está firmemente comprometida com os direitos humanos e a sua promoção no país, participando e aderindo a oito protocolos internacionais sobre o tema. (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2019). A Convenção Europeia de Direitos Humanos é considerada um dos tratados mais fortes europeus no que diz respeito aos direitos humanos. Para isso, os estados europeus utilizam a educação como veículo para desempenhar este papel de promoção dos valores fundamentais, sendo esta vista como uma defesa a violência, racismo, extremismo, discriminações e intolerâncias. Portanto, é apoiado pelo Conselho da Europa que os estados incluam a temática em seus currículos escolares (FLOWERS, 2015).

Nesse sentido, apresenta-se o programa *Tutoria Entre Iguales – TEI* (FIGURA 10), uma estratégia educativa idealizada e construída por Andrés González Bellido no ano de 2002, a partir de pesquisas que mostraram que, em média, 60% dos casos de *bullying*, a vítima pede ajuda aos amigos e são elas também que evadem das escolas, carregando as marcas da violência. Isso revela que são os colegas de sala de aula que estão por dentro dos acontecimentos que ocorrem dentro do seu ambiente escolar, sendo o empoderamento dos estudantes, dentro de um ciclo de interações e amizade, a chave para a prevenção (BELLIDO, 2015; GOMÉZ; BELLIDO, 2016).

FIGURA 10 - SÍMBOLO OFICIAL PROGRAMA TEI



FONTE: Google (2019).

Já em 2003, foi implementado em algumas escolas de nível primário e secundário na Espanha. Seu objetivo é trabalhar para transformação da escola, no sentido de inclusão e não violência, envolvendo toda a comunidade educacional, no incentivo às relações entre pares mais satisfatória e clima escolar harmonioso. A base do programa é a tutoria emocional entre pares, onde o respeito, empatia e comprometimento com o outro são os pilares do desenvolvimento das relações nas escolas, voltadas para o coletivo e o cooperativo: no ensino médio, os estudantes do terceiro ano são tutores dos estudantes do primeiro ano; no ensino fundamental, os estudantes do quinto ano são tutores dos estudantes do terceiro ano e na educação infantil, os estudantes de cinco anos são tutores dos estudantes de três anos. Os as escolas que aderem ao programa são integradas a Rede TEI Tolerância Zero e são estas que desenvolvem e compartilham os materiais e boas práticas na prevenção das violências e do *bullying*. Atualmente existem três equipes de trabalho, pesquisa e avaliação que desenvolvem as inovações e adaptações do Programa TEI, localizadas na Universidade de Barcelona, Universidade de Santiago da Compostela e na Universidade de Alicante (BELLIDO, 2015; PROGRAMATEI, 2019).

A essência do Programa TEI é a sua prática e seu desenho e escopo foi desenhado na experiência dos professores, complementando-se em três linhas teóricas (FIGURA 11), que o embasaram teoricamente: a primeira teoria é a Bioecologia do Desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, que acredita na inter-relação entre desenvolvimento humano e ambientes de contato. Assim, o programa enfatiza as relações entre escola, família, sociedade e interações sociais como processos fundamentais para o desenvolvimento da criança e

adolescente; a segunda teoria é a inteligência/educação emocional, na intenção de promover a empatia e autorregulação das emoções e a terceira teoria é a Psicologia Positiva, com foco no sujeito ativo diante do problema ou situação adversa, com capacidade de atuação na positividade do processo (PROGRAMATEI, 2019).

FIGURA 11 - BASE DA PREVENÇÃO DO PROGRAMA TEI



FONTE: PROGRAMATEI (2019).

Portanto, o programa busca sensibilizar a comunidade educacional sobre os efeitos da violência, aumentando a sua capacidade de conscientização sobre causas e consequências, além de auxiliar os estudantes com dificuldades de integração. Metodologicamente, o programa cria uma referência (um tutor) que irá acompanhar crianças e adolescentes com dificuldades, com a intenção de promover a autoestima e, consequentemente, reduzir a insegurança deste. Para isso, os estudantes serão capacitados a fim de conseguirem a sensibilização do colega que estão acompanhando, no sentido de desenvolver empatia e comprometimento individual e em grupo. Além disso, capacitar os estudantes em relação à perspectiva preventiva e não aceitação de atos violentos no ambiente escolar. Equipes de ajuda e

coordenadores também são designados e treinados com o objetivo de desenvolver materiais, organizar encontros, aconselhar possíveis casos de agressão e/ou envolvimento e promover atividades educativas temáticas. O Programa TEI é adaptado dentro da carga horária do ano letivo e dos currículos, sem haver a necessidade de promover outros horários ou dias de aplicação (PROGRAMATEI, 2019).

Para que o programa seja considerado efetivo, a intervenção (FIGURA 12) deve ser realizada com o envolvimento de toda a comunidade escolar, sendo este um dos requisitos essenciais. O apoio dos professores, conselho escolar e familiares são fundamentais para que o processo de prevenção e minimização do *bullying* possa acontecer. Estes são os pilares que sustentam o programa: instituição e professores; estudantes; formação básica e continuada; famílias e avaliação. A síntese do processo de intervenção nas escolas é proposta a partir da eliminação dos comportamentos agressivos, que geram um clima escolar inadequado, substituindo-os por valores, respeito e empatia, criando assim uma identidade para a turma. Este processo é ativo e prático, portanto, o estudante é protagonista das mudanças que ocorrem em sua sala de aula e escola. Os recursos financeiros são quase inexistentes para implementação. No entanto, é necessário recursos humanos e operacionais. Como forma de avaliação desse processo, o Programa TEI apresenta dois tipos: a avaliação externa, feita pela Universidade de Alicante, realizada nas escolas por meio de grupos experimentais e controle, com aplicação de pré-testes e pós-testes (com amostras em torno de 4000 estudantes); e a avaliação interna, promovida pelas próprias escolas, com a aplicação de questionários padronizados, trimestralmente com estudantes e anualmente com professores e coordenadores. O sucesso do programa está no comprometimento e na continuidade do processo efetivo. Em geral, a duração mínima do processo é de um ano (PROGRAMATEI, 2019).

FIGURA 12 - ESTRUTURA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA TEI



FONTE: PROGRAMATEI (2019).

A primeira fase do Programa TEI inicia-se com a sensibilização e informações sobre ele para a equipe escolar, bem como a seriedade e consequências do *bullying* para toda a comunidade escolar. Posteriormente, com a aprovação da escola para a implementação, começa-se a fase de treinamento/formação e atividades com os estudantes, professores e pais por meio de palestras, vídeos e histórias reais, com a intenção de sensibilização e conscientização sobre o fenômeno. A partir daí, será solicitado que os estudantes se comprometam com o projeto voluntariamente. Espera-se que os próprios estudantes se sintam tocados a ponto de se tornarem tutores de

outros estudantes que se sintam fragilizados e inseguros. Após a sensibilização, em média, 94% dos estudantes desejam ser tutores (BELLIDO, 2015). Este tutor atuará como guia e amigo. Os tutores serão gerenciados por professores e coordenadores, que darão suporte e base teórica em habilidades sociais, empatia, assertividade e liderança para que possa atuar de forma mais clara e objetiva com o colega escolhido. Os estudantes tutores, coordenadores, professores e familiares recebem treinamentos como formação continuada do programa, com a carga horária de 30h para equipe escolar e 3h para tutores. Como o *bullying* é um problema de interação, há a necessidade de se modificar o ambiente que se está sensibilizando a turma. Quando se há consciência desse fenômeno e de suas consequências, há uma mudança de comportamento e a integração do grupo na eliminação de ataques ofensivos é fundamental. Por isso, a importância da prevenção e da ação imediata em possíveis casos de *bullying* (BELLIDO, 2015; GOMÉZ; BELLIDO, 2016).

Com o sucesso do programa na Espanha, atualmente, o TEI faz parte do quadro de programas permanentes para treinamento de professores na maioria dos departamentos de educação das Comunidades Autônomas e é ministrado como treinamento especializado a nível de pós-graduação na Pedagogia e Psicologia. Por isso, já recebeu diversos prêmios de Universidades, do Ministério da Educação espanhol e das comunidades autônomas. De acordo com a última avaliação externa realizada pela Universidade de Alicante em 2018, as escolas que aplicam o TEI melhoram a sua integração social em 18%, 28% de cooperação entre estudantes e 12% na melhoria da comunicação com as famílias. Em um estudo, com a participação de 1500 adolescentes, concluiu que o TEI auxilia na melhora do clima escolar (ALBALADEJO-BLÁZQUEZ, et. al., 2016). Além disso, o *bullying* vem sendo diminuído em 52% e há a redução de depressão em 40% (MOLTÓ, 2019). Pesquisa com grupo experimental e controle, realizadas em 22 escolas espanholas que aplicam o TEI e envolvendo 2057 estudantes, mostraram resultados significativos em relação à redução do *bullying* escolar (FERRER-CASCALES, et. al., 2019).

São, no total, 1300 escolas com o Programa TEI em desenvolvimento, 40 mil professores envolvidos e mais de 250 mil crianças e adolescentes participantes, 98% das escolas que aderiram inicialmente ainda continuam

aplicando-o, tendo total aderência da comunidade e dos estudantes locais. Desde 2003, já foram alcançados mais de 1.300.000 crianças e adolescentes. Além da Espanha, há projetos em desenvolvimento em outros países da Europa (Hungria, Portugal, Reino Unido, Romênia, Itália, Bélgica, Alemanha e França) e nas Américas (México, Costa Rica, Honduras, Chile, Colômbia, Argentina e Uruguai) (PROGRAMATEI, 2019). Pesquisas sobre o TEI mostram que houve reduções de 40 a 50% dos casos de *bullying* já no primeiro ano de implementação do programa nas escolas parceiras (GOMÉZ; BELLIDO, 2016).

4.1.4 Programa *Método PIKAS*

A Suécia está localizada na parte norte da Europa, sendo considerado o quarto maior país da região, com uma média de 9,5 milhões de pessoas. Sua capital é a cidade de Estocolmo. A forma de governo utilizada pela Suécia é a monarquia, sendo o rei ou a rainha o chefe de Estado. Entretanto, a democracia no país é exercida através da forma representativa e parlamentarista de governo, sendo assumida como descentralizada. A constituição sueca é dividida em quatro leis fundamentais: Instrumento de governo; sucessão; liberdade de imprensa e liberdade de expressão. A nível regional, a Suécia é dividida em 20 condados e as questões políticas são realizadas pelos conselhos, enquanto a nível local, possui 209 municípios. A Suécia ainda é membro da União Europeia, o que torna o país sujeito as normas estabelecidas pelo mesmo (SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, 2019). Direitos civis e direitos humanos são valores fundamentais no governo sueco, sendo considerada uma democracia altamente avançada e institucionalizada. Além disso, o país é classificado como um dos mais igualitários do mundo (SWEDEN REPORT, 2018).

A Suécia é um dos países que mais investem em educação no mundo e nos últimos anos, uma intensa reforma educacional foi realizada para que fossem assegurados os direitos básicos dos estudantes suecos e, portanto, há um forte apelo nas leis educacionais sobre a importância da qualidade e equidade na educação, uma vez que os resultados do *ranking* educacional realizado pela OECD não foram satisfatórios para o governo sueco (SWEDEN

SVERIGE, 2019). O sistema educacional é regido pela Nova Lei Educacional Sueca de 2011, que visa maior supervisão, liberdade e segurança das escolas e estudantes (BRANDÃO, 2019).

O princípio fundamental da educação sueca é que ela seja sólida e uniforme para todos os estudantes. Duas características bem marcantes fazem parte dos princípios educacionais suecos: tolerância e autonomia. As responsabilidades da educação estão a cargo do parlamento e do governo, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Ciência e da Agência Nacional Sueca de Educação, sendo estes os que constroem os objetivos principais e nacionais, bem como a fiscalização, cabendo aos conselhos locais e estaduais a execução destes. Apesar dessas agências reguladoras, o sistema educacional é descentralizado. Ao governo nacional cabe a responsabilidade da distribuição de verbas e a definição dos currículos. O financiamento é partilhado entre estados e municípios, sendo estes livres para realizar a distribuição dos fundos da forma como quiserem. Além disso, os municípios podem receber verbas especiais de acordo os níveis de desenvolvimento e pesquisa e, para estudantes entre 16 e 20 anos, há subsídios financeiros que auxiliam na manutenção do período de estudo (*SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE*, 2019; SWEDEN SVERIGE, 2019).

A maioria da educação pública sueca é de responsabilidade dos municípios, com exceção do ensino superior. Os municípios e conselhos regionais devem se atentar para assegurar os padrões de qualidade nacionais exigidos, como a construção de escolas, qualidade do corpo docente e formação continuada, sempre priorizando as necessidades locais. A educação é ofertada gratuitamente desde a educação infantil até o ensino médio. As universidades são gerenciadas pelo Estado e financiadas diretamente pelo parlamento. A alimentação, material escolar e transporte são fornecidos de forma gratuita para os estudantes (*SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE*, 2019; SWEDEN SVERIGE, 2019).

Os professores são escolhidos cuidadosamente para serem docentes em sala de aula e devem possuir características como forte aprofundamento daquilo que irão lecionar, saber impulsionar o estudante para a paixão aos estudos, empatia e colaboração com seus pares docentes e perspectiva de

futuro promissor da educação, além de uma certificação profissional, exigida dos professores desde o ano de 2013. Ademais, os professores possuem direito a informação e participação da tomada de decisões nas escolas, bem como liberdade de planejamento e organização de suas aulas e salas. Organizações de professores e associações de pais são bastante frequentes na Suécia e são considerados grupos de influência dentro das instituições escolares (SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, 2019; SWEDEN SVERIGE, 2019; BRANDÃO, 2019).

Além das escolas públicas, há as instituições privadas (independentes) de ensino. Entretanto, apenas 2% da população jovem frequentam essas escolas que, em geral, possuem características próprias e oferecem diferentes peculiaridades no ensino (princípios Montessorianos ou Waldorf, por exemplo). Mesmo assim, a lei sueca garante subsídios financeiros também para estas instituições, desde 1988, com base nos mesmos critérios das públicas e assim, elas devem ofertar o ensino gratuitamente e serem abertas ao controle do Estado. Aquelas que não recebem verbas do Estado podem cobrar mensalidades, porém elas são adequadas à renda familiar e acessíveis às famílias (BRANDÃO, 2019).

O sistema educacional sueco é dividido em pré-escola (*förskola* e *förskoleklass*), ensino fundamental (*grundskola*), ensino médio (*gymnasieskola*) e ensino superior. As crianças só podem começar a frequentar a escola na Suécia com um ano de idade. Nesse período, os pais têm direito a licença parental para ficarem com a criança em casa. A licença parental compreende um período de 480 dias, sendo 90 dias iniciais para mãe, 90 dias iniciais para o pai e os outros 300 dias divididos entre os dois. A educação infantil (*förskola*) não é obrigatória e é ofertada por escolas municipais ou escolas independentes, desde a década de 70. O país possui em média 14 mil escolas de educação infantil, sendo estas meio período ou em tempo integral. O foco está no desenvolvimento integral da criança, com o princípio de estabelecer a base para o aprendizado posterior e no brincar. Portanto, é fundamentada em atividades lúdicas e exploratórias culturais (língua, drama, música, arte, pintura, cerâmica, estudos sobre a natureza e a vida comunitária). Ao completar seis anos, a criança passa a frequentar a classe pré-escolar (*förskoleklass*),

realizada em determinados dias da semana, que tem por objetivo a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental (*SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE*, 2019; *SWEDEN SVERIGE*, 2019; BRANDÃO, 2019).

A escolaridade obrigatória sueca inicia-se no ensino fundamental com as crianças completando sete anos de idade e possui duração de nove anos. Essa modalidade tornou-se obrigatória e gratuita em 1962, quando foi aprovada no parlamento como lei e, em 1985, o governo definiu quatro grandes princípios para a educação obrigatória sueca, sendo eles: a igualdade de oportunidades; a oferta gratuita a nível nacional; formação científica para os estudantes e o desenvolvimento de valores democráticos. Os estudantes só começam a ser avaliados nesta etapa a partir do sexto ano. Dentro do ensino fundamental, ainda há as escolas Sami (povo indígena sueco) e as escolas especiais. O ano letivo inicia-se em agosto com a duração de 40 semanas (BRANDÃO, 2019).

O próximo nível é o ensino médio ou ensino secundário. Esta etapa não é obrigatória aos estudantes suecos, entretanto a grande maioria dos adolescentes frequenta as escolas, que é ofertada pelo Estado gratuitamente. Ao finalizar o ensino fundamental, com base nas notas, o estudante inscreve-se na escola de sua preferência, pois o objetivo deste nível de ensino é auxiliar os jovens na escolha de suas profissões futuras e no aprofundamento do conhecimento. O ensino secundário é dividido em: programas nacionais, programas introdutórios e programas esportivos, ofertados nas linhas de inglês, história, arte, educação física, saúde, matemática, ciências (este é um dos programas mais concorridos, visto pelos estudantes como o de maior prestígio acadêmico), literatura, educação cívica e religião, totalizando dezesseis no total, sendo quatorze deles profissionalizantes e dois preparatórios para ingresso na universidade. Cada uma dessas modalidades tem a duração de três anos (BRANDÃO, 2019).

A partir do término do ensino médio o estudante está apto para ingressar em uma universidade, faculdade ou cursos de formação profissional em nível superior, que também são ofertados gratuitamente. Existem atualmente na Suécia seis universidades gratuitas com várias faculdades - Estocolmo, Uppsala, Lund, Göteborg, Umeå e Linköping, a Universidade de Tecnologia de

Luleå e a Universidade Sueca de Ciências Agrárias. Estas instituições têm a seu cargo uma disponibilidade financeira permanente para a investigação e para a formação de pós-graduação. Os critérios para o ingresso na universidade ficam a cargo da própria instituição, seja ela por meio dos conceitos do ensino médio, uma avaliação de aptidão, uma entrevista, entre outros. Entretanto, é necessário que o estudante domine a língua inglesa, além da sueca. Além destas modalidades de ensino, a Suécia conta com a educação de adultos, existente desde o ano de 1968, oferecida pelos municípios, gratuita, para deficientes intelectuais, imigrantes ou para aqueles que necessitem de qualificações formais em áreas individualizadas (BRANDÃO, 2019).

A definição das notas na Suécia é feita a partir de conceitos (de A a F), desde o ano de 2011, com a introdução de novas regras para o sistema educacional e um novo currículo, e não existem testes padronizados, entretanto, realizam anualmente avaliações de matemática, sueco e inglês. A ênfase das avaliações está concentrada no término do ensino médio, pois o conceito será a porta de entrada para as universidades. Um sistema de subsídios financeiros é fornecido aos estudantes que ingressarem no ensino superior, independente da renda familiar. Ao final da graduação, o estudante pode optar por seguir a carreira acadêmica, com o mestrado e doutorado (HALLDÉN, 2000). Entretanto, a política educacional na Suécia é motivo de muitos debates governamentais, justamente porque, em termos internacionais, a Suécia está em 19º no *ranking* do PISA, sendo assustadoramente ruim para um país que investe em educação. Este declínio é atribuído à descentralização da educação fundamental, a falta de prestígio do profissional docente na sociedade, o que faz com que poucos jovens busquem esta profissão e a qualificação profissional acadêmica. De maneira promissora, a Suécia busca por soluções por meio de reformas educacionais e ainda oferece uma educação de alta qualidade (SWEDEN REPORT, 2018).

Em relação à violência, os índices tiveram quedas significativas ao longo dos anos. Entretanto, o país ainda luta para que as várias formas de violências que estão presentes no meio social sejam minimizadas, como por exemplo, os números relacionados a homicídios, que se mantiveram constantes desde a

década de 90 e uma alta no ano de 2017, sendo considerado o ano com a maior taxa de violência letal desde 2002. Comparado a outros países, a Suécia possui estatísticas baixas, sendo 1, 14 homicídios a cada 100 mil habitantes, mais comumente em Estocolmo, em áreas menos favorecidas socialmente. Na última edição do *Behind the Numbers* (2019), em uma pesquisa realizada com oito países da Europa, a Suécia ficou em segundo lugar como país com menos homicídios e, conseqüentemente, um dos países também com menos manifestações de *bullying*.

Mesmo assim, na Pesquisa Anual Sobre Crimes, realizada pelo Conselho Nacional de Prevenção ao Crime, em 2013, mostrou que 4,6% das mulheres suecas alegavam sofrer ameaças e abusos durante o ano (NATIONAL CENTRE FOR KNOWLEDGE ON MEN'S VIOLENCE AGAINST WOMEN, 2014). No período de 2014 a 2017 foram registrados 410 casos letais no país, sendo as mulheres três quartos deste número em posição de vítima relacionados a situações conjugais. O uso da faca ainda é o método mais comum em casos de violência letal (BRÄ, 2019; NATIONAL COUNCIL FOR CRIME PREVENTION, 2019).

Já em relação ao uso de armas de fogo, houve um aumento para a população entre 15 e 29 anos, sendo quatro vezes mais comum que o país vizinho, Noruega. O número de homicídios por armas de fogo subiu de quatro em 2006 para 34 em 2017, em uma média de 1500 tiroteios, em especial para guerra de gangues, que acontecem em locais públicos e vulneráveis (KHOSHNOOD, 2018; BRÄ, 2019). No que diz respeito à violência sexual, os índices também aumentaram de 4,7% em 2016, para 6,4% em 2017 (BRÄ, 2019). Por isso, há forte apelo para políticas de prevenção e pela função da polícia no país (SWEDEN REPORT, 2018). Em relação à violência em locais de trabalho, os estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde, publicados no Relatório mundial sobre violência e saúde (2002) mostra que de 10 a 15% dos suicídios na Suécia são relacionados a intimidações no trabalho. Sobre a inclusão social, a Suécia possui problemas significativos nas áreas de justiça social voltados a imigrantes e a demanda de empregos para jovens recém-introduzidos no mercado é baixa. O país possui baixo índice de pobreza e maior distribuição de renda na sociedade, entretanto, essas porcentagens

têm diminuído ao longo dos anos, o que preocupa os governos locais (SWEDEN REPORT, 2018).

Sobre a infância e a adolescência, há uma preocupação constante do país sobre o comportamento violento em jovens e sua relação com o desenvolvimento familiar. Estudos em Örebro, realizado com mais de mil adolescentes revelou que dois terços destes apresentavam comportamentos violentos até os 26 anos e mostravam índices de violência intrafamiliar na infância, bem como o uso excessivo de álcool (OMS, 2002).

Nas escolas, os temas violência e *bullying* são considerados sérios e desde o ano de 1994 já existiam políticas públicas voltadas para a prevenção de suas manifestações, inclusive incluídas na Lei Educacional Sueca de 2010 e na Lei de Discriminação de 2008 (EUROPEAN ANTIBULLYING NETWORK, 2014). A política de criação de um ambiente seguro nas escolas possui uma longa tradição na Suécia, encontrando-se a informação e prevenção sobre o *bullying* largamente disseminada, com abrangência multisetorial. Seus objetivos em relação a isso estão pautados em ambientes seguros e protegidos para o bem-estar dos estudantes, compreensão pelo outro e empatia, desde a educação infantil. A Agência Nacional de Educação opera a nível nacional, produzindo publicações, organizando conferências e patrocinando projetos de investigação sobre o *bullying*. A Suécia possui leis contra assédio moral no trabalho, sendo estas as precursoras para as leis escolares, que além de proibirem o *bullying* nas escolas, coloca o ônus da prevenção nas instituições. As escolas que não conseguem realizar as ações de prevenção podem ser levadas a juízo pelas famílias atingidas e serem responsabilizadas por isso juridicamente (FONSECA, 2007).

Ademais, sobre a prevenção, em um dos documentos desenvolvidos pelo Brä (2009) sobre violência nas escolas estabelece quatro princípios fundamentais que as instituições escolares suecas devem cumprir: trabalho contínuo de combate às violências e o *bullying*; estabelecimento de um senso emocional e participativo com a escola; garantia de canais de comunicação seguros entre estudantes e adultos e introdução de um modelo sistemático de avaliação de ameaças. Estes fundamentos são muito disseminados no país e a grande maioria das escolas leva em consideração para o desenvolvimento de

um melhor clima escolar e, conseqüentemente, a prevenção do *bullying*. Um dos programas bem difundidos na Suécia para a prevenção do fenômeno é o OBPP, do Dan Olweus (EUROPEAN ANTIBULLYING NETWORK, 2014).

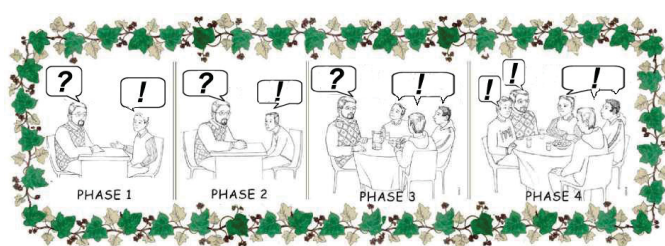
Entretanto, mesmo com uma política eficaz e disseminada, a Suécia ainda possui casos de *bullying* em suas escolas. Uma das primeiras pesquisas realizadas na Suécia sobre a temática envolveu estudantes do 9º ano, de catorze escolas diferentes, na década de 90, com o uso de questionários, com o objetivo de verificar a prevalência e ocorrência do *bullying*. Essa pesquisa foi produzida pelo Departamento de Ciminologia da Universidade de Estocolmo e o Conselho Nacional de Prevenção do Crime. O estudo revelou uma prevalência maior de agressões e vitimização entre o sexo masculino, entretanto os casos mais graves envolviam meninas (FONSECA, 2007).

Em uma pesquisa concluída pelo *The Children's Welfare Foundation* (2017) sobre violência contra crianças, realizada com estudantes do 9º ano, em uma amostra média de 5 mil participantes suecos, mostrou que 38% sofreram *bullying* em algum momento do período escolar, com um número maior entre as meninas (43%), sendo a disseminação de fofocas o tipo mais comum e, 52% dos estudantes nunca foram intimidados. O estudo também mostrou relações entre vítimas de *bullying* e famílias com instabilidade financeira e abuso sexual e físico na infância.

Mais recentemente, de acordo com o *Behind the Numbers* (2019), estudo realizado pela UNESCO, mostra um decréscimo em relação à manifestação de violências e *bullying* nas escolas. Em 2002, 14,6% dos estudantes alegava ter envolvimento em agressões no ambiente escolar e em 2014, o número baixou para 12,5%. Mesmo com índices que explicitam a presença do *bullying* no ambiente escolar sueco, o país está entre os lugares com a menor quantidade de *bullying* do mundo, pois adotou abordagens claras e sistemáticas de prevenção, sendo uma delas um sistema nacional de monitoria da segurança escolar com um forte foco na prestação de contas das escolas, onde toda a comunidade escolar é responsável por suas ações, bem como um apoio político explícito nos direitos da criança, sendo o primeiro país a proibir todas as formas de punição corporal infantil (BEHIND THE NUMBERS, 2019).

Nesse cenário, ressalta-se o programa *Método Pikas* (FIGURA 13), ou sua versão em inglês *Shared Concern Method- SCM* (Método de Preocupação Compartilhada), fundado pelo pesquisador estoniano Anatol Pikas, da Universidade de Uppsala, na Suécia. Suas primeiras pesquisas datam dos anos 70, quando iniciou seus estudos sobre o *bullying e mobbing*, bem como a construção de seminários e oficinas realizadas durante as aulas na universidade, originando, inicialmente o *Persuasive Coercion Method* (primeiro protótipo do método atual). Na Suécia, o método *Shared Concern* foi pioneiro em relação à minimização do fenômeno *bullying*. Na década de 80 e 90, Anatol Pikas lançou dois livros com os conceitos do método em sueco e uma versão em inglês em 2002. Na Austrália, o Método Pikas é muito difundido e estudado pelo pesquisador Ken Rigby, que adaptou o método para um programa intitulado *Bully Stoppers* (PIKAS, 2019; RIGBY, 2005; VICTORIA STATE GOVERNMENT, 2019).

FIGURA 13 - SÍMBOLO OFICIAL MÉTODO PIKAS



FONTE: Google (2019).

Este método é indicado para casos de *bullying* que não foram presenciados por um adulto ou que ocorreram em grupos sociais. O foco está na busca por soluções que atendam os interesses de ambos os lados e que as ideias para esta solução nasçam dos próprios envolvidos, considerando o conflito como o elo para a diplomacia em uma comunicação e diálogos adequados. Anatol Pikas usa o termo ‘suspeito’ para os agressores, assim evitando o rótulo de culpado para aquele que realizou a agressão. Pikas salienta que, em uma situação de conflito, ao encontrar o culpado por tal ação agressiva, o ser humano tende a ‘rotular’ o sujeito como agressor e, conseqüentemente, mal. Por isso, o objetivo do método é compartilhar soluções pacíficas e não enfatizar a agressão. Para ele, vítimas, agressores e

testemunhas “formam uma unidade social problemática que precisa ser quebrada” (PIKAS, 2019, s/p). O Método Pikas é “um dispositivo metódico que promove a escuta genuinamente curiosa dos suspeitos de intimidação” (PIKAS, 2019, s/p).

O método parte do fato de que a organização interna de sentimentos, emoções de culpa, liderança patológica e insegurança social causa um emaranhado de mal-entendidos entre os protagonistas desse tipo de fenômeno social, o que aumenta a confusão e o poder de manter situações de abuso entre iguais. O compartilhar responsabilidades visa desorganizar essa estrutura de submissão de domínio social estabelecida entre vítimas e agressores e alimentada passivamente pela presença de espectadores ativos. Trata-se de modificar esse triângulo patológico, ajudando os protagonistas a substituir a estrutura abusiva por uma nova, assumindo mudanças pessoais. O objetivo do método é reindividualizar os membros do grupo, fazendo com que cada pessoa envolvida reflita sobre a natureza de seu desempenho, as consequências dele e mude suas abordagens, até que se tornem pessoalmente responsáveis por seu comportamento, uma vez que compreendam o efeito dele (PIKAS, 2019; BRAGA, 2013; RIGBY, 2005; GRIFFITHS, 2010).

Shared concern is in some ways the opposite of traditional and still widely employed methods of dealing with cases of bullying. Suspected bullies are not interrogated, the facts of the case are not objectively assessed as in a court room, school rules and judgments are not invoked with an eye on precedents, guilt is not elicited or pronounced, punishments (often euphemistically described as ‘consequences or sanctions’) are not applied in an attempt to make the punishment fit the crime. Instead, the situation is explored as perceived by those involved, there is no digging for evidence of guilt, no accusations are made, the outcome at which the method is aimed is a resolution of the

problem: that is, a reasonable expectation that the bullying will not continue (RIGBY, 2005, p. 28¹²).

Inicialmente, o método consiste em conversas individuais com os suspeitos, como forma de interação e criação de elo de empatia com o mediador. Neste momento, o sujeito é encorajado a contar a sua versão dos fatos e trazer possíveis soluções para o caso. Posteriormente, uma conversa individual com a vítima, identificando sua posição e apresentando algumas ideias trazidas pelo próprio agressor, bem como a sua ideia de solução para o problema. E, após conversa com suspeitos e vítimas, o ideal é realizar entrevistas e conversas com as testemunhas da agressão, com a intenção de apoio as vítimas e não aceitação da violência. Nesses momentos individuais, apenas o jovem e o mediador conversarão. Ressalta-se a importância de um ambiente acolhedor, livre de sons perturbadores, que possam criar um clima de harmonia para a conversa. Em um terceiro momento, reúnem-se todos os suspeitos que foram entrevistados individualmente e, juntos, devem chegar a uma solução benéfica para todos. E assim, um quarto momento é realizado em grupo, com todos os envolvidos, suspeitos, vítima e testemunhas, uma vez que a dinâmica grupal rompe com o poder dos agressores e traz uma nova visão sobre o conflito original. Aqui os participantes conversam, por meio de um diálogo pacífico e equilibrado sobre a situação e um acordo mútuo deve ser firmado entre as partes. O acordo final deve ser acompanhado pelo terapeuta por meio de reuniões periódicas com a intenção de verificar se o problema inicial foi solucionado. As entrevistas individuais devem ter uma duração média de 10 a 15 minutos e as grupais, em torno de uma hora. O que

¹² A preocupação compartilhada é de certa forma, o oposto do tradicional e emprega métodos para lidar com casos de *bullying*. Os agressores suspeitos não são interrogados, os fatos do caso não são avaliados objetivamente como em uma sala do tribunal, escola regras e julgamentos não são invocados com o olho nos precedentes, a culpa não é provocada ou pronunciada, punições (geralmente descritas eufemisticamente como consequências ou sanções) não são aplicadas na tentativa de adequar a punição ao crime. Em vez disso, a situação é explorada como percebida pelos envolvidos, não há como cavar por evidências de culpa, nenhuma acusação é feita, o resultado no qual o método é traz uma resolução do problema: ou seja, uma expectativa razoável de que o *bullying* não continuará (tradução nossa).

chama mais a atenção das crianças e adolescentes na abordagem desse método é a não culpabilização da agressão, pois a discussão gira em torno da busca por uma solução em conjunto e compartilhada e não na acusação (BRAGA, 2013; PIKAS, 2019; RIGBY, 2005).

A mediação é realizada por um ‘mediador terapeuta’, responsável por conduzir os encontros e diálogos entre os participantes. Em geral, é uma pessoa da própria instituição (um professor ou pedagogo) que direcionará as conversas e encontros. A principal característica do mediador é a escuta ativa, a capacidade de neutralidade nas discussões em grupo e possivelmente, treinamento terapêutico. Esse treinamento é realizado por uma equipe capacitada chamada *All in the class become mediators*. Vale ressaltar que o trabalho de mediação deve ser adaptado conforme as idades, em especial na linguagem. Crianças tendem a ter mais aceitação em relação à fala de um adulto, enquanto os adolescentes, em alguns casos, sentem-se ameaçados. O fato é que a popularidade do Método Pikas está justamente em dar voz para os participantes resolverem sua própria situação. Outra forma de abordagem proposta por Pikas é, antecipadamente, o mediador ganhar a confiança dos jovens por meio de conversas e discussões em sala de aula, abordando o assunto e, posteriormente, pedir que respondam um questionário, anonimamente, revelando colegas ou pares que eles saibam que estão envolvidos em casos de *bullying* dentro da escola (BRAGA, 2013; PIKAS, 2019; RIGBY, 2005).

Pikas (2019) ressalta que a origem do conflito, em geral, é um evento pequeno que se torna gigantesco, tornando-se violência se não for mediado adequadamente. Por isso, o mediador tem um papel fundamental na limitação desse conflito, antes que ele se torne *bullying*. O que acontece normalmente é dentro da sala de aula, o professor presencia uma agressão e imediatamente culpa o estudante que agrediu, expondo normas sociais de convivência. A maioria dos agressores/suspeitos sente-se ameaçado com esse tipo de atitude e investem ainda mais em represálias para com o colega vítima. Em uma reação oposta a esta, se o professor abordar a situação em amorosidade, espera-se que essa atitude benevolente provoque um ‘choque de realidade’ no agressor, modificando seu comportamento agressivo. Neste sentido, ignora-se

a culpa e busca-se uma solução compartilhada, transferindo a intimidação para uma abordagem cooperativa.

Acredita-se que, como o método é aplicado na fase inicial do conflito, as chances do *bullying* ser eliminado são grandes. Portanto, o Método Pikas não é um programa preventivo e sim de intervenção, sendo assim, um programa limitado a questões pontuais de agressões caracterizadas como *bullying*. Para a sua implementação, sugere-se que um estudo exploratório seja realizado para o reconhecimento da configuração social local. Deve ser aplicado com crianças e adolescentes entre nove e catorze anos de idade, com duração entre quatro e seis semanas. Concorde-se que a eficácia do método seja potencializado se a instituição escolar já tenha programas preventivos que promovam a sensibilização social contra os tipos de violência, permitindo que exista um clima escolar mais equilibrado. Requer muita confiança e segurança por parte dos adultos envolvidos que protejam o anonimato e o conteúdo das entrevistas que são realizadas durante o percurso do método. Pikas salienta que este método é efetivo justamente porque não foca na culpabilização de nenhum participante e há um gerenciamento do caso agressivo (PIKAS, 2019; RIGBY, 2005).

O Método Pikas foi empregado como elemento chave em vários programas internacionais, incluindo Inglaterra, Escócia, Espanha, Finlândia e Austrália, obtendo resultados significativos de sucesso na redução do *bullying* nas escolas aplicadas, com uma média de dois terços dos casos resolvidos. Além disso, em um estudo escocês, com crianças do segundo e terceiros anos do ensino fundamental, a aplicação do Método foi feita em 38 casos de *bullying*, mostrou-se bem sucedida em 34 deles (RIGBY, 2005). Relatórios australianos mostram uma taxa de sucesso entre 85-100% (RIGBY, 2005; GRIFFITHS, 2010). Em 2011, um estudo nacional nas escolas londrinas, apuraram 1378 questionários de escolas primárias e secundárias com o objetivo de verificar quais estratégias *antibullying* as instituições utilizavam: 5% das escolas nacionais usam o Método Pikas como estratégia reativa aos casos de *bullying* escolar (THOMPSON; SMITH, 2011). Entretanto, as evidências sobre o Método Pikas ainda são limitadas e escassas, carecendo de pesquisas, em especial suecas, que comprovem sua eficiência e eficácia.

4.1.5 Programa *Equipes de Ajuda* – Grupo GEPEM

O Brasil está localizado na América do Sul e ocupa o quinto lugar no mundo em relação à extensão territorial. É composto por 26 estados, divididos em municípios e, um Distrito Federal. O Brasil é uma república federativa constitucional presidencialista. No que diz respeito à educação, é responsabilidade do governo federal, dos estados e municípios a gestão e organização dos seus respectivos sistemas de ensino, que são estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Portanto, a educação brasileira é regulamentada pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Cada um dos sistemas educacionais deve zelar pela sua manutenção, bem como a promoção de mecanismos que gere fundos e recursos financeiros, sendo que 25% do orçamento do Estado e 18% dos impostos federais e taxas municipais são reservadas para a educação. Aos estados, cabe a manutenção e organização de escolas de nível médio e fundamental e aos municípios, prioritariamente, fundamental e infantil, que são estruturados a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC está prevista na LDB 9394/96 como um conjunto de orientações de aprendizagem com a intenção de atingir metas educacionais, buscando garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento básicos e indispensáveis, independentemente de onde vieram ou suas condições de estudo (MEC, 2019). Entretanto, o país ainda sofre com índices de analfabetismo (uma média de 14 milhões de pessoas) e com baixos resultados em relação à qualidade educacional, estando entre os dez últimos colocados no Plano Internacional de Avaliação de Alunos (OECD, 2017).

A educação no Brasil iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas no país em 1549. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, foi a responsável pela evangelização, ensino e educação dos povos indígenas que habitavam o território brasileiro, baseados nos princípios do cristianismo e da religião católica durante mais de 200 anos. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil ficou sem nenhum subsídio, recebendo um novo

impulso com surgimentos de instituições educacionais, culturais e científicas apenas em 1808, quando a família real portuguesa veio para o país. Entretanto, os investimentos realizados neste período favoreceram a corte portuguesa, dando prioridade para a educação superior. Neste momento em que o Brasil se caracterizava como colonial e monárquico, o ensino era, em sua maioria, ministrado para as elites. Somente com a independência do Brasil em 1822 é que algumas mudanças foram realizadas no âmbito educacional, associando apoio à educação popular, a instrução primária gratuita a todos e a criação de universidades. Entretanto, na prática não foi assim que aconteceu (RIBEIRO, 1993; TEIXEIRA, 2015).

Em 1920, o Brasil começou novamente a caminhar rumo a mudanças na educação e inúmeras reformas foram realizadas e debatidas, surgindo assim a primeira geração de educadores que lideravam movimentos em prol de uma educação popular. Foi nesse período que surgiram as primeiras universidades, iniciando uma trajetória científica e cultural no país. Porém, em 1937, com a instauração do Estado Novo, ocorreram novos retrocessos no campo educacional, que foram até o período de sua queda. Em 1961, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com um forte movimento em favor da defesa da educação pública, universal e gratuita. A segunda versão da lei, em 1971, enfatizou o ensino profissionalizante e superior. Um novo marco para a educação brasileira foi a Constituição de 1988 e a terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, que trouxeram como destaque a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo no país (RIBEIRO, 1993; TEIXEIRA, 2015).

O sistema educacional brasileiro é organizado em educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e ensino superior. A educação infantil é a primeira etapa e contempla crianças de zero a cinco anos de idade. Sua principal finalidade é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos sociais, físicos, cognitivos e emocionais. A sua obrigatoriedade é a partir dos quatro anos de idade. A avaliação neste período de escolarização é feita mediante acompanhamento e registro do professor sobre o desenvolvimento do estudante. O ensino fundamental contempla crianças de seis a quatorze anos e é obrigatório. A realização da matrícula nesta etapa está

vinculada a idade de corte, ou seja, crianças que completam seis anos de idade até a data de 31 de março do ano vigente. A grade curricular compreende o ensino da língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física (do 1º ao 5º ano) e a língua inglesa a partir do 6º ano. Algumas escolas ainda incluem ensino religioso e informática, disciplinas estas consideradas opcionais. O ensino fundamental é estruturado em dois momentos – 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano. O ano letivo deve ser estabelecido com 200 dias e 800 horas de atividades por ano (MEC, 2019; DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Para ingressarem no ensino médio, os estudantes devem ter concluído o ensino fundamental. A duração desta etapa é de três anos. A garantia por lei da sua obrigatoriedade é até o estudante completar 17 anos de idade. Além da grade curricular básica, ainda há a inclusão do ensino de física, química e biologia. O estudante do ensino médio tem a chance de realizar esta etapa de seus estudos, incluindo na grade curricular o ensino técnico, por meio de cursos profissionalizantes em diversas áreas. As instituições de ensino que atendem esta demanda têm uma maior quantidade de horas por semana e o período de término do ensino médio se estende por mais um ou dois anos. Caso o estudante deseje ingressar no ensino superior, há a necessidade de conclusão do ensino médio. Ainda há a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo, caracterizadas como outras modalidades de Educação (MEC, 2019; DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

A formação universitária compreende os cursos de nível superior, que podem ser cursados pelo estudante mediante um exame de aptidão, chamado vestibular. Os cursos de graduação duram em média de três a seis anos e muitas instituições possuem cursos presenciais e a distância. Os cursos podem ser classificados em grau de tecnologia, licenciatura e bacharelado e pertencem as áreas das artes, ciências humanas, ciências sociais, ciências exatas e ciências naturais. Após a graduação, os estudantes podem seguir com cursos de pós-graduação, divididos em *latu sensu* (especializações e aperfeiçoamento) ou *stricto sensu* (mestrado, doutorado). As especializações têm duração de um a dois anos, o mestrado dois anos e o doutorado quatro

anos (MEC, 2019; DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013).

Em relação à violência no país, o debate sobre a temática tem se intensificado cada vez mais e tem se tornado uma das principais preocupações da população brasileira, uma vez que a busca pelo entendimento deste fenômeno social no território brasileiro aumentou. “As mortes violentas no Brasil são a principal causa de falecimento de pessoas entre 5 e 50 anos” (CHESNAIS, 1999, p. 54; ADORNO, 2002). Os dados compilados pelos Atlas da Violência (IPEA, 2019) mostram resultados alarmantes. Em 2015, o Brasil registrou 59.080 homicídios e em 2017, 65.602, aproximadamente 31 mortes a cada cem mil habitantes e uma média de 160 mortes por dia. As vítimas se encontram em sua maioria na faixa etária entre 15 e 29 anos. Os números também são significativos quando diz respeito à adolescência: entre 2007 e 2017, 107.279 adolescentes foram assassinados, sendo a maioria meninos negros – a cada 10 meninos que morreram, 06 eram por homicídios; e 70% das notificações de estupro foram de crianças e adolescentes entre 0 e 13 anos (UNICEF, 2019). Para Soares (2014), o acúmulo das violências no Brasil tem contribuído para a corrosão dos direitos humanos, rompendo com os direitos da condição humana.

A violência no Brasil constituiu-se como um fenômeno determinado sócio-historicamente e está associado à crise do sistema de segurança pública, ao crescimento das injustiças sociais e ao esvaziamento dos direitos. (...) a violência no Brasil serve tanto para hierarquizar iguais, quanto para igualar diferentes, pode ser entendida como um modelo operatório que se constituiu desde a origem da sociedade brasileira. (...) a violência danifica o projeto humano, pois nega direitos e o uso da argumentação como possibilidade de entendimento e de exercício político de sociabilidade (SOARES, 2014, p. 163-164).

Vale ressaltar que a compreensão do fenômeno no país não deve ser analisada somente pelos fatos contemporâneos, que mostram dados alarmantes sobre o aumento significativo das violências, mas compreender que este fenômeno social estabelece relações profundas com a história de formação da sociedade brasileira, uma vez que desde os primeiros contatos do Brasil, em seu período de colonização, com outros povos e nações, foram

marcados por situações de violência, relações de dominação e de poder, regimes de exploração e autoritarismo e, este mecanismo, seguiu e segue na construção e formação do sujeito brasileiro, especialmente no que diz respeito à desigualdade social. “A sociedade brasileira é uma das mais desiguais, uma das mais estratificadas que existem” (CHESNAIS, 1999, p. 55; SOARES, 2014; PINO, 2007; MINAYO, 2006; ADORNO, 2002). Por ser uma temática de difícil compreensão devido ao seu caráter complexo e multisetorial, não há como analisar o fenômeno de forma superficial, simplificado e reduzido. A violência envolve questões de todos os âmbitos e, por isso, precisa ser encarada como uma situação emergente e urgente.

Trazendo essa urgência para dentro do ambiente escolar, é fundamental a discussão do fenômeno, uma vez que, considerando a violência como um problema social, logo ela é refletida na escola. “A escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes” (PINO, 2007, p. 781). Portanto, é inegável que o clima de violência que possa existir nas instituições escolares afeta de alguma maneira a vida dos estudantes. A violência escolar tem adquirido proporções maiores e muitos casos de incidência, manifestando-se em todos os níveis escolares e faixas etárias (ABRAMOVAY; LIMA; VARELA, 2003). “A violência e o *bullying* escolar, nesse sentido, são vistos como uma extensão da problemática social” (OLIVEIRA-MENEGOTTO *et al.*, 2013, p. 211).

Neste sentido, enfatizam-se as manifestações do *bullying* nas escolas brasileiras, que estão ficando cada vez mais recorrentes e significativas, surgindo como uma modalidade dentro das diversas violências escolares e já considerado um problema de saúde pública (LOPES NETO, 2005; MARCOLINO *et al.*, 2018). Uma vez que “um em cada dez estudantes brasileiros é vítima de *bullying*” (OECD, 2017). Pesquisas realizadas por Lopes Neto (2005) em parceria com a ABRAPIA já revelavam índices preocupantes de manifestações de *bullying* no ambiente escolar (40,5%) e, recentemente, a PeNSE (2015) continua evidenciando a prevalência do fenômeno nas escolas. Pesquisas realizadas por Oliveira-Menegotto *et al.* (2013) destacaram uma

associação direta do *bullying* com violência no âmbito familiar e consequências negativas e nocivas em especial para as vítimas.

Como o aumento do *bullying* nas escolas, os movimentos em relação à prevenção, minimização e combate ao fenômeno tem ganhado forças nos últimos anos. A educação ainda é o maior fator de proteção contra as violências (UNICEF, 2019). Na pesquisa realizada por Oliveira-Menegotto et al. (2013) mostrou que 97% dos professores entrevistados relataram que existe a necessidade de prevenção das violências no ambiente escolar, seja por meio de políticas públicas ou programas de sensibilização que promovam a segurança dos estudantes. Com a finalidade de combater a problemática, foi criada a Lei nº 13.185/15, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. O programa tem a intenção de prevenir e combater as práticas de intimidação, capacitar docentes, implementar campanhas voltadas à temática, fornecer assistência psicológica, promover cidadania e medidas de conscientização, dando direito aos entes federados de firmarem convênios e parcerias para que a prática correta da execução de tal lei seja assegurada.

Em 2018, com a Lei nº 13.663, que altera a LDB 9394/96, a Cultura de Paz foi colocada como uma possibilidade de prevenção das violências nas escolas. Medidas em relação às responsabilidades de pais e professores diante de situações de violência contra crianças e adolescentes no espaço escolar já apareciam em 2002, nos Artigos 932 e 933 do Código Civil, no que diz respeito ao direito de indenização imputável. Entretanto, mesmo com medidas preventivas e de combate ao *bullying*, o Brasil ainda sofre com as consequências de tal fenômeno de forma emergente. As leis estão postas na teoria, mas na prática e no cotidiano das escolas e famílias há pouca efetivação de tais medidas. A eficácia destas depende de diversos fatores, que fogem da competência somente da educação escolar, pois estão ligados a princípios e valores estabelecidos de forma cultural na sociedade. Portanto, há urgência em se resgatar tais virtudes sociais em detrimento da banalização e naturalização da violência no país (MILANI, 2003). Além disso, há ainda uma desinformação em relação ao fenômeno nas escolas e a intuição e o improvisado atuantes como intervenção, o que dificulta a diminuição do *bullying* de forma

efetiva, revelando despreparo e pouca reflexão por parte dos professores e gestores escolares (TOGNETTA; DAUD, 2018).

O Departamento Científico de Saúde Escolar (2017), em parceria com a Sociedade Brasileira de Pediatria, ressalta a importância de ações de prevenção nas escolas, enfatizando o trabalho com capacitação dos envolvidos, professores e comunidade escolar, bem como o estímulo ao protagonismo de crianças e jovens para a discussão do *bullying* no âmbito escolar, com a intenção de inserir essa temática no cotidiano das escolas, abordando o assunto para que os estudantes estejam preparados para identificar o fenômeno. O Ministério da Educação tem atuado por meio do Pacto Universitário do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos desde o ano de 2016, quando o dia 07 de abril foi instituído como o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência nas Escolas. Data escolhida em homenagem a tragédia ocorrida na escola em Realengo, no Rio de Janeiro, em 2011. Em 2015, pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais mostrou que 69,7% dos estudantes têm presenciado violência nas escolas, o que aumentou a preocupação sobre o fenômeno. Nesse sentido, o MEC tem apoiado projetos de formação de professores e a promoção de atividades educativas no que diz respeito aos direitos humanos, como o Aprendendo a Conviver (Universidade Federal do Paraná - UFPR), que capacita educadores e gestores para o reconhecimento do fenômeno e prevenção e o Ser Diferente, Ser Igual (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) que também capacita professores na temática do *bullying* e violências (MEC, 2019).

No cenário de prevenção das violências faz sentido apresentar a proposta brasileira *Equipes de Ajuda* (FIGURA 14), embasada por diversas pesquisas internacionais que mostram a eficácia da prevenção por meio do protagonismo dos estudantes, que tem sido implementada em escolas públicas e particulares no Brasil por uma equipe de pesquisadores brasileiros (Grupo GEPEM) e estrangeiros, da Universidade de Valladolid na Espanha. Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) surgiram na década de 70 nos Estados Unidos, chegando na Espanha por volta dos anos 90. Acredita-se que o papel das testemunhas seja de grande valia no que diz respeito à defesa de seus

pares que sofrem riscos de violência na escola, uma vez que dispondo de ajuda de um par que está no mesmo plano que a vítima, facilita a comunicação e a compreensão dos problemas enfrentados. Nesse sentido, a rede de apoio se torna grande aliada no auxílio de sujeitos inseguros, rejeitados e excluídos. Os fundamentos centrais dos SAIs são confiabilidade, responsabilidade, capacitação, supervisão e acompanhamento (LAPA, 2019).

FIGURA 14 - SÍMBOLO OFICIAL GRUPO GEPEM



FONTE: Google (2019).

As Equipes de Ajuda são uma modalidade dentro do Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), proposto por José Maria Avilés Martínez desde 2008, adaptadas a realidade brasileira e coordenadas pela professora doutora Luciene Tognetta, desde 2015. A base teórica que fundamenta as adaptações do programa é Jean Piaget (LAPA, 2019). As Equipes têm por objetivo “caracterizar-se como um grupo de referência na escola, onde as crianças e jovens, vítimas de violência ou envolvidos em conflitos, possam buscar suporte e discutir estratégias para a solução de tais questões” (LAPA, 2019, p. 107). Salienta-se ainda que “quando se unem em grupos a fim de trabalharem de forma colaborativa em torno de uma mesma atividade, meninos e meninas se fortalecem” (SOUZA, 2019, p. 94). Portanto, um grupo que opera em conjunto retira a sobrecarga da responsabilidade de um único indivíduo e quebra com os paradigmas individualistas, além de fortalecer elos de amizade, princípios de cooperação e respaldo em decisões. Assim, os estudantes que vivenciam situações de violência dentro da escola podem buscar auxílio dentro das equipes, onde encontra pessoas disponíveis para ouvir, acompanhar e orientar na busca por soluções (LAPA, 2019; BONFIM, 2019). O programa atua dentro de três linhas: pessoal (reflexão e estudo acerca do desenvolvimento moral e

convivência); curricular (disciplina que envolve formação e práticas sobre moral) e institucional (ações tomadas pela escola) (BONFIM, 2019).

As Equipes de Ajuda atuam em situações: Individuais: acolhem estudantes recém-chegados na escola; ajudam aqueles que se sentem excluídos, detectam conflitos; integram estudantes que não possuem amigos e aqueles que se sentem isolados; promovem uma escuta ativa. Coletivas: auxiliam com intervenção em brigas entre grupos, exclusões, rivalidades e promovem ações e valores para melhorar a convivência entre pares (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

Os estudantes que participam do sistema de apoio são selecionados a partir do ensino fundamental final e formam uma rede confiável e estável, que demonstra cooperação e atuam de forma colaborativa, imbricada com o conceito de protagonismo juvenil. O principal critério de seleção é “a confiança que possuem em seus colegas” (SOUZA, 2019, p. 95). Eles são selecionados a partir dos próprios colegas, uma vez que aqueles que se sentem hostilizados buscam pares de confiança para compartilhar seus problemas e, assim, corroborando com a teoria piagetiana de formação ética a partir dos pares (LAPA, 2019). A esses estudantes exige-se a capacidade de escutar e dar oportunidade de ajuda aos colegas que enfrentam dificuldades relacionadas à insegurança que sentem no cotidiano escolar, buscando juntos soluções para a problemática.

A formação destes estudantes que farão parte da Equipe é realizada pelos próprios professores da escola ou por um formador, especialista no trabalho de implantação da rede de apoio. Vale ressaltar que o trabalho seguiu a mesma linha de implantação da Espanha e leva em consideração o apoio e ciência de toda a comunidade escolar, para que a proposta tenha a efetividade garantida (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

A participação, a autonomia, a responsabilidade dos implicados nos programas de ajuda, os valores que exercitam e promulgam, são fatores que beneficiam e enriquecem a toda a comunidade educativa em geral e as pessoas que formam parte dela em particular. A riqueza desta proposta não só reside na contribuição para a melhoria da convivência e na aprendizagem, mas, sobretudo, contribui para fazer melhores as pessoas (LAPA, 2019, p. 111).

Em 2015 e 2016, por meio de um projeto em parceria com a Fundação Lemman de Pesquisas, duas escolas pilotos implantaram o programa Equipes de Ajuda. Em um primeiro momento, a equipe gestora e os professores foram capacitados sobre a temática, voltada em especial a convivência escolar, *bullying*, técnicas de comunicação não violenta, bem como as etapas do projeto proposto. Os conteúdos trabalhados com a equipe gestora foram desdobrados para os professores e aplicados de forma mais específica para os tutores, sendo eles: formação ética e desenvolvimento moral e todos os seus desdobramentos; conflitos interpessoais, *bullying*; planos e estratégias de ação. Foram oito encontros de duas horas e meia cada um para a equipe gestora, quatro encontros de duas horas para professores, oito encontros de duas horas cada para tutores e um encontro de oito horas para estudantes integrantes da equipe (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

Como parte da implantação, incluiu-se no currículo dessas escolas selecionadas uma disciplina curricular semanal intitulada “Viva ética” com a intenção de se trabalhar questões de convivência entre pares e formação dos estudantes sobre a temática. Nessa disciplina, as propostas giram em torno de jogos, filmes, discussões em grupo, livros, rodas de conversa, entre outros. Em paralelo a formação de professores, equipe gestora e estudantes, toda a comunidade escolar respondeu a um questionário sobre clima escolar. Esses dados revelaram a importância do trabalho que estava sendo realizado e indicou índices de violência dentro das escolas (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

A partir dos resultados apresentados nas escolas, iniciou-se um trabalho intenso sobre a caracterização do *bullying*, formação de valores, tabulação de dados sobre intimidação, levantando a necessidade de implantação das Equipes de Ajuda e a escolha dos estudantes que comporiam as equipes. Todo o trabalho foi feito com a autorização dos pais dos estudantes, enfatizando a importância do programa e o apoio em relação ao protagonismo juvenil. Os estudantes escolhidos para fazerem parte das Equipes participaram de uma capacitação de ocorreu em outubro de 2015, onde se trabalharam conceitos e fundamentos das Equipes de Ajuda. Nessa formação houve a distribuição de materiais que a equipe GEPEM organizou para sistematizar os conteúdos e conduzir a formação, adaptados da versão espanhola. Após a formação, as

Equipes de Ajuda passaram a realizar reuniões quinzenais com o professor tutor e mensais com o formador GEPEM. E essas reuniões servem para retomada e aprofundamento dos conceitos trabalhados na formação inicial e para supervisão dos casos atendidos pelos membros da equipe. Portanto, a efetiva implementação do programa segue o protocolo, sequenciado por: formação da equipe gestora; formação de professores; formação dos demais funcionários da escola; formação de professores tutores; implementação das aulas de convivência; formação dos estudantes; escolha dos integrantes; reuniões de acompanhamento (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

As ações realizadas na escola devem seguir etapas e, se detectado *bullying*, as Equipes devem priorizar a busca do maior número de informações relacionadas ao caso em primeiro lugar, analisando-as e posteriormente, planejando ações para cada um dos envolvidos, seguindo de entrevistas individuais e coletivas com a intenção de firmar acordos cooperativos e reeducativos, seguindo adaptações do Método Pikas. Identificado o alvo, passa-se a atuação de proteção em relação a ele. Um trabalho com as famílias também é desenvolvido, expondo o problema e verificando as contribuições que estes têm a fazer. Para divulgação e partilhamento de experiências sobre Equipes de Ajuda, foram organizados dois encontros nacionais, um em 2017 e outro em 2018, organizados pelo GEPEM e realizados em São Paulo (LAPA, 2019; BONFIM, 2019).

Em uma pesquisa realizada por Souza *et. al.* (2017) com 270 estudantes de duas escolas públicas em que foi implantado as Equipes de Ajuda, as intimidações tiveram diminuições significativas após um ano de aplicação do programa, em especial a insultos via celular e internet, fofocas, ameaças, mentiras e discriminação. Além disso, Nadai (2019) cita pesquisas que aprofundam a temática sobre Equipes de Ajuda identificaram que os adolescentes que participaram das formações iniciais desenvolveram habilidades latentes relacionadas à reflexão, escuta ativa e empatia e notaram mudança na percepção e atuação de agressores frente ao *bullying*. Notoriamente, muitas são as pesquisas que atestam a eficácia dos Sistemas de Apoio entre Iguais, destacando a melhoria das convivências entre escolares, redução do *bullying* e tomada de consciência sobre violência (SOUZA, 2019).

Atualmente, há dez escolas parceiras com a implantação ativa no programa Equipes de Ajuda, todas no estado de São Paulo (SOMOS CONTRA O BULLYING, 2019).

Portanto, com base na perspectiva metodológica volta-se o olhar para as relações dialéticas sociais e históricas presentes no *bullying* e suas formas de prevenção, compreendendo o fenômeno como complexo e, neste âmbito, as ferramentas qualitativas destacam as ligações entre a prática e a teoria, promovendo diversas perspectivas de compreensão e diagnósticos. No próximo tópico, far-se-á a análise dos programas *antibullying*, procedimento norteador da pesquisa para objetivar o que se espera.

5. ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira fase da Análise Temática, a pesquisadora **realizou as primeiras leituras** (leituras flutuantes), com a intenção de resgatar as percepções implícitas e explícitas nos materiais. Esse processo foi realizado para que os dados se tornassem familiarizados, trazendo para a pesquisadora a profundidade e amplitude do conteúdo. A imersão nos dados levou-a a **realizar leituras repetidas do material** a fim de procurar significados e padrões de acordo com a Cultura de Paz, teoria que foi estabelecida *a priori* (BRAUN; CLARKE, 2006). A leitura possibilitou a exploração dos dados, trazendo conhecimento sobre o campo pesquisado, bem como a facilidade para interpretação e elaboração dos resultados. Buscou-se a atenção especial aos aspectos sociais, filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e axiológicos dos programas em seus respectivos países, objetivando assim visão planetária destes (MORIN, 2011).

O processo de análise dos dados, de base qualitativa, possibilitou a compreensão do fenômeno *bullying* de forma multifacetada, bem como os processos de prevenção que ocorrem em diferentes países, trazendo clareza sobre os contextos, limitações e possibilidades a serem exploradas e estudadas. Depois de finalizar a primeira etapa de leitura, **os dados dos programas antibullying foram transcritos de forma detalhada**, retendo as principais informações necessárias à pesquisa. Esse procedimento de transcrição facilita a compreensão no que diz respeito à complexidade dos dados e sua riqueza de detalhes (BRAUN; CLARKE, 2006) e sua sistematização.

A partir da descrição e contextualização dos programas selecionados para a pesquisa, **segue-se para a fase dois, que envolve a produção de códigos iniciais** a partir dos dados dos programas. Os códigos identificam as características que são interessantes para o pesquisador, trazendo elementos básicos dos dados que poderão ser avaliados de forma significativa em relação ao fenômeno estudado. São elencadas expressões cognitivas e afetivas que indicam a complexidade das experiências individuais e coletivas, extraindo do conteúdo bibliográfico e documental a essência dos significados para a análise

e discussão. Neste processo de codificação, houve um grande número de palavras/frases-chave estabelecidas, organizadas de acordo com os objetivos iniciais e dos fundamentos teóricos da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Finalizada a codificação, **iniciou-se a fase três, onde há a triagem dos diferentes códigos construídos em temas potenciais** a partir dos extratos do conjunto de dados em um processo de construção interpretativa. Assim, com a identificação dos códigos, foi possível uma nova leitura que permitiu a aglutinação destes, formando temas iniciais (QUADRO 05). **A partir dos temas iniciais, foi possível fazer seu refinamento** (fase quatro), voltando-se para uma revisão dos extratos codificados de dados e busca padrões, uma vez que os temas são satisfatórios e eles conseguem captar a essência dos dados codificados, eles podem ser considerados **temas principais (fase cinco)** (BRAUN; CLARKE, 2006).

QUADRO 05 – RECORTE DA ORGANIZAÇÃO DOS CÓDIGOS E TEMAS INICIAIS

Códigos	Temas iniciais
Diálogo; Respeito ao outro; Desenvolvimento socioemocional; Individualidades; Autonomia; Confiança.	Desenvolvimento de habilidades sociais;
Valorização do professor como peça fundamental no processo de prevenção do <i>bullying</i> ; Neutralidade do mediador.	Valorização do corpo docente;
Escuta ativa; Fortalecimento em grupo; Acolhimento daqueles que precisam; Cooperação; Colaboração.	Estabelecimento de cultura de paz local;
Nova identidade para a turma; Mudança de cultura local/pensamento; Adequação as idades e a realidade local.	Mudança de cultura escolar;
Protagonismo; Amizade como a chave; Tutoria; Uso de elogios; Atitudes assertivas; Solidariedade.	Valorização do outro;
Construção de comportamentos assertivos e responsáveis; Provoca mudança de	Desenvolvimento humano com base nos

comportamento pessoal.	valores e nas relações;
Eliminação da culpabilização dos envolvidos.	Eliminação da culpa x escuta ativa dos envolvidos;
Normas e regras estabelecidas e/ou pré-estabelecidas; Desenvolvimento forte de valores morais.	Desenvolvimento de valores morais; Força no grupo.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

No processo de organização dos temas iniciais e principais, surgiram apontamentos referentes à organização técnica e dinamismo dos programas *antibullying*, trazendo novos códigos para a análise de dados. Com isso, houve novamente a retomada dos materiais escritos e teóricos, com a intenção de uma nova aproximação dos dados com os temas, dando origem a novas oportunidades de aglutinação e inclusão de um novo tema para análise.

Após finalizar a fase quatro e retomada dos códigos iniciais, houve a reflexão dos temas e seus significados em cada um dos programas *antibullying* e com base no marco teórico da pesquisa, construiu-se os temas principais que demonstram a essência do assunto de cada um deles, que expressaram aspectos essenciais, dando oportunidade de exploração a uma visão planetária do processo de prevenção do *bullying* escolar. Os temas principais (FIGURA 15) emergiram a partir da fundamentação e marco teórico em conjunto com os dados analisados dos programas *antibullying* e seus respectivos países.

FIGURA 15 – TEMAS PRINCIPAIS



FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

O processo de busca de sentido nos documentos e materiais escritos foi construído por meio de um movimento de articulação com o todo, dentro de uma dinâmica intensa de leitura e reflexão. Por isso, procurando conexões entre o processo de estruturação dos códigos, temas iniciais e temas principais, elaborou-se um quadro, trazendo as relações deste processo com os objetivos da pesquisa. Percebeu-se que os temas principais contribuem para a efetivação dos objetivos elencados. Salles Filho (2016) ressalta a ligação dos processos, explicando que a Cultura de Paz se envolve em aspectos relacionados aos valores humanos que, por sua vez, se prolongam para os direitos humanos, como forma de ampliação dos caminhos para as questões sociais e que inevitavelmente, estão relacionados aos conflitos, inerentes ao ser humano. Ligadas à Cultura de Paz, temos conceitos de futuro sustentável, incorporando as ideias de ser humano x planeta, em uma relação de equilíbrio e, que, supondo alguma transformação social, todos os itens anteriores são ligados a processos de vivências, convivências e interações do sujeito com o outro e com o mundo. Nessa relação complexa, adicionam-se as questões de desenvolvimento humano e técnico, teoria e prática, para a efetivação de projetos de prevenção de qualidade.

Com a intenção de expor de forma clara e objetiva sobre o desenho da pesquisa, segue-se o QUADRO 06, mostrando a relação entre a estrutura da

tese e suas partes com os objetivos propostos por esta, em sua relação de complexidade.

QUADRO 06 - RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A ESTRUTURA DA TESE

Objetivo Geral: Sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar, com base nos elementos da Cultura da Paz e das Cinco Pedagogias para a Paz, numa perspectiva da Complexidade.

Objetivos da pesquisa	Análise temática – Seis temas principais
Apresentar as características históricas dos processos de manifestação da violência, <i>bullying</i> e de programas de prevenção em âmbito nacional e internacional;	Revisão Integrativa e de Literatura;
Definir o marco teórico que embasa a construção dos elementos que fundamentam a pesquisa;	Marco Teórico;
Caracterizar os programas de prevenção do <i>bullying</i> escolar considerados experiências de sucesso nacional e internacional;	Metodologia;
Identificar as dimensões da prevenção para o <i>bullying</i> escolar presentes nos programas escolhidos;	Metodologia e análise - VALORES; DIREITOS; CONFLITOS; EQUILÍBRIO; CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO.
Analisar as possibilidades e limitações dos programas <i>antibullying</i> em relação à efetiva prevenção do <i>bullying</i> escolar que contribuam para a construção dos fundamentos teórico-metodológicos;	Análise e discussão - VALORES; DIREITOS; CONFLITOS; EQUILÍBRIO; CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO.
Discutir a importância dos fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do <i>bullying</i> escolar para subsidiar projetos de prevenção/ ações pedagógicas em prol do ser humano, adequados à realidade brasileira.	Análise e discussão - VALORES; DIREITOS; CONFLITOS; EQUILÍBRIO; CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

A partir da identificação da complexidade das relações entre objetivos e temas principais, foi fundamental estabelecer a distinção daquilo que se está buscando nos programas *antibullying* selecionados para facilitar o reconhecimento da proposta da pesquisa. Cada um dos temas principais demonstra conceitos que desejam ser alcançados/atingidos nos programas *antibullying* ao final do processo de análise dos dados (QUADRO 07).

QUADRO 07 – IDENTIFICAÇÃO/BUSCA NOS PROGRAMAS *ANTIBULLYING* A PARTIR DOS TEMAS PRINCIPAIS

TEMAS PRINCIPAIS	IDENTIFICAÇÃO NOS PROGRAMAS
Valores	Valores sociais; respeito; aceitação do outro; humanização; bom convívio entre pares; adequação dos valores sociais à realidade e cultura local.
Direitos	Visibilidade dos direitos sociais que todo cidadão possui; garantia de sobrevivência e vida em sociedade; institucionalização dos valores sociais em forma de lei; construção com base na realidade social.
Conflito	Inerência do conflito como chave para a construção das relações; entender o conflito como mecanismo natural do ser humano; regulação das relações; construção da tolerância e empatia.
Equilíbrio	Relação entre vida humana e vida planetária; consciência ecológica; sensibilização do homem x natureza/ equilíbrio; sustentabilidade; espiritualidade.
Convívio	Vínculos relacionais significativos e positivos; papel social da escola; relações harmoniosas; resolução de conflitos de forma pacífica.
Desenvolvimento	Medidas/estratégias/planos de ação que efetivamente geraram sucesso nos programas <i>antibullying</i> ; métodos de aprendizado e ensino; características gerais.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

O primeiro tema, **Valores**, diz respeito à construção/reconstrução de valores sociais com base na convivência concreta e autoconhecimento, no respeito ao ser humano e no reconhecimento do outro, na aceitação da diversidade, facilitando o diálogo e trabalho em equipe e na humanização (valores universais e cotidianos). Pode-se elencar alguns valores relativos: sinceridade, honestidade, humildade, justiça, lealdade, respeito, dever, ética, bondade, coragem, integridade, tranquilidade, tolerância, autoestima, calma, cooperação, solidariedade, altruísmo, gratidão, simpatia, compaixão, alegria, fraternidade, perseverança, imparcialidade, amabilidade, entre outros.

O tema **Direitos**, relaciona-se com o conjunto de direitos que todo cidadão possui. Contribui para a garantia de sua alimentação, saúde, lazer, educação e protagonismo na sociedade. Pauta-se na democracia e aproximação dos valores sociais estabelecidos na sociedade.

O tema **Conflito** remete ao conflito como inerente ao ser humano e chave para o entendimento dos processos de violência que a sociedade vive, bem como a constituição da paz. Está a serviço da construção democrática das relações e da resolução de conflitos, favorecendo o pensamento crítico em relação às violências.

O quarto tema, **Equilíbrio** percebe as relações entre a vida humana e a vida planetária. Busca pelo sentido da humanidade. Valorização das discussões que remete o ser humano como parte integrante do mundo, protetor do seu ambiente e que procura vivenciar práticas sustentáveis.

O quinto tema, **Convívio**, corresponde aos vínculos relacionais significativos no ambiente educativo. Busca por melhoria das experiências individuais e coletivas que favoreçam o desenvolvimento humano, explora o sentido da cooperação e participação, bem como autonomia, pensamento e ação.

O tema **Desenvolvimento** busca salientar as medidas/estratégias/planos de ação efetivos que promoveram o sucesso dos programas *antibullying*. Também se interessa pelas metodologias de aprendizado e ensino e suas características gerais.

Todos estes temas, embora tenham suas características peculiares, estão presentes no todo das propostas, e fazem parte da Cultura de Paz, o que

Ihe confere também a complexidade que a constitui. A partir disso, o QUADRO 08 apresenta e sistematiza a construção dos seis temas principais e seus respectivos temas iniciais e códigos.

QUADRO 08 – CÓDIGOS, TEMAS INICIAIS E TEMAS PRINCIPAIS

Códigos	Temas iniciais refinados	Temas principais
Diálogo; Respeito ao outro; Desenvolvimento socioemocional; Individualidades; Autonomia; Confiança; Protagonismo; Amizade como a chave; Tutoria; Uso de elogios; Atitudes assertivas; Solidariedade; Normas e regras estabelecidas e/ou pré-estabelecidas; Desenvolvimento forte de valores morais. Valorização do professor como peça fundamental no processo de prevenção do <i>bullying</i>; Neutralidade do mediador; Nova identidade para a turma; Mudança de cultura local/pensamento; Adequação as idades e a realidade local. Escuta ativa; Fortalecimento em grupo; Acolhimento daqueles que precisam; Cooperação; Colaboração; Construção de comportamentos assertivos e responsáveis; Provoca mudança de comportamento pessoal.	Desenvolvimento humano com base nas habilidades sociais e nas relações; Valorização do outro e do corpo docente; Estabelecimento de uma nova cultura de paz local;	VALORES

Formação de professores e estudantes a partir dos direitos humanos; Adequação dos currículos escolares. Leis e os valores sociais/ punições e/ou prevenção; Auxílio na criação de leis específicas contra a violência, <i>bullying</i> e promoção da paz nas escolas, que criminalizam e previnem; Direitos civis e direitos humanos como fundamentos; Políticas públicas. Resultados efetivos x financiamento educacional; Promoção de estratégias e planos de ação em prol da não tolerância à violência; Igualdade e equidade; Promoção da Cultura da Paz.	Formação em direitos humanos/Humanização. Construção e aplicação de leis; Projetos que viabilizam a paz; Igualdade e equidade.	DIREITOS
Conflito como elo para a diplomacia e comunicação adequada; Autoregulação das emoções. Aplicação de sanções não hostis como método de regulação de situações agressivas; Regulação de situações conflituosas; Solução nasce a partir dos	Conflito como natural ao ser humano. Regulação de situações conflituosas.	CONFLITO

próprios envolvidos; Presença de um mediador terapêutico; Busca por soluções pacíficas; Presença professores tutores; Prevenção como método para identificação de um conflito aceitável em detrimento do bullying; Não tolerância ao <i>bullying</i>; Culpa como rótulo não é aceito; Detecção de conflitos/ações reativas; Orientação realizada pelos estudantes integrantes da equipe. Tolerância; Empatia e a autoeficácia; Dar voz aos participantes para a resolução do seu conflito.	Colocar-se no lugar do outro.	
Conceito de futuro sustentável; Saúde mental nas escolas; Inter-relação entre sujeito e ambiente de contato. Desenvolvimento da criança em um ambiente escolar adequado e harmonioso; Substituição de um ambiente abusivo por um ambiente harmonioso; Presença de um ambiente seguro e acolhedor; Clima escolar equilibrado.	Equilíbrio entre ser humano e o meio ambiente. Ambiente harmonioso, seguro e acolhedor.	EQUILÍBRIO

responsabilidades. Auxílio no sofrimento das vítimas; Quebra do papel de delação; Adulto como exemplo de autoridade; Rede confiável e estável.		
Segue um protocolo; Claro e objetivo; Técnico e metódico; Sistematização; Treinamentos; Treinamentos e capacitação do pessoal envolvido; Aplicação em longo prazo; Curto prazo; Continuidade; Uso das tecnologias como ferramenta de prevenção; Necessidade de recursos humanos e operacionais; Planejamento e intencionalidade; Sensibilização; Forte investimento em educação; Potencialização do método se houver prevenção; Acordo mútuo. Atuação em parceria com universidades; Compromisso do governo local e do sistema escolar. Programa de intervenção; Conversas individuais x conversas em grupo; Reuniões e entrevistas curtas;	Sistematização. Parceria com universidades e governo. Programas de intervenção x prevenção.	DESENVOLVIMENTO

Trata de questões pontuais; Uso de questionário padronizado; Custo de implementação elevado. Não integrado ao currículo; Adaptação da carga horária das escolas; Não há formação/ensinamento de normas sociais; Inclusão de conteúdos no currículo escolar (disciplina sobre ética).	Mudança no currículo escolar.	

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

5.1 UMA LUZ NO FINAL DO TÚNEL - UM OLHAR SOBRE OS CINCO PROGRAMAS A PARTIR DE SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS E A SISTEMATIZAÇÃO DOS FUNDAMENTOS PARA A PREVENÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR BRASILEIRO

5.1.1 Aprofundamentos por meio da Análise Temática

Finalizando o processo de construção da Análise Temática e com a intenção de facilitar a visualização desta em relação aos programas *antibullying*, elaborou-se em quadro com a síntese das principais contribuições de cada um dos programas (QUADRO 09), contendo cada um dos temas principais, para a sistematização dos fundamentos de prevenção do *bullying* escolar para a realidade brasileira. Após a elaboração do quadro, seguiu-se com a análise a partir de cada um dos temas principais, evidenciando as construções e discussões entre autores. A partir dos temas e da integração entre eles, realizou-se o tratamento dos dados pelos *softwares QDA Miner e WordStat*, como forma de organizar os dados para a Análise Temática e a discussão em relação aos fundamentos teórico-metodológicos propostos nesta tese.

QUADRO 09 – DADOS PARA A ANÁLISE TEMÁTICA A PARTIR DE SUAS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

	<i>KiVa</i>	<i>Olweus Program</i>	<i>Programa TEI</i>	<i>Método PIKAS</i>	<i>Equipes de Ajuda</i>
VALORES	Ênfase no diálogo e respeito ao outro; Salienta o uso da escuta ativa; Forte desenvolvimento socioemocional; Reforça as individualidades de cada um; Adequação às idades e a realidade local; Construção de comportamentos assertivos e responsáveis a partir das normas estabelecidas no grupo; Mudança de cultura local/pensamento; Valorização do professor como peça fundamental no processo de prevenção do <i>bullying</i>.	Ênfase na ajuda daqueles que se sentem fragilizados e inseguros; Aplicação de elogios; Reforço de comportamentos positivos; Fundamenta o papel do professor e da escola como essenciais; Mudança de comportamento pelo uso de regras pré-estabelecidas; Adequação da realidade escolar a partir das quatro regras-base do programa.	Protagonismo estudantil; Desenvolvimento de uma nova identidade da turma; Positividade; Relações sociais x desenvolvimento humano; Respeito; Amizade como a chave para a prevenção; Foco na transformação da escola; Comprometimento com o outro – tutoria.	Autonomia como princípio; Diálogo; Eliminação da culpabilização dos envolvidos; Escuta ativa; Provoca mudança de comportamento pessoal; Neutralidade do mediador; Adequação a realidade local.	Autonomia como princípio; Diálogo; Comunicação; Gestão das emoções; Protagonismo Juvenil; Escuta ativa; Provoca mudança de comportamento pessoal; Desenvolvimento forte de valores morais; Atitudes assertivas; Solidariedade; Confiança; Fortalecimento em grupo; Acolhimento daqueles que precisam; Cooperação; Colaboração; Adequação a realidade local/ envolvimento da comunidade.

DIREITOS	Destaca a importância da formação de professores e estudantes a partir dos direitos humanos; Adequação dos currículos escolares, incluindo a temática no cotidiano escolar; Auxílio na criação de leis específicas contra a violência, <i>bullying</i> e promoção da paz nas escolas; Promoção de estratégias e planos de ação em prol da não tolerância à violência.	Leis promulgadas que auxiliam na criminalização e prevenção do <i>bullying</i> escolar (nível nacional); Vínculo com resultados efetivos e financiamento da educação; Movimento frágil em prol de uma educação em direitos humanos; Ambiente hostil interfere nos direitos civis dos estudantes.	Leis estatais e comunitárias que favorecem a prevenção do <i>bullying</i> e a aplicação de valores sociais no cotidiano escolar; Promoção da Cultura da Paz; Introdução da educação em direitos humanos no currículo.	Direitos civis e direitos humanos como fundamentos; Considerado um dos países mais igualitários; Políticas públicas sobre prevenção do <i>bullying</i> e violências em geral incluídas na Lei educacional e na Lei de discriminação.	Direitos civis e direitos humanos como fundamentos; Lei 13. 185/15 que propõe o Programa contra Intimidação sistemática; Lei 13. 663/18 que altera a LDB e introduz a Cultura da Paz como prevenção das violências.
CONFLITO	Foco na prevenção como método para identificação de um conflito aceitável em detrimento do <i>bullying</i> que não deve ser tolerado na escola; Promoção da dialética entre agressor, vítima e testemunha; Reforça a empatia e a	Não é reconhecido como técnica para resolução de conflitos; Aplicação de sanções não hostis para regulação de situações; Promoção da empatia por meio de sensibilização (atividades e conversas).	Foco na não-violência; Empatia e autoregulação das emoções.	Tolerância como princípio; Dar voz aos participantes para a resolução do seu conflito; Solução nasce a partir dos próprios envolvidos; Conflito como elo para a diplomacia e comunicação adequada; Culpa como rótulo não é	Tolerância e empatia como princípio; Dar voz aos participantes para a resolução do seu conflito; Solução nasce a partir dos próprios envolvidos; Detecção de conflitos/ações reativas; Regulação de situações

	autoeficácia.				aceito; Presença de um mediador terapêutico.	conflituosas; Orientação realizada pelos estudantes integrantes da equipe; Busca por soluções pacíficas; Presença professores tutores.
EQUILÍBRIO	Ênfase no conceito de futuro sustentável a partir do desenvolvimento de relações saudáveis; Desenvolvimento de metodologias que visam a saúde mental nas escolas; Forte relação entre o desenvolvimento da criança em um ambiente escolar adequado e harmonioso.	Envolvimento de toda a comunidade escolar – compromisso e comprometimento; Promoção de um ambiente seguro e harmonioso; Recriação de um ambiente positivo.	Envolvimento de toda a comunidade escolar; Clima escolar harmonioso; Interrelação entre ser humano e ambiente de contato – substituição de um ambiente violento por um não violento.	Substituição de um ambiente abusivo por um ambiente harmonioso; Presença de um ambiente seguro e acolhedor; Clima escolar equilibrado.	Tomada de consciência sobre o mundo/princípios e valores sociais e morais; Ações refletem na comunidade escolar; Presença de um ambiente seguro e acolhedor; Clima escolar equilibrado/melhoria.	
CONVÍVIO	Ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento humano; Enfatiza a resolução de conflitos de forma pacífica; Desenvolvimento de amigos pró-sociais;	Auxílio no sofrimento das vítimas; Neutraliza o comportamento antissocial; Alcança a melhoria das relações entre pares; Quebra do papel de delação; Responsabilidade dos	Inclusão; Comprometimento individual e grupal; Sujeito ativo diante da situação adversa; Produção de autoestima; Redução da insegurança com o grupo.	Ideal para grupos; Prioriza agressões que não foram presenciadas por adultos; Compartilhamento de soluções pacíficas; Compartilhamento de responsabilidades;	Busca de soluções a partir do grupo; Formação de equipes que ajudam o estudante inseguro; Rede confiável e estável; Desenvolvimento de valores de convivência; Compartilhamento de	

	Papel do agressor não é recompensado pelos colegas.	adultos para com as crianças (limites e exemplo de autoridade positiva); Melhoria do clima escolar.		Abordagem cooperativa.	soluções pacíficas; Compartilhamento de responsabilidades; Abordagem cooperativa.
DESENVOLVIMENTO	Continuidade; Sistematização; Compromisso do governo local e do sistema escolar; Parceria com a universidade de Turku; Treinamentos; Foco na pessoa; Uso das tecnologias como ferramenta de prevenção.	Quatro níveis – escolar, individual, comunitário e sala de aula; Técnico e metódico; Segue um protocolo; Não integrado ao currículo; Aplicação em longo prazo; Parceria com a universidade Glensom; Claro e objetivo; Uso de questionário padronizado; Custo de implementação elevado.	Atuação em parceria com três universidades (Barcelona, Santiado da Compostela e Alicante); Sensibilização diante das consequências do <i>bullying</i>; Capacitação/treinamentos; Adaptação a carga horária e currículos; Necessidade de recursos humanos e operacionais; Custo baixo de implementação; Comprometimento e continuidade.	Forte investimento em educação; Reindividualização dos membros envolvidos; Potencialização do método se houver prevenção; Conversas individuais x conversas em grupo; Acordo mútuo; Reuniões e entrevistas curtas; Reuniões e entrevistas curtas; Longo prazo; Parceria com universidades; Inclusão de conteúdos no currículo escolar (disciplina sobre ética). formação/ensinamento de normas sociais; Programa de intervenção; Curto prazo; Trata de questões pontuais.	

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

5.1.1.1 Valores

O tema **VALORES** enfatiza os valores sociais, incluindo a ênfase no respeito e na aceitação do outro e, conseqüentemente, gerando o bom convívio entre pares. O termo valores evidencia a humanização e, principalmente, a adequação dos valores à cultura local. Para melhor visualização das semelhanças e diferenças significativas entre os programas analisados no tema VALORES, o QUADRO 10 explora este movimento.

QUADRO 10 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA VALORES

Semelhanças	Diferenças
Enfatiza o desenvolvimento socioemocional; Diálogo, respeito e escuta; Cooperação; Colaboração; Protagonismo/ autonomia; Adequação a realidade escolar local; Mudança de comportamento/nova identidade e cultura local; Valorização do papel do professor e da escola; Atitudes assertivas.	Tutoria; Uso de elogios; Positividade; Acolhimento; Ênfase nas vítimas; Eliminação da culpabilização; Uso de mediador.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Inicia-se as reflexões a respeito das semelhanças e diferenças entre os programas com o seguinte questionamento: O que seriam **valores humanos**? Embora muitas sejam as maneiras de definir valores humanos, para fins desta análise, referem-se aos sentimentos, atitudes, posturas, elementos que o ser humano estabelece como parâmetros para sua vida e estão fortemente ligados às relações de afetividade (afetam e se deixam afetar) e subjetividade. Portanto, em situações cotidianas enfrentadas, que levam a julgamentos de valor, os valores operam com mais força, ora objetivamente, ora emocionalmente e, por isso, estes são relativizados. Este conceito fica mais complexo ainda quando se tenta conceituar valores humanos no ambiente escolar, onde lá se encontram diferentes

peessoas, com diferentes pensamentos, culturas e formas de ser. A escola é o espaço das vivências das relações de diversidades (cultural, étnico racial, religiosa, de gênero, de origens etc.). Pode-se, a partir dessa reflexão sobre a complexidade desse termo, dizer que valor é distinto para cada indivíduo ou sociedade sobre aquilo que lhes são desejáveis e que definem posicionamentos sociais (SALLES FILHO, 2019).

Trazendo as contribuições elencadas pelos programas escolhidos e seus respectivos países a partir do primeiro tema, pode-se dizer que este é o **um fundamento teórico-metodológico para a prevenção do *bullying* escolar brasileiro**, pois os **VALORES** evidenciados nas reflexões realizadas a partir dos dados explorados são essenciais para as discussões e promoção da prevenção do *bullying* escolar no território brasileiro, uma vez que priorizam a construção e desenvolvimento do diálogo, da empatia, da cooperação, da escuta, da ressignificação de comportamentos assertivos e solidários. E nesse sentido, acredita-se que os valores humanos são pressupostos importantes para o repensar da educação e da escola na atualidade, pois o momento de desenvolvimento da humanidade e, especificamente, da população brasileira, destaque desta pesquisa, pede por mudanças sociais, políticas e econômicas cada vez mais rápidas e urgentes.

Há uma crise de valores na sociedade. Os bens materiais, o acúmulo de riquezas e o capital se sedimentaram no comportamento humano, estabelecendo o lucro fácil, a esperteza, a desonestidade e os interesses pessoais como bússolas orientadoras da convivência, próprios do capitalismo e do modelo neoliberal que rege a política local e de muitos países. Segue-se um padrão da ideologia dominante, priorizando o consumismo em detrimento da solidariedade. O interesse público já não é mais necessário, ele perdeu seu lugar para os interesses pessoais e o egoísmo. A violência é aceitável. A corrupção é generalizada. O individualismo nega o comportamento coletivo. Vive-se a cultura do hedonismo.

Sobre as violências, compreendendo o *bullying* como um fenômeno de ordem social e, observando o conceito de valor, há duas vertentes fundamentais: a posição social dos indivíduos envolvidos e a abordagem dos papéis dos participantes (REYNOLDS, 2015). Assim, entende-se que, a partir de uma compreensão social sobre as atitudes violentas, os programas buscam nos valores e nas habilidades

sociais as mudanças sociais que esperam nas escolas. Hoje, a escola não somente ensina os conhecimentos acumulados, mas tem uma função social muito mais ampla e significativa, na promoção de **habilidades socioemocionais**. “Tais habilidades são expressas em comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme características de cada cultura” (LEME *et al.*, 2016, p. 185).

Em documentos mais recentes (THIRD NATIONAL REPORT BY FINLAND, 2017), a Finlândia tem investido em uma política de direitos e valores humanos mais efetivos, o que evidencia ainda mais a preocupação dos programas de prevenção contra a violência escolar (KiVa).¹³

Na última década, a Finlândia promoveu uma reforma curricular com a intenção de estabelecer novos objetivos para a sua educação, sendo eles: aumento da participação estudantil e do significado da aprendizagem e sentimento de sucesso no aprendizado acadêmico e no desenvolvimento socioemocional (KiVa).

As regras devem ser moldadas a partir da realidade da escola e de seus valores cotidianos, com a intenção de reforçar comportamentos positivos e, conseqüentemente, recriar um ambiente positivo, pois um ambiente hostil estudantil pode interferir nos direitos civis dos estudantes (Olweus Bullying Prevention Program).

Nas escolas brasileiras existem dois equívocos básicos quando se fala sobre a mudança de comportamentos dos estudantes: o primeiro deles é acreditar que os valores estão apenas relacionados ao ambiente externo à escola, como por exemplo, a família; e o segundo é acreditar que somente os códigos de conduta institucionais produzidos pela escola seriam suficientes para preparar as crianças para a sociedade. Assim, há uma discussão conceitual e pedagógica do que é ‘bom’ e do que ‘mau’ para ser seguido e muitas contradições e discussões sobre o

¹³ Por escolha da pesquisadora, os trechos selecionados são dados dos programas *antibullying* que confirmam as semelhanças e diferenças citadas na análise e foram marcos em Itálico.

desenvolvimento de valores nos estudantes. Na teoria, a escola tem como um dos seus objetivos a formação de cidadãos (questionado no Brasil pelas famílias tradicionalistas) que, por diversos momentos, transforma-se em apenas distribuição de conteúdos escolares, ignorando a amplitude da perspectiva que o conceito de cidadania trás e suas relações com a sociedade. Além disso, há o desequilíbrio entre as pluralidades e grupos sociais que se encontram dentro da escola, que pedem uma dinâmica cultural e social ampla (SALLES FILHO; SALLES, 2015).

Sem adentrar na questão em si, o que fica claro é que a relação entre valores, escola, família e sociedade ainda seguem sem um conjunto de tratamento integrado, gerando uma gama de conflitos, que se de um lado são positivos, de outro vem densamente carregados de revanchismos e oposição extrema, sem a mínima possibilidade de diálogo racional e tolerante, o que inevitavelmente os leva às violências, seja verbal, psicológica ou física. Logo, os valores humanos como pano-de-fundo não são, evidentemente, questão apenas de fundo, mas emergem com força nas palavras, gestos e atitudes cotidianas na escola (SALLES FILHO; SALLES, 2015, p. 34851).

É necessário compreender que atitudes, normas e valores construídos nos seres humanos comportam uma dimensão social, pois se referem a princípios assumidos por cada pessoa a partir dos sistemas normativos que são estabelecidos nas sociedades. Por isso, o primeiro passo para a construção dos VALORES é a relação eu-outro, possibilitando a construção de pontes de convivência. Ao conviver com o outro, estabelece-se o respeito, a aceitação da diversidade, a humanização (SALLES FILHO; SALLES, 2015).

Os **valores e as habilidades sociais** são fundamentais para se pensar a educação nos tempos atuais, assim como na prevenção do *bullying* escolar, uma vez que são eles que moldam os comportamentos e atitudes humanas. Os valores trazem entre si a humanização, pertinente para a promoção de uma Educação para a Paz, ganhando significado e importância cultural (SALLES FILHO, 2019). Além disso, estes valorizam a qualidade das relações interpessoais, vistos como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano (LEME *et al.*, 2016). Nesse sentido, pode-se afirmar que falar em Cultura de Paz é falar dos “valores essenciais à vida democrática. Valores como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social” (UNESCO, 2010, p. 12).

As escolas finlandesas possuem liberdade para explorarem seus próprios métodos, uma vez que devem priorizar as individualidades de cada um e a realidade local, portanto, o desenvolvimento do estudante, enquanto ser humano está em primeiro lugar (KiVa).

Com isso, evidencia-se o papel do **diálogo e do respeito** ao outro enquanto ser humano, salientando a escuta ativa no processo de prevenção do *bullying* escolar, sendo estes pontos fortes e relevantes dentro das habilidades sociais na qual os programas exploram, pois “educar evidenciando os valores humanos é uma possibilidade pedagógica considerável para nosso tempo, num projeto de educação para a paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 253). E ainda, “a cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis” (UNESCO, 2010, p. 12). **Diálogo, respeito e escuta ativa** são essenciais para as questões interpessoais que acontecem diariamente nas escolas, como formas de minimizar os conflitos e a violência.

As convivências humanas são cruzadas pelas palavras, gestos, enfim, pela linguagem. Assim, o diálogo é o elemento básico no favorecimento das relações. Qualificar o diálogo é proporcionar a explicitação de perspectivas, que são assentadas em valores e, pensar nos valores envolvidos é necessário para encontrar as motivações e sentidos para as atitudes (SALLES FILHO, 2016, p. 227).

O desenvolvimento de valores e habilidades sociais é fundamental, em especial os conceitos como **cooperação, colaboração e não violência**, já que estes são antagônicos aos conceitos de competição, egoísmo e violência, tão presentes nas escolas. Ao proporcionar o ensinamento dessas habilidades às vítimas de *bullying*, por exemplo, as chances de serem aceitas pelo grupo são maiores, ao passo que para agressores e testemunhas existe a possibilidade do desenvolvimento da empatia e tolerância, podendo assim gerar a ideia de aceitação e possibilidade de se colocar no lugar do outro. Há uma mudança na percepção da valorização do outro e no reconhecimento da diversidade (SALLES FILHO, 2019).

Um grupo que opera em conjunto retira a sobrecarga da responsabilidade de um único indivíduo e quebra com os paradigmas individualistas, além de fortalecer elos de amizade, princípios de cooperação e respaldo em decisões (Equipes de Ajuda).

O desenvolvimento desses conceitos, vivenciados por meio de ações concretas podem facilitar os processos de **auxílio dos alvos (vítimas)**, que de acordo com Schultz *et al.* (2012) são as mais prejudicadas na dinâmica do fenômeno *bullying*. No entanto, vale ressaltar que, por meio da Bioecologia (BRONFENBRENNER, 2011), compreende-se que, tanto alvos, como autores (agressores), são frutos de um ambiente repleto de violência, reproduzindo estes padrões em contextos diversos, já que se acredita que o *bullying* parte de um princípio de desenvolvimento sistêmico, afetando todos os envolvidos.

O intuito é ajudar no sofrimento das vítimas e neutralizar o comportamento antissocial dos agressores (Olweus Bullying Prevention Program).

Neste sentido, a **empatia** é outra habilidade e valor social que se fundamenta na base das amizades, na resolução de conflitos e na responsabilidade social e pode ser definida como “a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento” (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 129). Além do mais, as habilidades sociais reforçam as individualidades e potencialidades de cada sujeito, favorecendo os processos de desenvolvimento humano, no qual os programas evidenciam, além da promoção de **atitudes assertivas e positivas** que impulsionem a resolução de conflitos de forma pacífica e não violenta (HUTCHINGS; CLARKSON, 2015). Este conhecimento corrobora com o que Morin (2000, p. 55) salienta:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana.

Com isso, alguns dos programas (como *KiVa* e *Olweus Program*) colocam a importância da construção de normas e regras sociais no ambiente escolar,

estabelecidas pelo grupo, na intenção de criar um espaço onde haja a ampliação de comportamentos assertivos e responsáveis, bem como o uso de **palavras afirmativas e elogios** (HUTCHINGS; CLARKSON, 2015). Assim, retoma-se a notoriedade do **diálogo e o respeito**, que estão fortemente relacionados ao discurso e ação da Cultura de Paz, como elementos chaves para a resolução de conflitos e na construção e desenvolvimento de atitudes que visam a paz. “A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social” (FREIRE, 2006, p. 388).

O OBPP é um programa para mudança de comportamentos por meio de regras estabelecidas para reestruturação do ambiente escolar (Olweus Bullying Prevention Program).

O **diálogo** pode ser considerado um caminho para melhores convivências e qualidade de vida, bem como para a prevenção das violências na escola, especialmente o *bullying*, pois ele “aproxima códigos culturais diversos, que ao estarem próximos requerem, já de início, humildade, tolerância e respeito, valores que contribuem para as convivências” (SALLES FILHO, 2016, p. 57). Reforçando a importância dos valores, Morin (2008, p. 309) ressalta “não podemos dispensar a ética. Os nossos valores não podem, claro, ser provados empírica e logicamente, mas a nossa lógica e nosso conhecimento empírico podem dialogar com eles”.

Pode-se destacar ainda a importância do **diálogo** como ferramenta para a construção de um sujeito emancipado e consciente. O diálogo se torna verdadeiro aliado para o fortalecimento de vínculos, produção de caráter sensibilizante e reflexivo, no desenvolvimento de sentidos, na formação cidadã e promoção da transformação social (FREIRE, 1987). Sendo assim, a complexidade do diálogo reforça o respeito ao outro e consequentemente, o processo de escuta ativa do sujeito.

Frick (2016) enfatiza a importância **da escuta ativa** no processo de prevenção das violências, uma vez que ela é uma das habilidades que fazem parte da comunicação eficaz, auxiliando na empatia e compreensão do outro. Essa habilidade se mostra no uso de palavras e expressões que apresentam o interesse do ouvinte para com o interlocutor, com a intenção de que consiga fornecer mais

informações sobre o que está passando, além de parafrasear ideias e sentimentos evidenciados no diálogo, retomando informações já faladas como forma de demonstrar importância naquilo que se está falando. Intervenções que fortalecem o uso do diálogo e fornecem um espaço de escuta ajudam no processo de construção de um ambiente seguro em que os estudantes se sintam protegidos e confiantes.

A esses estudantes exige-se a capacidade de escutar e dar oportunidade de ajuda aos colegas que enfrentam dificuldades relacionadas à insegurança que sentem no cotidiano escolar, buscando juntos soluções para a problemática (Equipes de Ajuda).

Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2016, p. 117).

Com o desenvolvimento de valores e habilidades sociais como proposta de melhoria do convívio entre pares, os indivíduos passam a ser **protagonistas** de sua própria história e agentes de transformação social. Este conceito de protagonismo juvenil está intimamente ligado às contribuições de Paulo Freire e a educação transformadora (FREIRE, 1996) e a Educação Preventiva Integral (ASINELLI-LUZ, 2000; LIMA, 2017). “É o momento da ação transformadora da realidade, ou seja, o momento em que a prática acontece” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 80).

O empoderamento dos estudantes, dentro de um ciclo de interações e amizade é a chave para a prevenção (Tutoria entre Iguales).

O objetivo do método é reindividualizar os membros do grupo, fazendo com que cada pessoa envolvida reflita sobre a natureza de seu desempenho, as conseqüências dele e mude suas abordagens, até que se tornem pessoalmente responsáveis por seu comportamento, uma vez que compreendam o efeito dele (Método Pikas). (sic)

Os estudantes que participam do sistema de apoio são selecionados a partir do ensino fundamental final e formam uma rede confiável e estável, que demonstra cooperação e atuam de forma colaborativa, imbricada com o conceito de protagonismo juvenil (Equipes de Ajuda).

O estudante é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade, repensar sua história e condutas, superando a consciência ingênua para uma consciência crítica e transformadora. Essa perspectiva salientada por Freire (1996) é a mesma que embasa a Educação Preventiva Integral, que tem seu foco na história, na realidade, na cultura e nas relações dos sujeitos (LIMA, 2017). “A educação precisa fornecer a todos capacidades e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir como atores responsáveis e justos” (UNESCO, 2010, p. 15). Posto isto, observa-se que, ao focar as práticas preventivas na pessoa do ser humano, em suas potencialidades e limitações, o êxito de eliminar o **sentimento de culpa** é muito maior, ao passo que o objetivo da prevenção é ‘chegar antes’. É uma mudança de atitude que começa de dentro para fora, transformando o sujeito a partir de sua história e realidade, estabelecendo uma relação profunda entre valores humanos e a própria vida, desenvolvendo uma nova forma de conduta, mais humana e equilibrada.

Ignora-se a culpa e busca-se uma solução compartilhada, transferindo a intimidação para uma abordagem cooperativa (Método Pikas).

Os programas enfatizam que os processos de desenvolvimento dos treinamentos e atividades realizadas de forma contínua e progressiva ajudam na transformação do sujeito enquanto ser social e, também, proporcionalmente, em uma **mudança de cultura e pensamento locais**, uma vez que o indivíduo tomando consciência de suas atitudes de forma consciente e transformadora, a mudança também ocorre em seu ambiente de contato.

As intervenções focadas na transformação da cultura das escolas, que se opõem fortemente à violência e incentivam os professores a utilizarem métodos alternativos para disciplinar as crianças e gerir a sala de aula, têm se mostrado particularmente efetivas (UNESCO, 2019, p. 10).

Nesse sentido, a ideia de ambiente não se limita a um único lugar ou espaço, mas uma interconexão de diversos espaços e lugares, tendo o indivíduo um papel ativo e interativo nas mudanças que ocorrem em seu contexto. As relações que ocorrem são bidirecionais, uma vez que as estruturas ambientais podem modificar o sujeito e este também pode provocar alterações em seu ambiente de contato enquanto sistema bioecológico (BRONFENBRENNER, 2011). Por isso, a importância de se analisar o ser humano em seus diferentes contextos, com base em suas características individuais. Da mesma forma, pode-se compreender o *bullying*, como um fenômeno multifatorial e sistêmico.

A ideia fundamental do programa é criar nova cultura escolar, onde o bullying não é tolerado por meio dos valores estabelecidos (KiVa).

Trata-se de modificar o triângulo patológico, ajudando os protagonistas a substituir a estrutura abusiva por uma nova, assumindo mudanças pessoais (Método Pikas).

Com relação à **realidade local**, no entanto, as pesquisas (HAATAJA, 2016; ROJAS MORALES, 2017) mostram que a eficácia dos programas de prevenção depende da fidelidade da implementação, sendo assim, há a necessidade do compromisso e do comprometimento dos envolvidos. Para que ele seja efetivo e eficaz, não deve haver mudança na estrutura do programa. Por isso, quando um parceiro institucional adere a um dos programas, as alterações devem ser as mínimas possíveis, necessárias apenas aos ajustes à realidade local. Entretanto, esse ponto é um dos que causa fragilidade no processo, pois parte-se do consenso de que cada escola é um ambiente específico, com realidades diferentes, constituída por diferentes culturas e padrões sociais, além dos sujeitos que nela estão, professores, funcionários, estudantes, familiares e comunidades que são únicas e se desenvolvem de diferentes formas. Em cada uma, o *bullying* pode se apresentar de diferentes maneiras. Portanto, acredita-se que os programas precisam ser pensados, redirecionados, reavaliados e executados de maneira própria em cada realidade inserida, para não ser implementado de forma descontextualizada da realidade local.

É importante que as estratégias de prevenção sejam delineadas a partir do conhecimento histórico, social, cultural e espiritual da comunidade onde a escola está inserida, tendo como sujeito-alvo, o estudante, sua família, sua bioecologia social (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 79).

Assim, corrobora-se esta reflexão com o objetivo da presente pesquisa, que busca fundamentos para a prevenção de forma efetiva e eficaz para a realidade brasileira, onde, conforme Salles Filho (2019, p. 264), os valores humanos são contextualizados e “definidos juntamente com as mudanças históricas e pelas convivências”. A construção da Cultura de Paz também está relacionada às mudanças ambientais e cotidianas, no estabelecimento da participação de todos os envolvidos, na tomada de consciência, na mobilização por tolerância, democracia e direitos humanos. Nesse processo, cabe aos sujeitos assumirem sua parcela de responsabilidade social em prol do desenvolvimento de sociedades melhores.

A cultura de paz é uma iniciativa de longo prazo que leva em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia a dia familiar, regional ou nacional. É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim. A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la (UNESCO, 2010, p. 13).

Outro aspecto a evidenciar é o foco na **valorização do professor como elemento fundamental** no processo de prevenção do *bullying* escolar. O professor é o responsável pelo planejamento e ensino dos conteúdos do programa para as crianças e adolescentes. Ao ensinar conteúdos também ensina comportamentos e modo de agir e pensar sobre o conteúdo. Esse processo envolve interações, trocas, discussões, respeito às diferentes formas de pensar e agir, bem como a intolerância a toda e qualquer forma de violência, entre elas, o *bullying*.

Ressalta-se como essencial para a efetivação do processo de implementação/efetivação do KiVa a participação do professor. Prioriza-se o gerenciamento efetivo da sala de aula para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais em detrimento dos comportamentos agressivos, enfatizando o ambiente de forma positiva, facilitando a convivência e a aprendizagem (KiVa).

A equipe escolar (professores, funcionários e equipe pedagógica) são os maiores responsáveis pela implementação e sucesso da prevenção (Olweus Bullying Prevention Program).

Professores e pais são os responsáveis por moldar o clima escolar e familiar harmonioso (Olweus Bullying Prevention Program).

O compromisso e o comprometimento do docente à temática e ao processo de desenvolvimento do programa são essenciais para a efetivação do objetivo final. Os professores precisam desenvolver habilidades de ensino e estrutura da aula, bem como motivar os estudantes a participarem com sentimento de cooperação, lidando com o mau comportamento que ocorrer. O professor e o estudante exercem funções horizontais, pois, juntos estabelecem ações do conhecimento, eliminando qualquer relação de autoridade, pois viabiliza a prática do diálogo e da troca de saberes por meio da conscientização e da criticidade (FREIRE, 2013). Por isso, pensa-se que o relacionamento professor-estudante é fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valores sociais na infância e adolescência, uma vez que estudos (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016) mostram que quando essas interações são **positivas** e demonstram **acolhimento**, melhoram o desempenho escolar e reduzem problemas de comportamento.

Para as crianças mais novas, o relacionamento positivo com os professores pode fazê-las se sentir mais seguras para participarem de atividades escolares e interagirem com os pares, porque elas sabem que se enfrentarem dificuldades poderão contar com o apoio dos professores. Para as crianças de séries mais avançadas, o relacionamento professor-aluno positivo as auxilia a manterem o interesse pelas atividades escolares e sociais, favorecendo o melhor desempenho escolar e o relacionamento positivo com os pares (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 395).

Estas características mostradas pelos programas defendem a mesma perspectiva da educação humanizadora, que é baseada na tolerância, tendo o **professor como um mediador** do processo educativo social, ultrapassando as paredes da escola. Ir além do pedagógico, é falar sobre os problemas sociais, as desigualdades e as experiências vividas pelos estudantes, que auxiliam no entendimento sobre o mundo e o inacabamento do ser humano. A ideia do ser humano inacabado impulsiona os sujeitos a buscarem novos aprendizados e

conhecimentos numa ação constante de melhoria da formação humana, explorando formas de autonomia, mudança de seus contextos e vivências (FREIRE, 2013).

É escutar o outro naquilo que ele diz, trabalhar como facilitador também para que as experiências, os dilemas trazidos pelas pessoas, seus sofrimentos, suas angústias, possam gerar um contexto para refletir sobre suas competências e seus aprendizados (UNESCO, 2010, p. 146).

A principal característica do mediador é a escuta ativa, a capacidade de neutralidade nas discussões em grupo e possivelmente, treinamento terapêutico (Método Pikas).

Prioriza-se uma educação com valores, que enfatiza o desenvolvimento humano e seus saberes construídos. Uma educação que constrói cidadania, que forma cidadãos, que futuramente, serão capazes de agir socialmente, transformando a realidade social e interagindo com seus pares, vivendo de forma harmônica no respeito às culturas e saberes (FREIRE, 1996).

Como forma de exemplificar a excelência do sistema finlandês, entre outros pontos relevantes, está a escolha dos docentes para atuarem nas escolas. As escolas buscam a qualidade no corpo docente e, conseqüentemente, estes possuem autonomia em suas salas de aula. A qualificação exige que estes profissionais saibam conhecimentos gerais dos conteúdos, especializações específicas na aprendizagem e ensino, habilidades sociais e morais, bem como na experiência na prática escolar. Valores como democracia, bem-estar humano e cidadania são dimensões éticas e sociais importantes no cotidiano das escolas. Essas práticas estão sendo cada vez mais observadas pelos outros países, na intenção de estabelecerem os mesmos protocolos para suas comunidades.

Candidatos a professores são selecionados em parte com base na sua capacidade de transmitir sua crença na missão central da educação pública na Finlândia, que é profundamente moral e humanística, bem como cívica e econômica. A preparação que recebem é projetada para construir um poderoso senso de responsabilidade individual para com a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos, em seus cuidados. [...] O nível de confiança que a comunidade em geral dedica às suas escolas parece engendrar um forte senso de responsabilidade coletiva para o sucesso de todos os alunos (BASTOS, 2017, p. 818).

Além dos professores poderem exercer a função de mediadores do processo de formação humana, social e de interação, a **tutoria entre estudantes** realizada

por alguns programas é colocada como relevante para a promoção de valores sociais e de convivência, bem como a eficácia dos processos de prevenção e minimização do *bullying* nas escolas. Estudos (FRISON, 2012) demonstram a importância da ação tutorial entre estudantes como forma de promover melhores estratégias de entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula, em um processo de aprendizagem autoregulatória. A tutoria ganha sentido e pertinência quando se busca o significado desta palavra – proteger, guardar alguém, ser protetor. Pensa-se que a mesma estratégia pode ser aplicada para as relações interpessoais, onde um estudante que se mostra com uma melhor regulação emocional pode ajudar àquele que sente dificuldades em se relacionar entre pares, cuidando, protegendo e defendendo este. “A tutoria é considerada uma modalidade de trabalho que se configura na relação entre colegas, na medida em que um estudante se torna responsável por outro” (FRISON, 2012, p. 221).

A base do programa é a tutoria emocional entre pares, onde o respeito, empatia e comprometimento com o outro são os pilares do desenvolvimento das relações nas escolas, voltadas para o coletivo e o cooperativo (Tutoria entre Iguales).

Por fim, o sucesso dos programas em relação aos valores humanos e habilidades sociais envolve um conjunto de fatores não somente aqueles relevantes ao ambiente escolar, mas sociais, culturais, políticos, econômicos e ético-morais que moldaram estas sociedades nos últimos anos. Além disso, o êxito vincula-se também à disposição consciente e deliberada da população em criar bases para a melhoria da própria sociedade e país na qual pertencem, possibilitando o desenvolvimento cooperativo, com a participação ativa e em um modelo autônomo que valorize a igualdade, a diversidade e o respeito, ligando o conjunto social à equidade local. “A educação para a paz prescinde dos valores, de uma pedagogia de valores, humanizadora, crítica, dialógica, numa palavra, complexa” (SALLES FILHO, 2019, p. 266).

5.1.1.2 Direitos

O tema **DIREITOS** destaca a visibilidade dos direitos que todo cidadão possui, que garantem a sobrevivência e a vida em sociedade, além de permitir a ação de institucionalização dos valores sociais em formas de lei, adequando-os a realidade local, em especial aqueles que têm como objetivo a prevenção das violências em âmbito escolar. Cabe evidenciar que os direitos humanos e os direitos sociais estão fortemente atrelados aos valores estabelecidos na sociedade. “(...) de alguma forma, as coisas separadas são ligadas e as coisas ligadas são igualmente, de certo modo, distintas” (MORIN, 2003, p. 51). Facilitando a visualização, o QUADRO 11 evidencia as semelhanças e diferenças, destacadas pela pesquisadora a partir dos documentos analisados, referentes ao tema DIREITOS entre os programas.

QUADRO 11 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA DIREITOS

Semelhanças	Diferenças
Leis que favorecem a prevenção e criminalização do <i>bullying</i>; Fundamentados em direitos civis e humanos; Educação em Direitos Humanos/Cultura da Paz; Promoção de estratégias e planos de ação em prol da não tolerância à violência.	Importância da formação de professores em Direitos Humanos; Vínculo com resultados efetivos x financiamentos da educação. Adequação dos currículos escolares, incluindo a temática;

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2019).

Para iniciar as discussões a respeito das semelhanças e diferenças entre os programas relacionadas aos direitos, sejam humanos ou sociais, cabe ressaltar que a base para a **construção destes direitos é a democracia** e, portanto, são estes colocados sob forma de lei para garantir o bem-estar dos cidadãos, tanto social quanto juridicamente¹⁴. “Vale dizer, o regime mais compatível com a proteção dos direitos humanos é o regime democrático” (UNESCO, 2010, p. 85). Nesse sentido, é

¹⁴ Todos os direitos jurídicos são sociais, mas nem todos os direitos socialmente vivenciados estão juridicamente legalizados.

importante problematizar a realidade brasileira, uma vez que no país há a Constituição Cidadã, fundamentada em princípios democráticos que, mesmo não sendo citados explicitamente como nos demais programas analisados, rege e dá o subsídio políticos democráticos que o programa brasileiro precisa.

Primeiramente há a internalização de normas e padrões aceitos por determinada sociedade ou grupo social e, posteriormente, são institucionalizados para promover a tomada de consciência e evitar ações contrárias. Entretanto, existem contradições no desenvolvimento das sociedades que suprimiram os direitos humanos e sociais em determinados tempos históricos, como o nazismo e o regime militar brasileiro, por exemplo, que num discurso de “preservação dos direitos humanos, os próprios direitos humanos foram sufocados” (SALLES FILHO, 2019, p. 268).

Além disso, a Espanha está firmemente comprometida com os direitos humanos e a sua promoção no país, participando e aderindo a oito protocolos internacionais sobre o tema (Tutoria entre Iguales).

Direitos civis e direitos humanos são valores fundamentais no governo sueco, sendo considerada uma democracia altamente avançada e institucionalizada. Além disso, o país é classificado como um dos mais igualitários do mundo (Método Pikas).

Portanto, para garantir a existência dos direitos e que eles sejam cumpridos e efetivos, há a necessidade de uma dialética entre os direitos humanos a nível macro (direitos garantidos por órgãos internacionais que são ligados a questões amplas sobre a vida no mundo) e a nível micro (ligação direta dos direitos individuais essenciais). Nessa perspectiva, há o crescimento da Cultura de Paz, entre os desejos de bem-estar social e práticas cotidianas que garantam a paz (SALLES FILHO, 2019; MILANI, 2003).

A ideia central na qual se assenta o conceito de direitos humanos é a de dignidade, inerente a todo ser humano: dignidade que se situa entre três qualidades essenciais – liberdade, justiça e plena igualdade de todos os seres humanos –, e que exige direitos e práticas econômicas, sociais e políticas para que seja plasmada na vida cotidiana e, por extensão, na convivência digna (UNESCO, 2010, p. 52).

Nesse sentido, a paz precisa ser tecida juntamente com os problemas sociais, por meio da redução das desigualdades e injustiças e a busca pela valorização dos direitos e valores humanos. Precisa ser uma construção real, com base na realidade local. Por isso, as contribuições registradas neste segundo tema, demonstram que este é o **um fundamento teórico-metodológico para a prevenção do bullying escolar brasileiro**. A construção de DIREITOS garante o desenvolvimento de leis, projetos, políticas nacionais e planos de ação que protejam e amparem as crianças e os adolescentes das violências, neste caso específico, o *bullying* escolar.

Nas guerras declaradas, na pobreza e na miséria, geradoras de ondas de doença, passando pelos desastres climáticos, os direitos humanos, mais do que uma grife ou uma atitude politicamente correta, passam a integrar cada vez mais a discussão necessária para os avanços civilizatórios do ser humano (SALLES FILHO, 2019, p. 272).

Os direitos são fundamentais, eles delimitam as ações que levam o ser humano às práticas do mal. Eles são construídos para promoverem a paz. O não cumprimento destes deixa os seres humanos predispostos às diversas formas de violências e mazelas sociais. Cabe reforçar que, assim como a violência, a paz é uma construção social, processual, contínua e permanente, devendo ser entendida como um conjunto de saberes e práticas que necessitam de ação e reflexão para que se efetive. Não nasce conosco. Ela precisa ser ensinada e aprendida. Assim, uma sociedade que aprendeu a ser violenta, pode aprender a ser pacífica, com certeza.

[...] para Paulo a Paz não é um dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na 'Cultura da Paz', que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391).

Nessa abordagem, a importância por processos pedagógicos que aprofundem as relações entre violência e paz ganham destaque, pois uma **educação em direitos humanos** pode desenvolver atitudes que contribuem com os processos de Cultura de Paz, fundamentadas em valores como respeito e dignidade. “Nesse contexto, é fundamental consolidar e fortalecer o processo de afirmação dos direitos humanos sob uma perspectiva integral, indivisível e interdependente” (UNESCO,

2010, p. 88). Dessa forma, a criação de **planos de ação** que valorizem essa temática é essencial para a promoção da paz na sociedade (SALLES FLHO, 2019).

Há um movimento, que se iniciou na década de 90 em prol dos direitos humanos voltados para a educação, trazendo valores sociais e mais humanos para dentro das escolas americanas, com a intenção de construir uma consciência mais crítica e emancipada nos estudantes sobre humanidade. As escolas devem trazer a compreensão das questões civis, dos direitos políticos e dos movimentos sociais. Entretanto, ainda são poucas que, na prática, incluem esta demanda nos currículos escolares (Olweus Bullying Prevention Program).

Em meados de 2006, houve a introdução da educação em direitos humanos e cidadania no currículo nacional espanhol, a partir da Lei Estatutária da Educação, sendo obrigatório o estudo da temática no ensino médio (Tutoria entre Iguales).

O Ministério da Educação tem atuado por meio do Pacto Universitário do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos desde o ano de 2016, quando o dia 07 de abril foi instituído como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas (Equipes de Ajuda).

Os países onde os programas foram construídos já possuem política de **leis específicas** contra a violência e o *bullying* escolar, bem como a inclusão de **planos de ação** para a prevenção. “Uma legislação nacional de proteção é parte essencial de uma resposta abrangente à violência escolar e ao *bullying* (UNESCO, 2019, p. 33). Os próprios programas são ações estratégicas em prol da paz nas escolas. Por isso, o objetivo dessas políticas públicas é a não tolerância a qualquer tipo de violência. “Evidências disponíveis mostram que as respostas eficientes, que optam por uma abordagem ampla e incluem intervenções para prevenir e combater a violência escolar e o *bullying* pode ajudar a reduzir o problema” (UNESCO, 2019, p. 10). Assim, salienta-se o conceito de Educação Preventiva Integral introduzida por Asinelli-Luz (2000) e Lima (2017) sobre a importância de a prevenção/leis/planos de ação estarem voltadas para o indivíduo e suas relações.

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda políticas universalistas, específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direitos, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade (UNESCO, 2010, p. 88).

Há um incentivo e movimento por meio de políticas e legislações para que as escolas possam proporcionar aos seus estudantes ambientes mais seguros e saudáveis (KiVa).

Já há alguns anos, a Finlândia vem investindo em leis que favoreçam o ambiente escolar seguro (KiVa).

Posteriormente aos trágicos acontecimentos, leis foram promulgadas a favor do combate e prevenção do bullying escolar nos Estados Unidos (Olweus Bullying Prevention Program).

As comunidades autônomas desenvolveram projetos e programas como plano de ação contra a violência, bem como a criação de legislações específicas para que o problema das violências e bullying fossem sanados e/ou diminuídos, muitos deles alicerçados na base teórica da coexistência¹⁵ como princípio fundamental para alcançar sucesso pessoal e social (Tutoria entre Iguales).

Como forma de exemplificar, na Finlândia, a primeira lei, criada em 1995, multa os agressores, independente de suas idades. Dependendo da gravidade da agressão, o *bullie* (agressor) pode receber uma ordem de restrição do tribunal de justiça. A segunda lei, em 1999, a nova legislação desenvolveu projetos de segurança para as escolas. E a terceira lei, criada em 2000, responsabiliza as autoridades escolares por negligência em casos que se considere *bullying*. Por isso, as escolas devem garantir um ambiente saudável e seguro para seus estudantes. Além dessas leis punitivas, as escolas finlandesas são obrigadas a possuírem planos de ação, supervisionados pelo governo para a sua execução efetiva, bem

¹⁵ Ambiente adequado de convivência *versus* valores sociais que ajudam na mudança de comportamentos.

como a adesão deste pela comunidade (BJDRKQVIST; OSTERMAN, 1999). Foi por este motivo, que em 2006, o Ministério da Educação finlandesa financiou o desenvolvimento do KiVa em parceria com a Universidade de Turku (HAATAJA, 2016).

Nos Estados Unidos, atualmente, há 46 estados que possuem legislação específica para a prevenção do *bullying* escolar, incluindo em algumas leis a criminalização deste (DEPARTMENT OF EDUCATION, 2011). Na Espanha, há ao todo 37 normativas que tratam o *bullying* escolar nas comunidades autônomas e que estão incluídas nas leis educacionais do país (BASANTA; BANÚS, 2009; FRICK, 2016). Na Suécia, desde o ano de 1994 já existem políticas públicas voltadas à prevenção do *bullying* escolar, que garante um ambiente seguro e harmonioso nas escolas (EUROPEAN ANTIBULLYING NETWORK, 2014). E, no Brasil, em 2015 foi criada a lei que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, que garante a prevenção e combate ao *bullying* e em 2018, a lei que inclui a Cultura da Paz como possibilidade de prevenção das violências (LEI 13. 185/15; LEI 13. 663/18).

Em relação à política de efetivação de planos de ação em prol da minimização e/ou prevenção da violência, os Estados Unidos vinculam os **resultados efetivos** de tais medidas com os **financiamentos educacionais**, maneira que o governo acredita ser a mais adequada para garantir que as práticas sejam realizadas. Entretanto, pensa-se que esta ação pode gerar sentimentos de competição e meritocracia entre as escolas, sem uma análise dos fatores e contextos que estão envolvidos, o que pode prejudicar os estudantes que frequentam estes espaços educacionais. Além disso, o vínculo entre resultados x financiamento também pode gerar uma situação de condicionamento de ações favoráveis e não uma mudança genuína de comportamentos e atitudes. Nesse sentido, pode-se reforçar os estudos sobre a Bioecologia, que enfatizam a importância do contexto ambiental, dos processos, do tempo e das características pessoais de cada um, numa interação multidimensional e dinâmica em favor do desenvolvimento humano. “Se queremos mudar os comportamentos, é necessário pensar em mudar os ambientes em que os comportamentos estão inseridos” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 6). Por isso, a fragilidade deste modelo de atuação está na percepção sobre mudança real de vida, de pensamento e de formas de

enxergar os processos necessários para a prevenção e minimização das violências, com foco apenas nos resultados em detrimento da qualidade de vida e formação do sujeito como ser humano.

Posto isto, cabe à reflexão sobre o cumprimento de tais leis, que muitas vezes, são fragilizados e inexpressivos, que só aparecem na teoria, uma vez que em diversos locais ainda se enxerga o *bullying* como algo próprio da idade, como brincadeiras aceitáveis no dia a dia de crianças e adolescentes. Um dos principais desafios é a “ausência ou aplicação insuficiente da legislação e política existentes para proteger as crianças e adolescentes da violência e reforçar a responsabilização” (UNESCO, 2019, p. 10). Não obstante, ainda há a naturalização e banalização da violência nas sociedades, vistas por muitos como normal e passível de aceitação. “Há que se assumir o risco de romper com a cultura da “naturalização” da desigualdade e da exclusão social que, como constructos históricos, não compõem de forma inexorável o destino de nossa humanidade” (UNESCO, 2010, p. 90). E, nesse sentido, existe a necessidade real de uma sensibilização e tomada de consciência por parte dos indivíduos em relação às situações violentas no ambiente social em que vivem e uma mudança de atitude para que ações voltadas à paz possam prevelecer (MONTEIRO, 2017; MILANI, 2003).

Ainda se tratando da efetividade das leis brasileiras em relação ao *bullying*, nota-se que a Lei nº 13.185/15 apresenta em seu inciso I a prevenção e o combate ao *bullying*. Porém não apresenta formas concisas para que tais mecanismos aconteçam, bem como no inciso II afirma sobre a capacitação de docentes e equipe pedagógica, visando à prevenção do fenômeno, mas não expõe como o governo pretende realizar esta medida, justamente por não haver um d. A lei é ainda frágil e possui diversas lacunas, o que a torna vaga em diferentes momentos. Entretanto, é um avanço para a sociedade brasileira, pois reconhece o *bullying* como um fenômeno de repercussão nacional, que precisa ser notado e que há a real necessidade de normatização. Vale ressaltar que há, antes de leis específicas sobre o *bullying*, documentos legais, de ordem nacional, que garantem a preservação e proteção das crianças e adolescentes e que devem ser cumpridos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (1989).

Outro ponto que chama a atenção é a **valorização da formação continuada**, tanto de professores quanto no cotidiano escolar dos estudantes, a partir dos direitos humanos incluso nos currículos escolares, sendo adequadas as faixas etárias para que a temática seja de forma transdisciplinar. Ainda é um desafio para os países, pois há “ausência de programas e materiais educativos apropriados que abordem as causas subjacentes da violência escolar e o *bullying*, e que ajudem a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias à não violência” (UNESCO, 2019, p. 11). Porém, este tema aparece fortemente nas políticas da Finlândia. No último *Third Nacional Report* realizado no país, em 2017, foi colocada com bastante ênfase a temática em questão. O país recebeu recomendações para a promoção da educação e realização de treinamentos em direitos humanos, enfatizando o compromisso do governo na formação de diferentes profissionais, por meio do ensino superior nas Universidades. Nesse sentido, reforça-se o que Salles Filho (2019, p. 265) afirma:

A urgência da educação para a paz como tema transversal na educação, tanto nos espaços formais como não formais e informais, nos diferentes projetos educacionais, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para que todo esse universo passe a ser sensível às novas gerações.

No documento ressalta-se a progressão de incorporação da temática nos **currículos escolares de forma contínua** desde o ano de 2016. “A educação e a formação em direitos humanos e fundamentais são agora um tema central no Plano de Ação Nacional sobre Direitos Fundamentais e Direitos Humanos” (THIRD NATIONAL REPORT BY FINLAND, 2017, p. 9, tradução nossa). Além do plano de ação governamental, há o Relatório de Direitos Humanos que, desde 2014, atua como instrumento de orientação para a criação e implementação de políticas públicas em direitos humanos, em especial a promoção da igualdade e participação ativa da sociedade civil (THIRD NATIONAL REPORT BY FINLAND, 2017). Posto isto, a Finlândia tem um desempenho relativamente bom nos indicadores sociais que apoiam os pilares europeus dos direitos sociais, pois o país possui baixos níveis de desigualdade social e de renda, bem como poucas pessoas em risco de pobreza e exclusão social, o que favorece o crescimento do país em todas as suas dimensões. O destaque da **formação em direitos humanos** também mostra índices favoráveis para a baixa desigualdade social e pobreza na Suécia, justamente pela mesma

inclusão das políticas de ambientes seguros e harmoniosos em suas escolas e prevenção do *bullying*, de forma multisetorial (EUROPEAN COMISSION, 2018).

Assim, acredita-se que Freire (1987), posicionando o ser humano como sujeito de sua história e de seu mundo de forma coletiva, corrobora com os princípios da construção de uma Cultura de Paz viável para a melhoria do clima do cotidiano escolar e sociedade de um modo geral. Por isso, reforça-se que a compreensão da paz não acontece de forma natural, assim como a concepção de violência. Elas são construídas. Sendo assim, há a necessidade que se pense a paz em todos os âmbitos, escolares e não escolares, como um conjunto de saberes que precisam ser experienciados. Ser experienciado é mais do que vivenciado. Requer reflexão, aprendizado. O trabalho precisa ser amplo, complexo e não reducionista.

Vale ressaltar que em 2005, o rei da Espanha sancionou a Lei nº 27 que inclui a Cultura da Paz nas escolas, incorporando os conceitos da mesma nos currículos, em forma de disciplinas e nos materiais didáticos (Tutoria entre Iguales).

A política de criação de um ambiente seguro nas escolas possui uma longa tradição na Suécia, encontrando-se a informação e prevenção sobre o bullying largamente disseminada, com abrangência multisetorial (Método Pikas).

Posto isto, a Educação para Paz, pautada nos direitos sociais e humanos deve estar aliada às relações vivas entre pessoas e grupos. O trabalho coletivo, que por uma mudança de atitude social, uma responsabilidade cidadã, propicia uma perspectiva reflexiva e que reconheça a estreita relação com os valores humanos, construídos historicamente e que ressaltam as realidades locais e aquilo que é aceito socialmente. Os direitos são fundamentais, pois são eles que fornecem as possibilidades de concretização dos direitos humanos e sociais e o seu cumprimento favorece o crescimento da humanização, mobilizando as temáticas emergentes de violências e vulnerabilidades para o cuidado e atenção com a vida (SALLES FILHO, 2019).

Por isso, a importância de se estabelecer a temática da paz no campo educacional, no que concerne a educação de crianças e adolescentes no desenvolvimento do diálogo, afeto e respeito, no ensino que incorpore os valores

humanos, nos aspectos democráticos e participativos, na formação de professores, no aprendizado das diferenças e na resolução pacífica de conflitos. Ressalta-se que estas atitudes são fundamentais para a construção de um sujeito cooperativo e altruísta e menos individualista, não somente na escola, mas na vida, evidenciando a beleza da subjetividade do ser humano.

5.1.1.3 Conflito

O tema **CONFLITO** ressalta a inerência do conflito como possibilidade para a construção de relações saudáveis, entendendo que este é um mecanismo natural do ser humano e sua resolução. Por meio da tolerância e da empatia permite a regulação das relações e interações sociais. Assim, o conceito de conflito inerente ao ser humano corrobora com Morin (2005, p. 368) que diz:

não podemos considerar como solução emancipadora uma sociedade sem conflitos nem antagonismos internos, pois nada é mais obtuso, subjulgador, sujeitante do que uma sociedade que pretende anular os seus conflitos e antagonismos.

O QUADRO 12 mostra as diferenças e semelhanças em relação ao **conflito** conforme aparece nos diferentes programas.

QUADRO 12 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA CONFLITO

Semelhanças	Diferenças
Promoção da empatia e tolerância; Conflito como elo para a diplomacia e comunicação adequada; Promoção da dialética entre agressor, vítima e testemunha com foco na resolução de conflitos; Solução nasce a partir dos próprios envolvidos; Dar voz aos participantes; Busca por soluções pacíficas.	Aplicação de sanções não hostis para regulação de situações; Culpa como rótulo não é aceito; Presença de um mediador terapêutico; Orientação realizada pelos estudantes integrantes da equipe; Presença professores tutores.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Dando início às discussões sobre as semelhanças e diferenças entre os programas em relação ao tema conflito, cabe destacar que, numa perspectiva de complexidade, o **conflito é inerente ao ser humano**, é um elemento natural e inevitável. Assim como os conceitos de bom e mau, certo e errado, o conflito e a paz são termos antagônicos, porém complementares, uma vez que só se pode encontrar um deles na relação com o outro. Detalhando o conceito, conflitos são situações que geram incompatibilidade, tensão, revolta etc., podendo desencadear em situações de violências ou de sua resolução. Nesse sentido, o conflito não é a violência em si, mas ele pode levar a diversas formas de violência (SALLES FILHO, 2019), assim como é um conceito importante da Educação e da Cultura de Paz. Portanto, a partir desta perspectiva e dos registros apresentados por meio dos dados, considera-se este tema um **fundamento teórico-metodológico para a prevenção do bullying escolar brasileiro**, uma vez que os conflitos fazem parte das relações humanas e são inerentes ao e precisa ser administrado de forma positiva e sadia no cotidiano das interações sociais.

A maioria dos programas atua com o método de identificação de um conflito aceitável e natural humano em detrimento do *bullying* ou um ato violento, não tolerado nas escolas. Uma das ideias centrais sobre o *bullying*, a saber, é que este fenômeno é multifacetado e complexo, atingindo todos os envolvidos. Nesse sentido, os programas enxergam o fenômeno interrelacionado, trazendo reflexão e práticas cotidianas para toda a comunidade, a fim de se oporem à violência. Entretanto, mesmo tendo como pressuposto a identificação de um conflito natural em relação a uma violência específica como o *bullying*, os programas pouco se referem sobre essa temática em seus documentos oficiais.

Na escola, os conflitos aparecem de forma natural, pois há diferentes atores dentro desse espaço, como professores, estudantes, pais e funcionários e cada um destes grupos e indivíduos pensam e vivem de formas diferentes. Facilmente, os conflitos entre pessoas podem gerar violências dentro do ambiente escolar, sendo um deles o próprio *bullying*. Porém, a prática da Educação para a Paz em situações conflituosas pode ajudar os sujeitos a enfrentarem seus conflitos a partir da sua mediação, por meio de processos pedagógicos que os façam crescerem como pessoas e entre pares. Por isso, **o conflito pode ser elo de regulação para a**

comunicação adequada. Assim, “o conflito é elemento decisivo para a deflagração da violência ou para a constituição da paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 239).

Os conflitos não podem ser vistos como algo negativo para as sociedades, pois são por meio deles que há os diálogos e discussões democráticas, fazendo com que os sujeitos progridam e melhorem como seres humanos. O lado negativo é a violência deflagrada por meio deles, mas pela Educação para a Paz pode-se desenvolver habilidades que permitam que os **conflitos sejam resolvidos de forma não violenta, e sim pacífica.** “Dessa forma, entendemos o conflito de forma positiva, quando se busca o diálogo como elemento primordial de mediação” (SALLES FILHO, 2019, p. 309). Ainda, reforça-se o que a UNESCO (2010, p. 48) diz “o conflito não pode se transformar em confronto. Podemos conviver com conflitos conceituais e de ideias, de interesses, de julgamento, de opiniões, mas o confronto destrói”.

O foco está na busca por soluções que atendam os interesses de ambos os lados e que as ideias para esta solução nasçam dos próprios envolvidos, considerando o conflito como o elo para a diplomacia em uma comunicação e diálogos adequados (Método Pikas).

A partir disso, há o desenvolvimento da **empatia e da tolerância**, conceitos que fazem parte do processo da Cultura de Paz. A empatia é conceituada como o ato de compreender o outro, em situações de demanda afetiva, apreendendo sentimentos e se identificando com a perspectiva do outro (PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). A empatia é fundamental no processo de comunicação e diálogo, uma vez que para comunicar-se com o outro de forma pacífica, é preciso compreendê-lo como pessoa. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de intensificação e projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN 2000, p. 95). O diálogo genuíno só acontece quando se entende o outro como sujeito.

A partir da visão sobre o conflito, os programas buscam **promover o desenvolvimento da empatia, tolerância e autoeficácia** em seus estudantes. Estudos finlandeses fornecem evidências de que estas habilidades desenvolvidas

contribuem para o apoio afetivo dos vitimizados, e, por isso, a importância de mobilizar tais características por meio dos conteúdos e atividades de prevenção do *bullying* (POSKIPARTA, 2011; POSKIPARTA; KALJONEN, SALMIVALLI, 2011). Nesse sentido, o programa KiVa, por exemplo, trabalha com o uso de regras e normas para o entendimento e compreensão do conflito, bem como para a minimização de agressões que possam ocorrer, em conformidade com a lei *Basic Education Act* (628/1998) que as instituições de ensino devem adotar regras e regulamentos, com vista à promoção da ordem interna na escola, estabelecendo medidas práticas para estimular a conduta adequada à segurança e satisfação escolar.

Os resultados mostraram reduções claras de intimidações, aumento da empatia, diminuição da vontade de participação do bullying e maior entusiasmo do professor em relação do programa (Olweus Bullying Prevention Program).

Além da redução das agressões, percebeu-se que o programa também ajuda no processo de declínio da ansiedade, percepção mais positiva dos colegas, aumento do aproveitamento escolar, melhoria na qualidade do clima escolar e na motivação acadêmica (KiVa).

Pesquisas sobre o Equipes de Ajuda identificaram que os adolescentes que participaram das formações iniciais desenvolveram habilidades latentes relacionadas à reflexão, escuta ativa e empatia e notaram mudança na percepção e atuação de agressores frente ao bullying (Equipes de Ajuda).

Portanto, a compreensão do outro requer consciência da complexidade humana. “Todos somos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então poderemos descobrir que todos necessitamos de uma mútua compreensão” (MORIN, 2000, p. 87). É o caminho das relações humanas não conflituosas e para se pensar em uma Educação para a Paz crítica, que entenda as diferentes formas de violência e o conflito como elemento chave para as interações sociais pacíficas. E para isso, é preciso que as ações voltadas às **resoluções de conflitos entre pares** sejam ligadas às realidades locais, com o objetivo de formar estudantes e sujeitos

mais conscientes de suas atitudes e das consequências que estas geram, fomentando cooperação, convivência saudável e melhoria na qualidade de vida.

Os estudantes que vivenciam situações de violência dentro da escola podem buscar auxílio dentro das equipes, onde encontra pessoas disponíveis para ouvir, acompanhar e orientar na busca por soluções (Equipes de Ajuda).

E nesse sentido, de formação mais crítica e consciente, de melhoria de atitudes diante do outro. é que se enfatiza o protagonismo, ou seja, buscando as **soluções a partir do próprio estudante e dando voz a estes sujeitos**, fazendo-o pensar em suas ações e se colocando no lugar do outro. Os programas também investem, dentro desse panorama, na **tutoria entre os estudantes**, onde os mais velhos e/ou mais maduros emocionalmente orientam os mais fragilizados. “É desta forma, pelo exercício da ação-reflexão-ação, que criam, aperfeiçoam suas destrezas, adquirem domínio e competência no manejo das técnicas associadas à solução do problema” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 80).

A base do programa é a tutoria emocional entre pares, onde o respeito, empatia e comprometimento com o outro são os pilares do desenvolvimento das relações nas escolas, voltadas para o coletivo e o cooperativo (Programa TEI).

Metologicamente, o programa cria uma referência (um tutor) que irá acompanhar crianças e adolescentes com dificuldades, com a intenção de promover a autoestima e, conseqüentemente, reduzir a insegurança deste. Para isso, os estudantes serão capacitados a fim de conseguirem a sensibilização do colega que estão acompanhando, no sentido de desenvolver empatia e comprometimento individual e em grupo (Programa TEI).

Os programas enfatizam a dialética de trabalho de prevenção, **com o uso do diálogo entre o agressor, a vítima e a testemunha**, em caso de a violência ser identificada como *bullying*. A maioria dos programas utiliza o diálogo como ferramenta de resolução de conflitos. Fortalece-se este conceito por meio da perspectiva de diálogo de forma dialética que, de acordo com Freire (1987), esta

perspectiva reconhece a necessidade da transformação da realidade e conjunto com a transformação da consciência. Os diálogos são realizados pelas equipes treinadas e são promovidos para todos os envolvidos. Primeiramente há um encontro com a vítima para o entendimento da situação e apoio. A equipe, posteriormente, se encontra com o agressor (es). Após estes dois momentos distintos, há o encontro com todos, onde são solicitados a se comprometerem com ações tolerantes em prol da paz na escola. Essas reuniões acontecem regularmente até a equipe concluir que as questões iniciais foram sanadas (POSKIPARTA, 2011; HUTCHINGS; CLARKSON, 2016). Assim, enfatizando o diálogo e a compreensão do outro não há lugar para a **culpabilização**. Destaca-se a tomada de consciência, a empatia e a tolerância em detrimento do julgamento de atitudes e ações.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

Trata-se de modificar esse triângulo patológico, ajudando os protagonistas a substituir a estrutura abusiva por uma nova, assumindo mudanças pessoais (Método Pikas).

Reforçando esses pontos, cabe destacar a importância da incorporação na proposta pedagógica dos valores humanos ao conceito de conflito, uma vez o papel da escola também é social, ensinando os estudantes sobre comportamentos e modos de viver no mundo, pois a violência está presente no cotidiano escolar e há a necessidade da discussão e da reflexão sobre os caminhos que sejam mais educativos e menos punitivos. E o diálogo é um deles. Por isso, pensa-se que a **aplicação de sanções**, mesmo que não hostis, não podem fazer parte do processo de regulação e resolução dos conflitos.

Quando a preocupação se dá com pessoas, com as relações estabelecidas, encontrando caminhos conjuntos de avanço nessas relações, valorizando o clima escolar, promovendo resiliência nas pessoas e grupos, através da escuta ativa e diálogo qualificado, daí sim, encontramos uma prática pedagógica da educação para a paz (SALLES FILHO, 2019, p. 308).

No processo de interação por meio do diálogo, os programas evidenciam a presença de **tutores ou mediadores**, no sentido de conduzirem as conversas e encaminharem o diálogo de forma sadia entre os estudantes envolvidos.

A mediação é, por excelência, um processo pedagógico, no qual as partes organizam suas ideias e partem para dialogar sobre elas. Destacamos que a presença de um terceiro em hipótese alguma atrapalha a autonomia e a posição dos indivíduos em conflito. Ao contrário, emerge como uma nova forma de viver, mais coletiva, cooperativa e integrada entre as partes (SALLES FILHO, 2019, p. 302).

O método consiste em conversas individuais com os suspeitos, como forma de interação e criação de elo de empatia com o mediador (Método Pikas).

Nesse sentido, o objetivo da mediação é trazer os envolvidos para a conversa, levando-os a se voltarem para o diálogo, entendendo as fragilidades um do outro e abrir o caminho para a reconciliação. O mediador atua como um terceiro indivíduo que pacifica a relação binária, construindo uma comunicação mútua e sadia.

Reafirma-se que mais do que apenas um processo de mediação de situações, o conflito faz parte um posicionamento de relações humanas, que ressalta o diálogo, a escuta, a tolerância e a empatia, entendendo que se pode discordar do outro, mesmo assim respeitá-lo e continuar convivendo e crescendo com humanidade.

5.1.1.4 Equilíbrio

O tema **EQUILÍBRIO** diz respeito às relações entre a vida humana e a vida planetária, tomando como base a consciência ecológica por meio da sensibilização do homem x natureza em interrelação de equilíbrio, sustentabilidade e espiritualidade. A espiritualidade destaca o sentido de busca por valores e crenças positivas que possam melhorar a vida no planeta, como transcendência e não como apelo religioso.

Assim, mesmo na hipótese de uma confederação planetária, o problema principal permanece: se as ambições, as sedes de lucro, as incompreensões, em resumo, os aspectos mais perversos, bárbaros e viciosos do ser humano não podem ser inibidos, nem ao menos regulados,

se não advier não apenas uma reforma do pensamento, mas também uma reforma do próprio ser humano, a sociedade-mundo sofrerá tudo o que até o presente ensanguentou e tornou cruel a história da humanidade, dos impérios, das nações (MORIN, 2011, p. 90).

Reforça-se a importância de uma reforma do pensamento, que remete a uma organização interna do indivíduo, diretamente ligada ao seu ecossistema, igualmente organizado, em um movimento de relação com o todo, não fragmentado. Diante dessa afirmativa e, seguindo as contribuições elencadas a partir do tema e dos dados registrados dos programas, pensa-se que o EQUILÍBRIO pode ser considerado como **um fundamento teórico-metodológico para a prevenção do bullying escolar brasileiro**. Assim, com o objetivo de mostrar o que os programas pensam a respeito dessa temática, elaborou-se o QUADRO 13, evidenciando as semelhanças e diferenças ao tema principal EQUILÍBRIO.

QUADRO 13 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA EQUILÍBRIO

Semelhanças	Diferenças
Promoção de um ambiente seguro e harmonioso; Clima escolar harmonioso; Interrelação entre ser humano e ambiente de contato – substituição de um ambiente violento por um não violento; Envolvimento de toda a comunidade escolar – compromisso e comprometimento; Forte relação entre o desenvolvimento da criança em um ambiente escolar adequado e harmonioso.	Ênfase no conceito de futuro sustentável a partir do desenvolvimento de relações saudáveis; Desenvolvimento de metodologias que visam à saúde mental nas escolas; Tomada de consciência sobre o mundo/princípios e valores sociais e morais.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2020).

Para começar as discussões, existe a necessidade de reflexão sobre a relação da vida humana com a vida planetária e as imbricações que elas geram. Nos últimos tempos, nunca se cresceu tanto em tecnologia e inovações humanas e nunca se degradou tanto a natureza e o meio ambiente, precarizando a condição humana na Terra. E nesse sentido, ressalta-se a relevância da educação no

processo de educar o ser humano por meio de sua realidade histórica e social, engajado como cidadão, numa perspectiva da Cultura de Paz, percebendo suas responsabilidades e conexões entre **sujeito-sociedade-planeta** (SALLES FILHO, 2019). “Sem paz não haverá sobrevivência. Educar para a paz é educar para a sobrevivência da civilização deste planeta, da humanidade, da espécie – mas a sobrevivência de todos com dignidade” (UNESCO, 2010, p. 48).

Tal sensibilização sobre a vida no planeta e a responsabilidade humana deve trazer a reflexão sobre os modos de vida, valorizando as possibilidades e questionando as desigualdades. “É importante ressaltar que a desigualdade social e as injustiças sociais são os principais combustíveis das violências. Reduzir desigualdades é promover cultura de paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 332). Ter um olhar complexo e amplo sobre a vida, percebendo sobre direitos e deveres do ser humano no e para o planeta ampliam as condições para a promoção da paz.

Vivemos uma cultura de extermínio da natureza, de indivíduos e de grupos socialmente organizados como famílias, comunidades, agremiações, nações. Há uma cultura de aceitação e de justificação do extermínio corporal e emocional de indivíduos (alguém que “mereceu” ser executado, “mereceu” ser eliminado), de conflitos grupais, de destruição devoradora da natureza e de guerras. Essa cultura do extermínio é tratada como “normal”, e há uma racionalização, uma racionalidade que a justificam. É urgente tornar inaceitável a cultura do extermínio. Temos que passar da Cultura de Extermínio para a Cultura de Paz (UNESCO, 2010, p. 47).

Portanto, não existe mais a possibilidade de enxergar o mundo apenas por enfoques fechados e fragmentados, mas que todos, pessoas e ambientes, estão interconectados. “Tudo, no final das contas, interage com tudo. Todo e partes, partes e todo” (SALLES FILHO, 2019, p. 317). E, por meio desse conceito, é que nos últimos anos, tem se falado muito em **sustentabilidade**, relacionando as diversas ações humanas à busca por soluções que não comprometam as futuras gerações (SALLES FILHO, 2019).

A ecoformação tem uma relação muito interessante com a busca da felicidade, como estado de harmonia e humanização. Ela prevê a religação entre o indivíduo-natureza, devidamente situado, corpo/mente/espírito, em nosso tempo de contradições e esgotamento de um modelo que exaltou a cientificidade e ignorou a humanidade (SALLES FILHO, 2019, p. 322).

Para colocar em prática, a educação finlandesa conta com a ampliação da capacidade das habilidades transversais nos estudantes (interação social, autoexpressão, empreendedorismo, futuro sustentável) (KiVa).

O KiVa é um dos programas que enfatiza o conceito de **futuro sustentável** a partir do desenvolvimento de relações positivas que são necessárias para o progresso humano enquanto sociedade e bem-estar social. Essa temática é fundamentada pelos documentos da Finlândia que são explicitados no *Third National Report* (2017) ao evidenciarem objetivos para o desenvolvimento humano sustentável e uma cultura tolerante e humana. Morin reforça a temática quando salienta

A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária. (...) A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 105).

É notório que o próprio país reconhece a relevância das discussões e posicionamentos da sustentabilidade e das questões do meio ambiente, bem como a consciência ecológica e espiritual em sua sociedade, uma vez que na *Basic Education Act* (628/1998), lei criada para normatizar a educação básica na Finlândia, explicita a educação religiosa, por exemplo. Contudo, não fica claro se a educação religiosa no país visa a educação de valores sociais e busca por melhorias na formação humana ou se traz o caráter religioso apenas como um componente curricular há mais. Os outros programas também não citam sobre esta questão.

No entanto, enfatiza-se nesta pesquisa a importância do esclarecimento do termo espiritualidade, ligado à Educação e Cultura de Paz, uma vez que ambas as abordagens desenvolvem tolerância, cooperação, solidariedade, reconhecimento e valorização das diversidades, voltadas aos problemas sociais da vida cotidiana e planetária e não exclusivamente do cunho religioso. A busca por uma **tomada de consciência sobre o mundo e seus princípios, por valores sociais e morais** que visem uma sociedade melhor, são inevitáveis e fundamentais para a construção de programas que procurem promover a paz, a prevenção e/ou a diminuição do *bullying* escolar. “A espiritualidade permite ao ser humano experimentar sua profundidade,

sempre atento a si mesmo, significando melhores noções, como compaixão e harmonia” (SALLES FILHO, 2019, p. 320).

O programa enfatiza a responsabilidade dos adultos em relação à fidelidade dos objetivos do OBPP, tendo em mente que o trabalho com as crianças e adolescentes precisa levar uma mensagem clara e consistente e, estes, devem envolver seus estudantes e/ou filhos para uma mudança do clima escolar e do comportamento individual (Olweus Bullying Prevention Program).

As regras devem ser moldadas a partir da realidade da escola e de seus valores cotidianos, com a intenção de reforçar comportamentos positivos e, conseqüentemente, recriar um ambiente positivo, pois um ambiente hostil estudantil pode interferir nos direitos civis dos estudantes (Olweus Bullying Prevention Program).

A síntese do processo de intervenção nas escolas é proposta a partir da eliminação dos comportamentos agressivos, que geram um clima escolar inadequado, substituindo-os por valores, respeito e empatia, criando assim uma identidade para a turma (Programa TEI).

As ideias acima têm similaridade ao que Salles Filho (2019) sustenta à sustentabilidade estar ligada aos princípios de não violência, uma vez que ela busca a não degradação do meio ambiente, visando uma ampliação da interação entre humano e meio ambiente, sejam outros seres vivos ou o planeta, na intenção de apresentar ações que causem o menor impacto possível nesses grupos. Concorda-se também que este conceito possa ser imputado nas sociedades, há a clara necessidade de uma sensibilização e uma diminuição nos problemas sociais e econômicos, nas desigualdades e na aceitação da diversidade cultural.

A paz social é fundamental, mas é óbvio que sem o ambiente, sem a natureza, sem ar, sem água, sem alimentação não há sobrevivência. Precisamos também de uma paz com o ambiente, não podemos viver em conflito com o ambiente (UNESCO, 2010, p. 48).

Entretanto, os programas não esclarecem de forma explícita a temática em questão. Há diversos documentos ligados aos países de origem sobre as questões ambientais e planetárias, porém os programas aqui citados não mostram o conceito de sustentabilidade de forma clara e objetiva em suas metas ou objetivos. Pouco se fala sobre as relações do *bullying* e o equilíbrio do ser humano com o planeta e percebe-se certa fragilidade sobre este tema.

O direito a um **ambiente seguro e harmonioso** consta em todos os documentos oficiais dos países, bem como nas estruturas e objetivos dos programas *antibullying*, fortalecendo sempre o direito do estudante, pois essa é a ideia principal de um programa para prevenção da violência. Ambientes harmoniosos, carregados de valores como respeito e cooperação, certamente influenciam comportamentos saudáveis e positivos, um **clima escolar adequado** para o ensino e para a socialização entre pares. No entanto, não há especificidade sobre os ambientes naturais, relacionados às questões planetárias. Embora se possa e se deva ampliar o conceito de ambiente, o que está explícito se relaciona ao ambiente escolar, seguro, adequado e harmonioso, sendo preventivo de violências, como o *bullying*.

Em contrapartida, ambientes inadequados, onde naturalizam a violência, os comportamentos serão negativos e desrespeitosos. Nesse sentido, evidencia-se o que Bronfenbrenner (2011) considera acerca da importância das interações dos ambientes e indivíduos e a qualidade relacional estabelecida entre eles para um **melhor desenvolvimento humano**. “Por haver este envolvimento recíproco entre o indivíduo e o seu meio que ocorrem transformações e, assim, o indivíduo sofre influência do ambiente, mas é também influenciado por este” (DINIZ; KOLLER, 2010, p. 69).

Além da redução das agressões, percebeu-se que o programa também ajuda no processo de declínio da ansiedade, percepção mais positiva dos colegas, aumento do aproveitamento escolar, melhoria na qualidade do clima escolar e na motivação acadêmica (KiVa).

O programa já foi avaliado pela sua eficácia diversas vezes, contando com seis avaliações em larga escala que identificaram de 20 a 70% de redução do bullying na escola, além de melhoria do clima escolar, com ênfase na ordem e disciplina,

relações sociais e atitudes mais positivas com os pares (Olweus Bullying Prevention Program).

Concorda-se que a eficácia do método seja potencializado se a instituição escolar já tenha programas preventivos que promovam a sensibilização social contra os tipos de violência, permitindo que exista um clima escolar mais equilibrado (Método Pikas).

Nesse sentido, cabe fortalecer a **interrelação do sujeito com seu ambiente de contato** e a importância desses processos para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, pois diretamente associado ao ambiente e ao desenvolvimento, estão também às emoções produzidas. E por isso, **o ambiente violento precisa ser substituído por um ambiente não violento**, que favoreça o crescimento de relações saudáveis e favoráveis, considerando, nesse aspecto, o afeto positivo que gera sentimentos como gratidão, amor e interesse pelos outros.

Mas a vida é tão suficientemente frágil que exige para sua sobrevivência medidas de proteção e cuidado. E isso somente é possível a partir do cuidado mútuo. A partir dessas duas considerações é que deveríamos construir nosso modelo educativo, no qual meninos e meninas, sem nenhum tipo de discriminação, aprendessem a valorizar positivamente as ações e o tempo dedicado ao cuidado (JARES, 2005, p. 95).

E para que isso aconteça de forma efetiva e eficaz, há a necessidade do **envolvimento de toda a comunidade escolar**, uma vez que todos os ambientes precisam estar em mútua relação e troca de experiências. Estas relações estão fortemente ligadas ao conceito de Cultura de Paz, Educação para Paz e ao tema Equilíbrio, pois buscam por relações harmoniosas, na construção e reconstrução do ser humano humanizado, integrado a um sistema planetário que precisa ser preservado e cuidado (SALLES FILHO, 2019). Relacionado a isso, existe ainda o uso de **metodologias que visam a saúde mental nas escolas**, uma vez que a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) define as escolas como promotoras de saúde, no que concerne ao fortalecimento de ambiente saudável para viver, aprender e trabalhar. Por isso, os programas também são atuantes dentro dessa temática, implementando práticas que respeitam o bem-estar e a dignidade dos estudantes (HAATAJA, 2016).

O KiVa funciona a partir de uma abordagem de interação com toda a comunidade escolar (KiVa).

A implementação do OBPP requer um compromisso significativo e contínuo da comunidade escolar (Olweus Bullying Prevention Program).

Seu objetivo é trabalhar para transformação da escola, no sentido de inclusão e não violência, envolvendo toda a comunidade educacional, no incentivo às relações entre pares mais satisfatória e clima escolar harmonioso (Programa TEI).

Para que o programa seja considerado efetivo, a intervenção deve ser realizada com o envolvimento de toda a comunidade escolar, sendo este um dos requisitos essenciais (Programa TEI).

Assim, o tema EQUILÍBRIO abre reflexões sobre a vida humana e suas relações com os ambientes que o ser humano está inserido, bem como o manejo das interrelações entre eles. Provocam questões subjetivas e emocionais e a ênfase na responsabilidade enquanto ser humano-cidadão.

A nossa grande metáfora contemporânea é a rede da vida: todos nós pertencemos a essa rede e somos seres interdependentes. Reforçar uma pedagogia da terra, uma pedagogia de uma vida planetária, uma ação internacional eficaz pelos direitos humanos e por uma cultura da vida está entre nossos desafios mais importantes (UNESCO, 2010, p. 73).

O *bullying* escolar está relacionado à Pedagogia da Terra, à Pedagogia da vida planetária, aos Direitos Humanos entre outras questões que dizem respeito à qualidade de vida e ao bem-estar, pois é um fenômeno sistêmico, que precisa ser considerado dentro de uma perspectiva de complexidade das relações entre sujeito e ambientes (o alvo, o autor, as testemunhas, a turma, a escola, as famílias). Compreender as relações entre indivíduo e ambiente é essencial para entender os fatores que precisam ser alcançados para uma prevenção eficaz. É necessário incluir as condições e implicações que o fenômeno gera, levando em conta toda a história e cultura locais e dos sujeitos envolvidos.

5.1.1.5 Convívio

O tema **CONVÍVIO** mostra a importância dos vínculos relacionais significativos e positivos, por meio de relações entre pares harmoniosas, tendo como pressuposto a resolução de conflitos de forma pacífica. O papel social da escola atua como mediador neste processo de convívio e vivência entre crianças e adolescentes, pois é o segundo ambiente de maior contato social depois da família. Morin (2005, p. 82) acrescenta

Esses mesmos seres complexos, mamíferos, primatas e, sobretudo humanos (...) tem uma necessidade cada vez maior de serem cercados de calor afetivo, primeiro, na infância (cuidados, atenção, carícias, abraços maternos), na sua juventude (a fraternidade dos jogos, a proteção dos adultos) e depois, na espécie *homo*, toda a vida (amor, amizade, ternura).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ser humano é um sujeito constituído de experiências individuais e sociais, que permeiam os processos de seu desenvolvimento humano. E essas experiências são vinculadas aos seus pares e ambientes de contato, gerando vivências e convivências. Para facilitar a visualização, o QUADRO 14 mostra as semelhanças e diferenças entre os programas em relação ao tema Convívio.

QUADRO 14 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA CONVÍVIO

Semelhanças	Diferenças
Ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento humano; Enfatiza a resolução de conflitos de forma pacífica; Desenvolvimento de amigos pró-sociais; Abordagem cooperativa; Desenvolvimento de valores de convivência; Alcança a melhoria das relações entre pares; Melhoria do clima escolar.	Quebra do papel de delação; Inclusão; Papel do agressor sem recompensa; Prioriza a agressão não presenciada por adultos; Responsabilidade dos adultos para com as crianças (limites e exemplo de autoridade positiva).

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz, 2020.

Assim como a família, a escola é um espaço de socialização para as crianças e adolescentes. A escola é um espaço de diversidades humanas e, por isto, de conflitos. É no espaço escolar que muitas crianças terão seus primeiros contatos entre pares. As interações sociais contribuem para a formação de vínculos, que se positivos, favorecem a manutenção das amizades, o crescimento da autoestima, maior participação social e escolar, aceitação, entre outros. Pois, “conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e certos códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social” (UNESCO, 2010, p. 50). Esse conjunto de contribuições que os vínculos positivos fornecem, auxiliam na diminuição do desrespeito, violências, isolamentos e marginalização que possam acontecer dentro do ambiente escolar (SALLES FILHO, 2019). Assim, o **CONVÍVIO é considerado um fundamento teórico-metodológico para a prevenção do bullying escolar brasileiro**, uma vez que evidencia a importância dos vínculos e da convivência sadia entre os estudantes.

Por isso, a construção de vínculos positivos e saudáveis é fundamental para a superação de problemas entre pares, visto que eles contribuem para os relacionamentos serem concebidos de forma pacífica. A forma como se produz tal vínculo com o outro está intimamente ligada a como a sociedade vive e enxerga este conceito. Portanto, sociedades cooperativas e menos individualistas terão mais facilidade de vivenciarem os processos cooperativos e solidários de interação social. Além disso, os vínculos positivos podem ser grandes facilitadores na ampliação da Cultura de Paz na escola, como contracultura às violências encontradas nesse ambiente, pois, justamente auxiliam no desenvolvimento da **cooperação e solidariedade**. “Para reduzir o risco, a educação deve utilizar duas vias complementares – a descoberta progressiva do outro e o seu reconhecimento e a participação em projetos comuns (educação para a solidariedade)” (UNESCO, 2010, p. 15). São também nos vínculos positivos que o ser humano pode conviver com o outro, entendendo a diversidade e desenvolvendo os processos de humanização.

Neste sentido, ignora-se a culpa e busca-se uma solução compartilhada, transferindo a intimidação para uma abordagem cooperativa (Método Pikas).

Portanto, um grupo que opera em conjunto retira a sobrecarga da responsabilidade de um único indivíduo e quebra com os paradigmas individualistas, além de fortalecer elos de amizade, princípios de cooperação e respaldo em decisões (Equipes de Ajuda).

E, para isso, é necessário explorar os momentos de vivências nas escolas, momentos em que os estudantes possam interagir com o outro por meio da ludicidade, da corporeidade e da emoção. “O fluir das emoções que modela nosso cotidiano e todo nosso viver/conviver, que constitui o fundamento de tudo que fazemos, de nossa condição de seres humanos” (SALLES FILHO, 2019, p. 355). Mostrar a importância do corpo enquanto essência e existência humana, que busca por conhecimentos, que pensa, que sente e que tem identidade. Um corpo integrado, em constante fluxo com a humanidade. Um corpo que entende a individualidade, enquanto autoconhecimento, aquilo que torna único, para que possa compreender seu papel nas responsabilidades sociais e planetárias (SALLES FILHO, 2019).

Transformar as convivências para caminhar na direção de uma educação na perspectiva da complexidade. Repensar vivências/convivências que situem o processo de educação para a paz. Essas questões estão imbricadas no processo humano e educacional. supondo a indissociabilidade do ser humano que integra corpo, mente e espírito, que religa sua essência e sua existência, que pode aprender a partir do seu lugar, seu corpo/vida, chegando ao conhecimento maior, global e planetário que, no final, constitui sua própria essência como espécie. Isso não é necessariamente conhecimento cognitivo e enciclopédico, nem fruto apenas na lógica e da racionalização. Trata-se de estar presente na própria vida, em corporeidade, em experiências humanas e sociais, em práticas sociais em todos os níveis, inclusive na escola (SALLES FILHO, 2019, p. 343).

Nesse sentido, vivência é muito mais que uma relação superficial. É envolver-se por inteiro. É criar vínculos que produzem autoconhecimento e valores sociais. É viver e descobrir pela experiência. Reconhecer este ponto é essencial para a construção da Cultura de Paz nas escolas. Práticas pedagógicas que favoreçam as vivências entre crianças e adolescentes **ampliam as relações com valores humanos e sociais**, trazendo novas perspectivas sobre o ser humano e sua valorização. Tais práticas também contribuem para a formação cidadã, percebendo as relações entre indivíduo x sociedade x planeta, bem como as situações de conflito, que podem ser resolvidas de forma pacífica.

Auxiliam com intervenção em brigas entre grupos, exclusões, rivalidades e promovem ações e valores para melhorar a convivência entre pares (Equipes de Ajuda).

Valores que, são aprendidos na interação positiva, podem ser diferenciais para a mudança de padrões violentos em não violentos, que redimensionem e explicitem a racionalidade das bases que nutrem a cultura da violência e a cultura da paz, desde as famílias até as nações e também pelo mundo (SALLES FILHO, 2019, p. 345).

Os vínculos ainda facilitam os processos **de interação social que são importantes para o desenvolvimento humano**. Tanto a Teoria Bioecológica como o desenvolvimento das habilidades sociais (BRONFENBRENNER, 2011; LEME *et al.* 2015) priorizam a qualidade das relações interpessoais como ponto chave para o desenvolvimento humano saudável. Na Bioecologia, a abordagem gira em torno da complexidade das relações entre os diferentes contextos, ligadas ao indivíduo, e ambos possuem papéis ativos e transformadores. Nas habilidades sociais, a promoção destas implica na influência do indivíduo, da situação vivenciada e na cultura local que impactam no desenvolvimento humano. Portanto, tais campos teóricos reforçam a importância dos vínculos para o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011; LEME *et al.* 2015).

Assim, o programa enfatiza as relações entre escola, família, sociedade e interações sociais como processos fundamentais para o desenvolvimento da criança e adolescente (Programa TEI).

Os programas mostram em suas metodologias a importância da **interação social positiva para o desenvolvimento humano**, por meio da **resolução de conflitos de forma pacífica**, sendo uma delas o conceito de ‘amigos pró-sociais’ ou a ‘tutoria entre pares’, onde crianças e adolescentes que se mostram mais ativos, dinâmicos, empáticos e solidários ajudam aqueles que possuem maiores dificuldades para interagir com o outro, contribuindo para a **melhoria das relações entre pares**.

As vítimas defendidas são menos deprimidas e ansiosas, tem uma autoestima mais elevada e são menos rejeitadas pelos pares do que as vítimas sem defensores, mesmo quando a frequência das suas experiências de vitimização é controlada (SALMIVALLI, KARNA, POSKIPARTA, 2011, p. 406, tradução nossa).

Além disso, as intervenções realizadas pelas equipes treinadas, envolvendo o diálogo entre vítimas, agressores e testemunhas também facilitam os processos de interação e resolução de conflitos de forma pacífica (POSKIPARTA, 2011; HUTCHINGS; CLARKSON, 2016). O diálogo é “fator essencial para dar e melhorar a qualidade de Cultura de paz: da reflexão à ação vida das relações humanas. As pessoas crescem e humanizam-se graças à linguagem e ao diálogo” (UNESCO, 2010, p. 52).

Nestas ações estão incluídas as discussões individuais de vítimas e agressores, bem como as utilizações de amigos pró-sociais que ajudarão no estabelecimento de padrões de comportamento e na proteção daqueles que sofrem de novos ataques (KiVa).

O objetivo do método é compartilhar soluções pacíficas e não enfatizar a agressão (Método Pikas).

A esses estudantes exige-se a capacidade de escutar e dar oportunidade de ajuda aos colegas que enfrentam dificuldades relacionadas à insegurança que sentem no cotidiano escolar, buscando juntos soluções para a problemática (Equipes de Ajuda).

No mais, as escolas podem trabalhar as convivências entre pares, dando ênfase à Educação para a Paz, por meio de atividades adaptadas para o cotidiano escolar. “Educação é a chave para abriremos a porta que nos conduz a uma realidade de paz” (UNESCO, 2010, p. 50). Regras de convivência elaboradas pelo grupo, desenvolvimento de relações respeitosas e colaborativas, atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social, que explorem a ludicidade e o trabalho em grupo, provocando maior interação entre pares, valorizar as discussões e debates que ampliam as trocas de experiências, provocar reflexões de temas cotidianos que ajudem no desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, buscar o envolvimento da comunidade escolar, sempre incentivando o diálogo,

participação em jogos, gincanas e brincadeiras que explorem situações de colaboração e cooperação, são exemplos (SALLES FILHO, 2019).

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

São nas convivências humanas que as crianças e adolescentes entendem os processos de construção da violência e da paz, uma vez que experienciam situações conflituosas entre pares, que precisam da mediação e do diálogo em conjunto para gerar o crescimento e a colaboração. Portanto, viver com o outro implica em perceber as diversas formas de relações humanas, trazendo inúmeras possibilidades de interação social. Por isso, o desenvolvimento de relações mais justas e respeitosas é um caminho de mão dupla, onde os sujeitos atuam em seus ambientes de forma ativa na construção de **valores cooperativos e solidários** que serão construídos a partir dos conflitos, que não são negativos, pelo contrário, eles abrem espaço para o diálogo e para a discussão (VINHA; TOGNETTA, 2009). Com isso, ao desenvolver valores que privilegiam o convívio solidário e cooperativo, as crianças inibem os processos de **culpabilização e delação** e desenvolvem sentimentos de pertencimento e **inclusão** no grupo.

Conviver é um imperativo na vida em sociedade e, por conseguinte, na escola. Desta forma, tanto Delors quanto Morin, ao atenderem pedido da UNESCO para pensar a educação a partir da década de 90, incluem a convivência entre seus pressupostos. Dentre os quatro pilares da Educação apresentados por Delors (1996) encontra-se o Aprender a Conviver, bem como nos Sete saberes para a Educação do Futuro, de Morin (2000) encontram-se: Ensinar a compreensão, Aprender a Condição humana e a Consciência planetária que envolvem, prioritariamente, a convivência harmoniosa consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

O que chama mais a atenção das crianças e adolescentes na abordagem desse método é a não culpabilização da agressão, pois a discussão gira em torno da busca por uma solução em conjunto e compartilhada e não na acusação (Método Pikas).

Seu objetivo é trabalhar para transformação da escola, no sentido de inclusão e não violência, envolvendo toda a comunidade educacional, no incentivo às relações entre pares mais satisfatória e clima escolar harmonioso (Programa TEI).

Viver situações de conflito nos dá a possibilidade de dialogar, discutir, analisar, entender e perceber outras perspectivas que não havíamos notado. Assim, os conflitos podem oferecer novas formas de vivências/convivências, mais abertas, flexíveis e democráticas, diferentes das relações nas quais, muitas vezes, as convivências são aparentemente positivas, mas carregam internamente questões não resolvidas, ressentimentos, angústias, raiva e falsidade, além de repressão e/ou autoritarismo de regras impostas para conviver (SALLES FILHO, 2019, p. 347).

Outra relação importante que os programas estabelecem é o **envolvimento de toda a comunidade escolar** no processo de prevenção, minimização e tratamento dos envolvidos, o que favorece e fortalece a ideia de que estes entendem a complexidade do fenômeno *bullying* e sua disseminação.

A adoção de uma sólida gestão escolar por conselhos de administração escolares e diretores, e de políticas escolares voltadas aos funcionários e estudantes sobre a violência e o bullying e seus códigos de conduta são fundamentais para criar escolas acolhedoras e ambientes de aprendizagem seguros, solidários e inclusivos (UNESCO, 2019, p. 37).

Além disso, envolver toda a comunidade no processo de prevenção também demonstra que a escola se organiza de forma democrática e participativa, dando abertura para que pais, professores, estudantes e funcionários construam a escola a partir das boas convivências, promovendo a **melhoria do clima escolar**. “Sabemos que um clima positivo favorece a prevenção das violências, diminui o potencial de conflitos e promove uma cultura de paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 347). Assim, conviver com o outro é fundamental para a Educação para Paz nas escolas.

Professores e pais são os responsáveis por moldar o clima escolar e familiar harmonioso (Olweus Bullying Prevention Program).

O movimento mundial pela Cultura de Paz também salienta o envolvimento de toda a comunidade para que as transformações culturais, históricas e sociais de uma sociedade violenta para uma sociedade pacífica, menos exclusiva e exploratória possam acontecer.

O objetivo é permitir que toda pessoa ou organização contribua para esse processo de transformação de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em termos de valores, atitudes e comportamento individual, bem como em termos de estruturas e funcionamentos institucionais. (UNESCO, 2010, p. 16).

Outro pressuposto citado é a **não recompensa do papel do agressor pelos colegas**, por isso, alguns programas enfatizam o trabalho com as testemunhas para que elas não sejam o público das agressões violentas. Assim, entendendo o *bullying* como um fenômeno grupal, compreende-se que as testemunhas têm efeito notório sobre a manutenção do *bullying* e sobre o ajuste das vítimas, pois elas podem reforçar a violência, fornecendo aos *bullies* a posição de poder e autoridade sobre o outro que eles buscam. Por isso, acredita-se que a melhor estratégia de prevenção é a mudança positiva no comportamento dos colegas que assistem, reduzindo o público e as recompensas que o agressor obtém (VINHA; TOGNETTA, 2009; POSKIPARTA, 2011; HUTCHINGS; CLARKSON, 2016).

No mais, os programas também citam a importância da **responsabilidade dos adultos** para com as crianças e adolescentes, no sentido de exemplo de autoridade positiva dentro do ambiente escolar. Cabe aqui a reflexão sobre como os professores (aqueles que passam a maior parte do tempo escolar com os estudantes) estão envolvidos nos processos de convivência dentro da escola, se eles, em sua prática profissional, enxergam seu papel dentro de uma dimensão humanizadora, ou no sentido apenas de instrução e transmissão de conhecimentos. Pensa-se, que a partir da função social da escola, os professores devem estar atentos aos processos sociais, buscando uma construção das convivências a partir de práticas que envolvam a resolução e mediação de conflitos, ressignificando valores humanos (SALLES FILHO, 2019).

O programa enfatiza a responsabilidade dos adultos em relação à fidelidade dos objetivos do OBPP, tendo em mente que o trabalho com as crianças e adolescentes precisa levar uma mensagem clara e consistente e, estes, devem envolver seus estudantes e/ou filhos para uma mudança do clima escolar e do comportamento individual (Olweus Bullying Prevention Program).

Pensar nas vivências implica em entender as complexidades que existem nas relações humanas, que as pessoas vivenciam diariamente com seus pares e

ambientes e está diretamente relacionada às situações vividas e compreensões sobre conflito, violência e a paz. Vale ressaltar que conviver com o outro envolve decisões e adaptações, uma vez que se entende o jogo das relações, os processos de aceitação do outro, de seus pensamentos, desejos e opiniões.

5.1.1.6 Desenvolvimento

O tema **DESENVOLVIMENTO** remete ao uso de medidas/estratégias/planos de ação que efetivamente geraram sucesso nos programas *antibullying*, assim como metodologias inovadoras de aprendizado e ensino e suas características gerais. A seguir, o QUADRO 15 mostra as semelhanças e diferenças em relação a este tema principal.

QUADRO 15 – SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA DESENVOLVIMENTO

Semelhanças	Diferenças
Sistematização; Compromisso do governo local e do sistema escolar; Parceria com as universidades locais; Aplicação em longo prazo; Capacitação/treinamentos; Reuniões e entrevistas curtas/longas; Adaptação à carga horaria e currículos; Custo; Planejamento e intencionalidade.	Foco na pessoa; Forte investimento em educação; Sensibilização em relação às consequências; Uso da tecnologia ABED; Potencialização do método na prevenção.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz, 2020.

Dando continuidade às discussões, encontra-se o tema **DESENVOLVIMENTO**, que amplia o olhar para os processos técnicos e sistemáticos de organização dos programas e seus respectivos países em relação à prevenção e/ou minimização do *bullying* escolar e, por isso, apresenta-se como **um fundamento teórico-metodológico para a prevenção do bullying escolar brasileiro**. Nesse sentido, pode-se entender que este tema faz a ponte entre todos

os outros temas que estruturam esta análise, pois cria um cenário complexo e integrador, uma vez que para o desenvolvimento de valores, dentro de direitos humanos estabelecidos, em uma relação de equilíbrio, entendendo o conflito como chave do processo para construção da paz em uma perspectiva de vivências e convívio positivo, os programas devem ser **sistematizados, planejados**, com objetivos claros e definidos, **com intencionalidade** no processo. Por isso, nessa perspectiva, é relevante pensar nas **estruturas das ações pedagógicas** que são elaboradas pelos programas, que gerem tomadas de consciência e reflexão sobre mudanças de pensamento e posturas em relação ao *bullying* escolar e a violências de forma geral.

Um trabalho com valores humanos é muito importante, porém, se não tiver relação com os direitos humanos – que são os valores eleitos para toda a sociedade -, a mobilização coletiva, essencial para a democracia, pode ficar comprometida. Além disso, a sociedade plural e diversa inevitavelmente fará com que existam conflitos pelas diferentes perspectivas, logo, meus valores e direitos serão provocados à discussão e, nesse caso, o entendimento da conflitologia, bem como das formas de mediação não violenta dos conflitos, será fundamental. E, mesmo de posse desse conjunto de ideias e perspectivas, ainda será necessária a sensibilização com a vida e com o planeta, na perspectiva ecológica básica, que prevê uma religação do interior com o exterior, revalorização do ser humano, que é transitório, planetário e espiritual (SALLES FILHO, 2019, p. 367).

Grande parte dos programas atua de forma **contínua e sistemática**, ampliando a sua visão das partes para o todo, e, portanto, são programas que se adequam aos conceitos da complexidade. “Há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...) a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2011, p. 36). Assim, os programas trabalham a partir de uma postura transdisciplinar, com a intenção de atingirem as diversas nuances do ser humano, as micros e macros dimensões, objetividade e subjetividade, razão e emoção, bem como as relações entre indivíduo-sociedade-planeta.

Precisamos abraçar a ideia de que, ao mudar o microcontexto, estamos, realmente ou potencialmente, mudando o macro contexto no longo prazo. A conclusão é que não podemos isolar esses dois contextos, porque ambos são relevantes a todo o momento e em todos os lugares (UNESCO, 2010, p. 68).

A integração de todos os temas ao longo do trabalho pedagógico “é inevitável para que os alunos percebam a dimensão ampliada do fenômeno da cultura de paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 367). Por isso, nesse processo de construção e desenvolvimento dos programas, é importante o trabalho com a **continuidade em longo prazo, adaptação destes ao currículo escolar e a capacitação** de todos os envolvidos, para estarem englobados por uma mesma visão.

Outro ponto que chama atenção é **o compromisso do governo local e do sistema escolar** com o desenvolvimento dos programas, uma vez que as iniciativas de criação destes foram realizadas pelos governadores e pesquisadores do país (POSKIPARTA, 2011). Isso reforça a importância do **investimento em prevenção e educação e a parceria com as universidades locais**, que contribuem com dados de pesquisa e financiamentos, facilitando o desenvolvimento de estratégias de prevenção e/ou minimização do *bullying* escolar, adequando as práticas e ações à realidade local. “Fortalecer a liderança e o compromisso para eliminar a violência escolar e o *bullying* é uma das ações prioritárias para enfrentar tais desafios” (UNESCO, 2019, p. 11). Por isso, pensa-se que o desenvolvimento e implementação de programas que auxiliem na prevenção do *bullying* escolar precisam estar conectados com os governos locais, que permitam investimentos na área, em sintonia com pesquisas científicas e que sua construção seja a partir de uma reflexão crítica da realidade. Esta perspectiva reforça o que Paulo Freire (2007, p. 22) disse,

Se meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

O **uso das tecnologias**, em especial *games* e *a internet*, como ferramenta para a prevenção do *bullying* escolar também é uma estratégia que surge nos programas como facilitador no processo de prevenção a partir de ações pedagógicas inovadoras, além dos recursos que exploram o diálogo, como as **entrevistas de curta/longa duração**. Essas estratégias, como tantas outras, operam como possibilidades para compreensão, reflexão, entendimento daquilo que precisa ser dito e feito em relação à prevenção e a Educação para Paz e, se trabalhado à luz de uma perspectiva da Complexidade, integram elementos que

ajudam na construção de valores, direitos, compreensão do conflito, integração entre homem e natureza e o desenvolvimento do convívio positivo, convergindo todos estes caminhos possíveis dentro de intencionalidades básicas. “Para supor uma cultura de paz como possibilidade educacional, precisamos aprofundar os estudos sobre a educação para a paz como movimento pedagógico concreto” (SALLES FILHO, 2019, p. 375).

Entretanto, uma das fragilidades encontradas nos programas é o **custo** de implementação que são estabelecidos aos parceiros. A maioria dos programas tem alto custo e as escolas precisam contribuir com valores significativos para custear os treinamentos e materiais necessários. Muitas escolas não dispõem de tais valores e não conseguem ter acesso aos programas, a não ser que obtenham patrocínios ou financiamentos governamentais. Os países de origem dos programas tendem a ofertar o programa de forma mais acessível para suas escolas locais, porém, países que aderem ao programa precisam pagar valores integrais, o que torna um empecilho para a disseminação do programa em outros locais. Cabe aqui a reflexão que a UNESCO (2010, p. 70) deixa sobre o uso da economia em relação à Cultura de Paz: “a vocação do ser humano é ser um sujeito histórico. Não podemos pensar só em economia. Obviamente, é preciso incluí-la, mas não como foco central”.

Sobre a prevenção, cabe ressaltar que os programas operam a partir de uma perspectiva com o **foco na pessoa**. Este ponto reforça a compreensão de prevenção explicitada por Asinelli-Luz (2000) e Lima (2017) que evidenciam tal conceito no sentido de contemplação das necessidades e potencialidades do sujeito, atuando como um conjunto de valores e ações baseadas em sua história e construção de vida, tendo como campo prioritário a educação.

A chave da prevenção é problematizar e não banalizar, tornando fundamentais as discussões sobre o desenvolvimento humano, na compreensão das diversas dimensões do ser (biopsicossocial), suas relações e complexidade (LIMA, 2017, p. 58).

A importância deste trabalho envolvendo o ser humano é fundamental para a discussão do *bullying* escolar, dando destaque para o indivíduo em seu contexto social e histórico e percebendo os fatores que influenciam a criança ou adolescente a estarem envolvidos em situações de violência na escola. O olhar passa a ser para as mudanças bioecológicas, interferências de grupos sociais, trazendo à tona a

origem dos problemas para então buscar as soluções necessárias. Por isso, pensa-se que, a partir deste panorama, os programas também trabalham com a **sensibilização em relação às consequências** que o fenômeno causa (evidências), uma vez que é relevante também dialogar sobre o *bullying*, a maneira como ele afeta o contexto, suas características e suas relações com os sujeitos. “A prevenção, para que se antecipe aos problemas, exige um planejamento a partir do conhecimento histórico e cultural da clientela a quem o programa se dirige” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 51). Ainda reforça o que Paulo Freire (2006, p. 30) diz “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Nesse sentido, com a intenção de valorizar o sujeito, a prevenção atua como uma abordagem fundamental para diminuir os riscos e danos à vida, integrada à educação. Em conjunto, prevenção e educação, os **métodos e ações pedagógicas** inseridos nos programas são **potencializados**, pois, em um cenário complexo, há uma interconexão entre sujeito-prevenção-educação. Toda educação é, por princípio, preventiva e toda prevenção é pedagógica. Portanto, prevenção e educação são interdependentes.

Educar para a prevenção é fazer escolhas e ter como foco a pessoa, é compreender os fatores e processos que promovam o desenvolvimento humano integral, responsáveis por fortalecer e construir habilidades e competências nas pessoas. A prevenção promove o autoconhecimento e autoestima, o fortalecimento da identidade pessoal e cultural e o desenvolvimento da comunicação interpessoal. Propicia a vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais e a sensibilização em questões de gênero e étnicas, além da resolução pacífica de conflitos. (ASINELLI-LUZ, 2014, p. 387).

A partir deste olhar sobre o sujeito e sua história é possível construir ações pedagógicas preventivas que foquem na pessoa, nas suas necessidades e potencialidades, bem como em seu contexto social. Dar escolhas coerentes que previnam o problema ou o minimize. A prevenção é um processo que abrange o coletivo e precisa atingir todos os lugares possíveis, aproximando e provocando a interação entre as pessoas.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar

coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

Embora o desenvolvimento, nos programas, priorize a concepção de processo de implementação, ao relacionarmos a interdependência entre educação e prevenção, damos destaque ao desenvolvimento humano, formação humana, que subsidia a formação da personalidade, do caráter, a escolha e vivência de valores e os modelos de relações humanas – relações interpessoais, que os estudantes vão vivenciar em seus sistemas bioecológicos ao longo da vida. (BRONFEMBRENNER, 2011).

5.1.2 Analisando os temas pelo *Software QDA Miner e Wordstat*

Para dar continuidade ao pensamento e reflexão dispostos nessa discussão e, para finalizar o processo de análise a partir dos dados fornecidos pelos programas escolhidos para comporem esta tese, buscou-se complementar a análise a partir do tratamento dos dados pelo uso de *softwares* de análise qualitativa. Os dados gerados auxiliaram na visualização das relações complexas e integrativas que os temas/fundamentos possuem, articulando as discussões sobre a prevenção do *bullying* no Brasil.

Em relação ao tratamento de dados fornecidos pelos *softwares QDA Miner e WordStat*, primeiramente, os dados relacionados aos temas/fundamentos (VALORES, DIREITOS, CONFLITO, EQUILÍBRIO, CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO) foram compilados de duas formas: a primeira por meio de um único texto e a segunda, por categorias e códigos.

A primeira forma de tratamento, **texto único**, foi formado por meio de seis casos (seis temas), como exige o programa e, dessa forma, o tema VALORES se tornou o caso 1 e assim seguiu-se sucessivamente com os outros temas, sendo lançados no *software*, que os organizou por meio de **frequência e coocorrência**. A frequência consiste em enumerar a ocorrência de uma mesma palavra, puramente existencial, analisando a diversidade de palavras, frases ou até mesmo temas em um texto. Este método também é chamado de Mineração de Texto (MT). Já a coocorrência explora a possibilidade de as unidades linguísticas combinarem com

outras, em uma ocorrência simultânea. E podem ser realizadas por meio de palavras, frases ou temas, assim como a análise frequencial (PREVALIS RESEARCH, 2020). A FIGURA 16 mostra as palavras principais que apareceram com mais frequência no texto, ressaltando uma análise lexical simples, realizada pelo *software* por meio do agrupamento ou nuvens de palavras (AP ou NP).

FIGURA 16 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS QUE APARECERAM NO TEXTO ÚNICO

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
ESCOLAR	76	3,63%	0,86%	0,49%	6	100,00%	0,0
PAZ	75	3,58%	0,85%	0,48%	6	100,00%	0,0
BULLYING	69	3,29%	0,78%	0,44%	6	100,00%	0,0
PROGRAMAS	69	3,29%	0,78%	0,44%	6	100,00%	0,0
VALORES	68	3,25%	0,77%	0,44%	6	100,00%	0,0
DESENVOLVIMENTO	67	3,20%	0,76%	0,43%	6	100,00%	0,0
DIREITOS	61	2,91%	0,69%	0,39%	4	66,67%	10,7
EDUCAÇÃO	61	2,91%	0,69%	0,39%	6	100,00%	0,0
SOCIAIS	59	2,82%	0,67%	0,38%	6	100,00%	0,0
HUMANO	57	2,72%	0,65%	0,37%	6	100,00%	0,0
HUMANOS	57	2,72%	0,65%	0,37%	6	100,00%	0,0
SOCIAL	53	2,53%	0,60%	0,34%	6	100,00%	0,0
PREVENÇÃO	52	2,48%	0,59%	0,33%	6	100,00%	0,0
RELAÇÕES	50	2,39%	0,57%	0,32%	6	100,00%	0,0
AMBIENTE	47	2,24%	0,53%	0,30%	5	83,33%	3,7
CULTURA	47	2,24%	0,53%	0,30%	6	100,00%	0,0
VIOLÊNCIA	47	2,24%	0,53%	0,30%	6	100,00%	0,0
DIÁLOGO	40	1,91%	0,45%	0,26%	5	83,33%	3,2
ESCOLAS	38	1,81%	0,43%	0,24%	6	100,00%	0,0
PROCESSO	37	1,77%	0,42%	0,24%	6	100,00%	0,0
ESTUDANTES	35	1,67%	0,40%	0,22%	5	83,33%	2,8
VIDA	33	1,58%	0,37%	0,21%	6	100,00%	0,0
RELAÇÃO	32	1,53%	0,36%	0,20%	6	100,00%	0,0
CONFLITOS	30	1,43%	0,34%	0,19%	6	100,00%	0,0
ESCOLA	30	1,43%	0,34%	0,19%	6	100,00%	0,0

FONTE: WordStat (2020).

Na FIGURA 16, a palavra que aparece com maior frequência – **escolar**, refere-se ao ambiente onde todas as demais palavras dão o significado vivencial. Ou seja, é no ambiente escolar que a **paz** se constrói enquanto cultura de desenvolvimento humano pacificador e humanizante. É onde os conflitos, intencionalmente, são previstos e geradores de mecanismos de ação pedagógicos que norteiam programas de prevenção mobilizadores de valores, mediados pelo diálogo como uma das formas de enfrentamento do **bullying**.

Já a FIGURA 17 apresenta a ‘Nuvem de Palavras’, que serve para a organização gráfica das palavras que foram mais frequentes no texto, de acordo com a figura acima. A NP mostra a importância de cada uma delas por meio de tamanhos diferenciados, onde as maiores são as mais frequentes e significativas. Novamente, a palavra **escolar** se destaca, seguido de **paz** e **bullying**.

FIGURA 17 – NUVEM DE PALAVRAS GERADAS A PARTIR DA FREQUÊNCIA DE PALAVRAS



FONTE: WordStat (2020).

As FIGURAS 16 e 17 apresentam estruturas de frequências de palavras semelhantes e por isso, optou-se por descrevê-las em conjunto. A palavra **escolar** como a mais frequente, localizada como a primeira na lista e no centro da nuvem, evidenciando o ambiente da escola como o local da qual se fala e escreve nesta pesquisa, seguindo na sequência da palavra **paz**, que traz à reflexão sobre a prevenção e a necessidade do trabalho e sensibilização dos conhecimentos que a envolvem, como a disseminação dos conceitos e vivências da Cultura de Paz, por exemplo. A palavra **bullying** se destaca como um dos objetos de estudo desta tese e chave das discussões, bem como se sobressai como o fenômeno causador da violência entre pares. A relação entre estas três palavras salientam o objetivo deste trabalho: a prevenção do *bullying* na escola.

Nota-se que há também as palavras **programas**, justificando a importância destes para a prevenção e minimização do *bullying*; os **valores**, representando que estes são necessários nas discussões acerca da prevenção na escola e **desenvolvimento**, processo que está presente na formação humana e nas diferentes formas de organização dos programas de prevenção do *bullying* escolar. Ainda podem-se evidenciar palavras como **direitos**, **educação**, **social**, **humano**, entre outras, que fazem parte das conexões complexas, das diversas dimensões e relações do ser humano com os processos de construção dos fundamentos de prevenção humanizadora destacados nesta tese.

Considera-se relevante o trabalho em conjunto e interconectado com os seis fundamentos, uma vez que a reflexão sobre estes traz a sensibilização sobre a importância da criação/recriação/ressurgimento de valores sociais e morais na construção e desenvolvimento dos sujeitos que, só terão significado se o trabalho realizado tiver relação com os direitos humanos e sociais – que são os valores estabelecidos como ‘corretos’ para determinada sociedade (SALLES FILHO, 2019). Não há como valores positivos (respeito, diálogo, cooperação, entre outros) serem estabelecidos sem antes haver as mobilizações necessárias em prol de uma sociedade mais justa, mais empática, mais democrática e coletiva, pois, corre-se o risco dos valores se tornarem equivocados. Um exemplo disso é a naturalização da própria violência, que hoje já não é motivo de espanto para muitos cidadãos brasileiros. Ela está enraizada e já faz parte da vida de muitos, tornando-se naturalizada (MONTEIRO, 2017; MILANI, 2003). Por isso, o trabalho é, em primeiro, lugar, na sociedade e na forma como estes concebem tais conceitos. O trabalho inicial é justamente na tomada de consciência de cada sujeito na intenção de melhorar o todo.

Além da relação entre valores e direitos, há a compreensão de que o ser humano vive em uma sociedade plural e diversa e que inevitavelmente, entre momentos e outros, conflitos surgirão, colocando em xeque os valores construídos pelo indivíduo e, quando isso acontecer, há a necessidade do entendimento sobre a presença do conflito nas relações sociais e como a resolução deste pode ser realizada de forma pacífica e não violenta, por meio do diálogo, da compreensão e da empatia. Mesmo assim, tendo o conhecimento de tais conceitos e os vivenciando, é preciso se sensibilizar com as relações entre a vida e o planeta, suas conexões e interrelações (SALLES FILHO, 2019). Por isso, os programas de prevenção idealizados e construídos a partir dos fundamentos propostos nesta pesquisa devem ser planejados e organizados dentro de uma perspectiva de desenvolvimento complexa, contínua, humana e humanizadora.

Dando continuidade no segmento do tratamento de dados, as frequências de palavras foram realizadas também a partir de frases, o que mostra a FIGURA 18, ressaltando as expressões **direitos humanos**, **Cultura de Paz**, **bullying escolar** e **clima escolar**.

FIGURA 18 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS A PARTIR DE FRASES

	FREQUENCY	NO. CASES	% CASES	LENGTH	TF • IDF
DIREITOS HUMANOS	33	4	66,67%	2	5,8
CULTURA DA PAZ	17	6	100,00%	3	0,0
BULLYING ESCOLAR	16	4	66,67%	2	2,8
CLIMA ESCOLAR	16	4	66,67%	2	2,8
DESENVOLVIMENTO HUMANO	15	5	83,33%	2	1,2
VALORES HUMANOS	15	5	83,33%	2	1,2
CRIANÇAS E ADOLESCENTES	14	5	83,33%	3	1,1
OLWEUS BULLYING PREVENTION PR	14	5	83,33%	4	1,1
SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	14	6	100,00%	3	0,0
MÉTODO PIKAS	13	5	83,33%	2	1,0
EDUCAÇÃO PARA A PAZ	12	5	83,33%	4	1,0
CULTURA DE PAZ	11	5	83,33%	3	0,9
EQUIPES DE AJUDA	10	4	66,67%	3	1,8
HABILIDADES SOCIAIS	10	2	33,33%	2	4,8
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	9	3	50,00%	3	2,7
AMBIENTE ESCOLAR	8	5	83,33%	2	0,6
PREVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR	8	3	50,00%	4	2,4
COMUNIDADE ESCOLAR	7	2	33,33%	2	3,3
ESCUA ATIVA	7	2	33,33%	2	3,3
PLANOS DE AÇÃO	7	2	33,33%	3	3,3
PROGRAMA TEI	7	3	50,00%	2	2,1
VALORES SOCIAIS	7	4	66,67%	2	1,2
CINCO PROGRAMAS PARA O TEMA	6	6	100,00%	5	0,0
COTIDIANO ESCOLAR	6	4	66,67%	2	1,1
INTERAÇÃO SOCIAL	6	2	33,33%	2	2,9
QUADRO SEMELHANÇAS E DIFEREN	6	6	100,00%	4	0,0
REALIDADE LOCAL	6	3	50,00%	2	1,8
RELAÇÕES HUMANAS	6	3	50,00%	2	1,8

FONTE: WordStat (2020).

Seguindo a análise, a mesma proposta foi realizada na NP, destacando as mesmas palavras: **direitos humanos**, **Cultura de Paz**, **bullying escolar** e **clima escolar**, como mostra a FIGURA 19.

FIGURA 19 – NUVEM DE PALAVRAS GERADAS A PARTIR DA FREQUÊNCIA DE FRASES



FONTE: WordStat (2020).

Apresentam-se nas imagens (FIGURA 18 e 19) as palavras **direitos humanos**, confirmando a afirmativa sobre a importância do trabalho com valores humanos e sociais vinculados aos direitos humanos para a construção de uma sociedade melhor. **Cultura da Paz**, fazendo alusão novamente à relevância da temática no ambiente escolar e o **bullying escolar**, fenômeno estudado nesta pesquisa. Vale ressaltar as palavras **clima escolar**, pois há forte relação deste com os comportamentos apresentados pelas crianças e adolescentes na escola, bem como suas conexões com o **desenvolvimento humano** e a construção **de valores humanos**. Um clima escolar adequado e sadio traz harmonia e equilíbrio para as relações interpessoais, tanto dos estudantes como dos docentes e funcionários. Um local onde impera a paz, a cooperação, o respeito e a solidariedade há o surgimento de relações humanas e processos de desenvolvimento humano saudáveis. “O clima escolar, portanto, refere-se a múltiplos aspectos da escola, podendo influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos” (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 396).

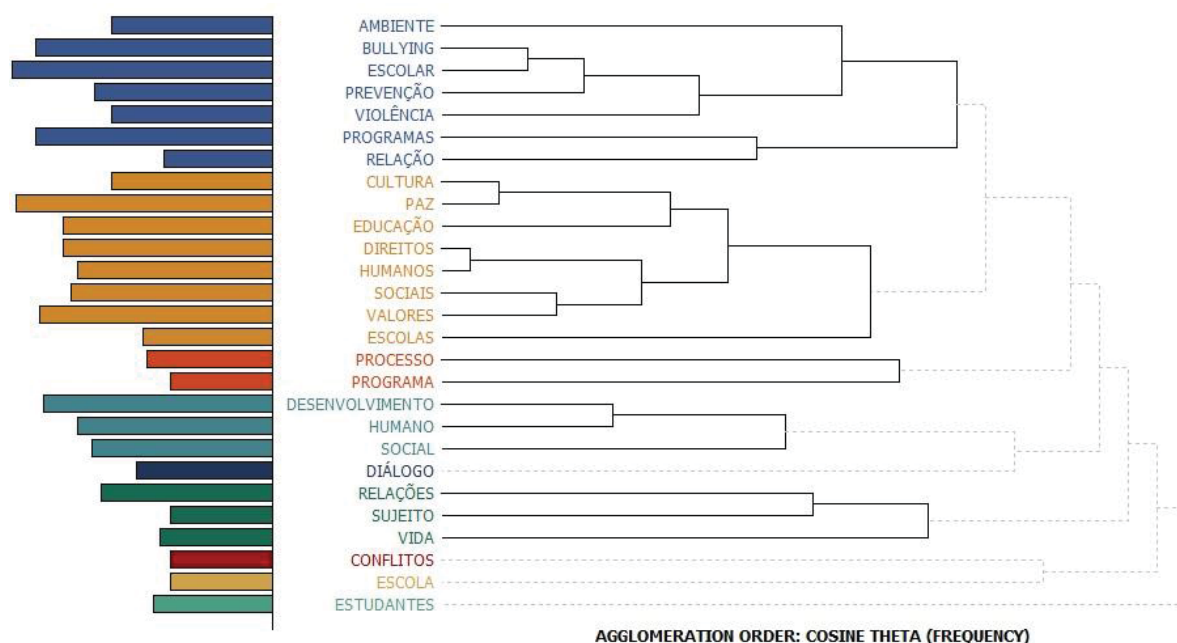
Salientam-se ainda, dentro da perspectiva de tratamento de dados realizada por frases, as palavras **crianças e adolescentes**, como as faixas etárias mais envolvidas e afetadas no que diz respeito ao *bullying* nas escolas e que merecem atenção como público-alvo nas discussões sobre prevenção. Hoje, no Brasil, há leis que garantem a proteção integral da infância e da adolescência, porém seu cumprimento e importância na sociedade ainda estão fragilizados (LIMA, 2017). Dentre as tantas mudanças sociais nacionais que precisam ocorrer para, de fato, a prevenção do *bullying* escolar e das violências de forma geral acontecerem, é o cumprimento efetivo de leis. Tais fragilidades também se encontram na compreensão, entendimento, amparo social e cumprimento das leis específicas do *bullying* e da inclusão da Cultura de Paz nas escolas.

O destaque também surge para as palavras **Educação para a Paz**, como propostas de ações pedagógicas que manifestam os elementos da Cultura de Paz nas escolas e na vida dos estudantes. Por isso, existe a necessidade de a temática da paz ser incluída nos currículos como um tema social e contemporâneo, onde os conhecimentos, conceitos e práticas que o tema apresenta causem transformação social por meio do universo escolar e seu manejo entre as disciplinas. Isso exige uma ressignificação de como os conteúdos e o tempo escolar são administrados.

Uma pedagogia que invista em momentos de maior convivência e menos conteudismo, mais momentos de expressão humana, ludicidade e cooperação e menos individualidade. Uma escola que invista em mudança da realidade social (SALLES FILHO, 2019; GUIMARÃES, 2005). Para isso, é preciso tomada de consciência sobre a importância da temática na vida estudantil, escolar e social, formação continuada adequada e metodologias que auxiliem e facilitem a vida do professor na jornada de trabalho diária.

Na sequência, pelo método de coocorrência, o *WordStat* analisou o material textual, por meio de dendogramas, da seguinte forma: por palavras (FIGURA 20); por tema (FIGURA 21); por parágrafos (FIGURA 22) e por sentenças (FIGURA 23). Um dendrograma é uma representação gráfica (gráfico de árvores) que mostra o resultado de um procedimento hierárquico em que os elementos de um texto de análise são colocados em eixos (bidimensional), de tal forma a mostrar como os agrupamentos são combinados até que todos estejam contidos em um único procedimento e, cada objeto de análise esteja em seu próprio agrupamento.

FIGURA 20 – COOCORRÊNCIA DE PALAVRAS



FONTE: *WordStat* (2020).

Na coocorrência por palavras (FIGURA 20), pode-se visualizar quatro blocos principais: o **azul escuro** (palavras **ambiente**, **bullying**, **escolar**, **prevenção**,

violência, programas e relação) – representando as relações entre o ambiente escolar, o *bullying*, a violência e a prevenção por meio de programas; um bloco **laranja (cultura, paz, educação, direitos, humanos, sociais, valores e escolas)**, constituindo as representações entre a educação, a escola, a Cultura de Paz e direitos e valores humanos e sociais; um bloco **azul claro (desenvolvimento, humano e social)**, o desenvolvimento humano e social e; um bloco **verde escuro (relações, sujeito e vida)**, que compõe as relações entre sujeito e a vida. O dendrograma também mostra que cada um destes blocos é constituído de dois ou mais agrupamentos. Observa-se, por exemplo, que o bloco azul escuro inicialmente é constituído por dois agrupamentos. No entanto, o primeiro agrupamento (relacionado ao ambiente onde ocorre o *bullying*) é constituído de três agrupamentos menores enquanto o segundo agrupamento é único e congrega os componentes da análise textual relacionados aos programas e suas relações.

Ficam evidentes no bloco **azul escuro** as fortes relações que o ambiente tem sobre os possíveis fatores que desencadeiam a violência ou a paz na escola. Isso mostra as influências ambientais na construção do clima escolar adequado. Bronfenbrenner (2011) fala sobre o contexto de desenvolvimento, referindo-se ao meio ambiente no qual o sujeito está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais por meios das diferentes ligações e níveis de interação que existe entre sujeito-ambiente. Um ambiente inadequado pode influenciar comportamentos negativos, assim como um ambiente harmonioso e equilibrado pode construir comportamentos positivos. Nesse sentido, é correto afirmar que não só o ambiente escolar pode ser adequado ou inadequado, mas contextos familiares e sociais possuem influências significativas na formação e desenvolvimento humano e que devem ser levadas em consideração quando se fala em prevenção.

Por isso, mais uma vez, é preciso destacar a necessidade do trabalho em conjunto com a comunidade escolar, de forma participativa e democrática. As relações também se mostram fortes neste bloco entre o ambiente, paz e violências com os programas de prevenção. Refletindo sobre isso, pode-se inferir que existem possibilidades reais de que programas efetivos e humanizadores de prevenção possam realmente auxiliar na minimização do *bullying* escolar nas escolas.

No bloco **laranja**, as relações são estabelecidas entre a Cultura de Paz e a educação, reforçando o que Salles Filho (2016; 2019) apresenta em seus estudos

sobre as ações pedagógicas voltadas para a manutenção da Cultura de Paz nas escolas por meio da Educação para a Paz. Além disso, associa-se a Cultura de Paz e a educação aos valores e direitos sociais, que se vinculam à escola. Por isso, acrescenta-se a relevância de uma educação em direitos humanos, que priorize o trabalho com as raízes sociais brasileiras que alicerçam as desigualdades e preconceitos para o ensino e aprendizado teóricos e práticos de valores pautados no respeito, cooperação, coletividade e amor, inferindo, mais uma vez, que as mudanças significativas para a efetividade da prevenção do *bullying* escolar devem ser construídas, primeiramente, no meio social, no processo de desenvolvimento e crescimento do ser humano. “A tomada de consciência de nossas raízes terrestres e de nosso destino planetário é uma condição necessária para realizar a humanidade e civilizar a Terra” (MORIN; KERN, 2000, p. 105). As ações voltadas à prevenção devem ter o foco principal na pessoa, estimulando o protagonismo para que o próprio sujeito seja capaz de ser o agente de transformação social. Nota-se a formação de dois agrupamentos maiores no bloco laranja, sendo o primeiro deles relacionando a construção da Cultura de Paz, vinculada a educação, aos direitos humanos e valores sociais e um agrupamento maior que liga tais processos à escola. Percebe-se a importância que a escola possui no sentido de ser o local de facilitação/construção/desenvolvimento de uma Cultura de Paz, de valores e de direitos para a formação cidadã.

A prevenção deve ser planejada a partir de necessidades reais, amplas e comprometidas com a valorização da vida, priorizando-se as instâncias mais imediatas à vida da criança, do estudante, do professor e de suas comunidades circunstantes, até o limite do que se passa no planeta como um todo. Logo, pensar a prevenção de forma romântica, desvinculada do que ocorre em nível de globalização, por exemplo, é vê-la fadada ao fracasso (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 51).

No bloco **azul claro**, há a associação entre o desenvolvimento humano e social e, evidenciam-se nesse processo, as relações de vivências e convivências e a necessidade da compreensão do viver com o outro, em respeito, cooperação e diálogo. Lembrando que este bloco está associado aos demais blocos anteriores, o que infere que para um desenvolvimento humano e social saudável é necessário haver relações com ambientes adequados, construção de valores e direitos, protagonismo e transformação social. “Uma sociedade-mundo, constituída em comunidade na Terra-Pátria, dedicada a civilizar as relações entre seres humanos e

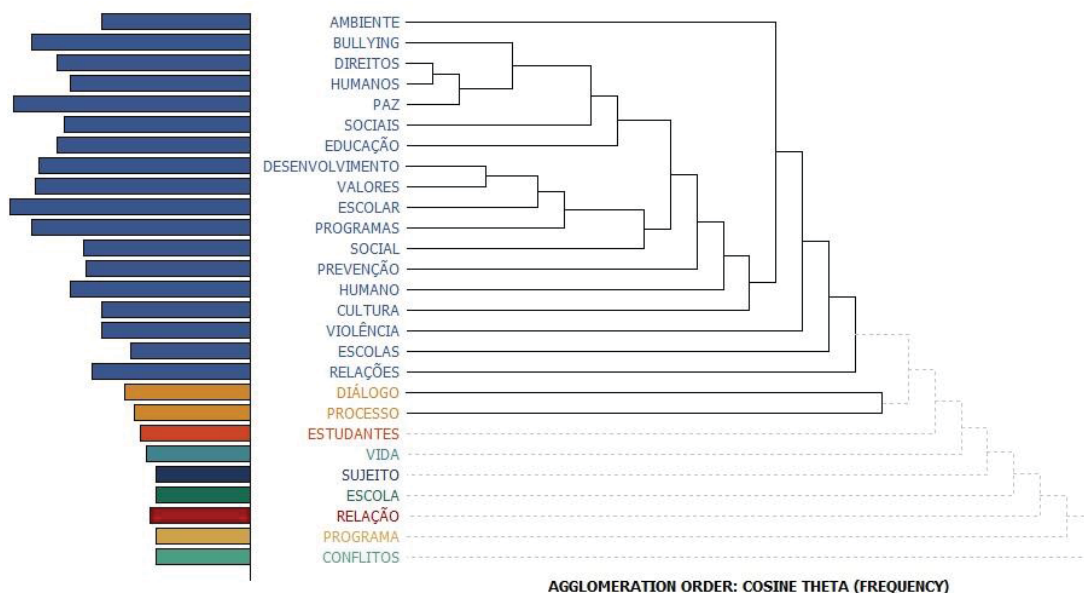
de diminuir a crueldade no mundo” (MORIN, 2002, p. 255). Dois agrupamentos são formados neste bloco. O primeiro deles, desenvolvimento humano e, o segundo, ressalta a relação do desenvolvimento com o social. Evidencia por meio dessa relação, a necessidade dos vínculos, do meio social para o pleno desenvolvimento do sujeito. Chama a atenção também que este bloco está diretamente ligado a palavra **diálogo** – chave para a resolução de conflitos sociais de maneira pacífica, auxiliando na boa convivência e formação de vínculos positivos (SALLES FILHO, 2019; FREIRE, 1986; 2006).

No bloco **verde escuro**, as relações estabelecidas ressaltam a conectividade do sujeito com a vida. Reforça-se a conectividade das relações planetárias e humanas e a associação destas com práticas sustentáveis que favoreçam ações empáticas de cuidado com o eu e com o outro. Os agrupamentos são formados pelas relações entre sujeito e vida. Pode-se inferir a necessidade das interrelações que há entre vida humana e vida planetária, fundamentais para os processos de construção da paz que se deseja para as escolas. “Sem dúvida alguma, o grande desafio da atualidade reside em educar ‘em’ e ‘para’ a era planetária. O principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo” (MORIN, 2003, p. 63). O pensar no futuro das gerações, nos processos de sensibilização e tomada de consciência sobre a importância do cuidado com o mundo. “A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 2004, p. 26).

Os blocos também se interconectam, simbolizando uma complexa rede de ligações que expressam que a prevenção do *bullying* escolar está relacionada a diversos fatores que precisam ser vistos/revistos pela sociedade, pela escola e pela família. O bloco azul escuro se conecta com o laranja, mostrando que as relações ambientais de violência e paz na escola precisam dos valores e direitos humanos e sociais como alicerces e que, estes, estão ligados ao azul claro e verde escuro, que ressaltam o desenvolvimento humano e social ligados à vida planetária e a sustentabilidade. Todas as relações realizadas entre blocos, de alguma forma, estão conectadas com as três últimas palavras: conflito, escola e estudante – conflito como ação inerente ao ser humano que pode ser facilitada pelos processos de resolução

pacífica, a escola como ambiente de contato das vivências entre pares e o estudante como o sujeito protagonista da transformação social.

FIGURA 21 – COOCORRÊNCIA POR TEMAS



FONTE: WordStat (2020).

Na coocorrência por temas (FIGURA 21), formou-se um **grande bloco azul escuro** (**ambiente, bullying, direitos, humanos, paz, sociais, educação, desenvolvimento, valores, escolar, programas, social, prevenção, humano, cultura, violência, escolas e relações**), interconectado entre si, chamando a atenção justamente pelas relações de complexidade e integração que os temas/fundamentos propostos possuem. Ressalta-se nessa trama de relações a palavra **ambiente**, que chama atenção pelo fato de estar vinculada com a maioria dos processos sociais (direitos, paz, educação, valores, prevenção, ser humano). Isso indica a promoção do desenvolvimento de forma integral, mostrando a importância dos contextos, de forma ativa e interrelacional. Não há apenas uma adaptação, mas a interação do sujeito com aquilo que está ao seu redor e vice-versa (BRONFENBRENNER, 2011).

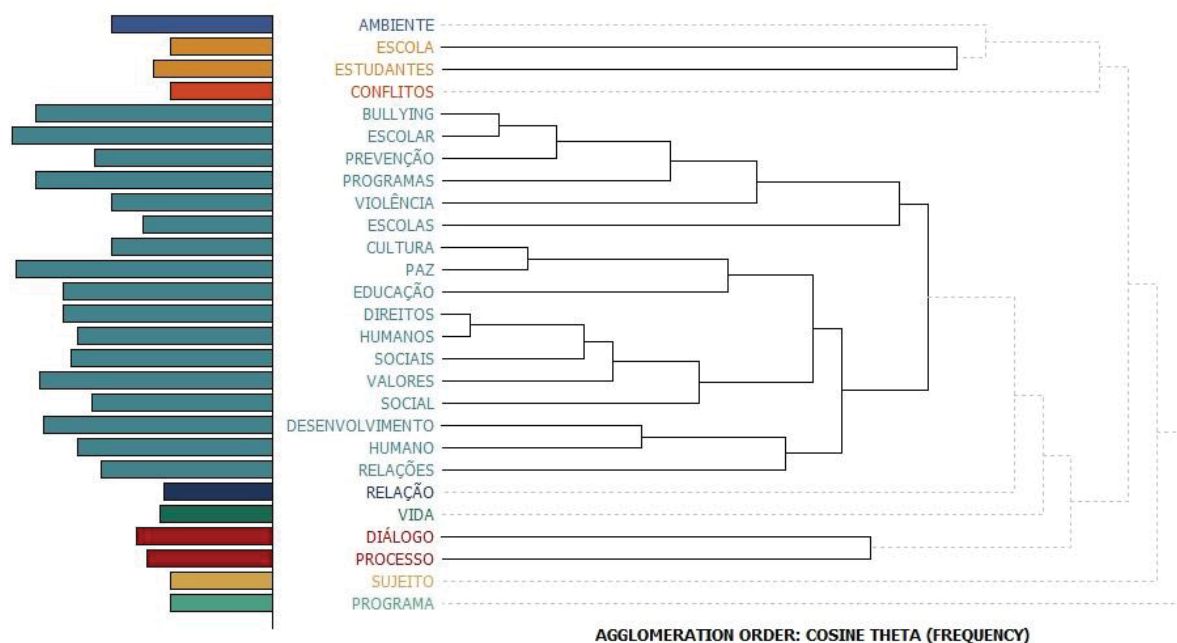
No bloco azul, há o destaque para diferentes agrupamentos. O primeiro deles, vincula o ambiente aos diferentes agrupamentos menores, que relacionam *bullying* com direitos humanos e a paz, a educação e sua importância no desenvolvimento de valores na escola, aos programas de prevenção e o meio social, ao ser humano e

sua cultura. Nesse sentido, pode-se inferir a necessidade real de um ambiente harmonioso e seguro para a formação humana, já que ele está ligado a diversos processos que envolve o desenvolvimento humano. O segundo agrupamento, liga o ambiente a violência. Importante destacar que a violência se manifesta em diferentes locais e envolve diversos sujeitos, porém nota-se pelos próximos agrupamentos que a violência está ligada a escola e suas relações, ou seja, mais uma vez justifica-se sua presença no ambiente escolar e sua manifestação nas relações entre sujeitos, uma vez que a escola é um local de interações.

O desenvolvimento humano acontece de forma complexa por meio da interação recíproca entre um sujeito ativo e outros sujeitos e ambientes. Assim, os processos desenvolvimentais do ser humano não são unidirecionais, mas multidirecionais (BRONFENBRENNER, 2011). A essa característica, pode-se reforçar o que Morin chama de complexo: “corresponde ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural” (MORIN, 2014, p. 89). As relações ainda se complementam com a palavra ambiente quando se vinculam a violência, a escola e suas relações, evidenciando que, de fato, a escola é um local de disseminação do fenômeno. Potencializa-se com essa evidência a urgência da prevenção e de mecanismos que a possam promover de forma efetiva no Brasil.

O pequeno bloco que mostra os processos de construção do **diálogo** fortalece as discussões sobre a importância deste na prevenção, uma vez que se interconecta com as demais palavras, indicando que este pode ser uma das ferramentas que auxiliam na minimização das violências e conflitos, bem como na produção de boas convivências e valores humanos e sociais. O diálogo “é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1986, p. 122). A teia de relações proposta pelo dendograma acima indica que os fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* no Brasil são interconectados e o trabalho realizado a partir deles necessita ser pensado e construído a partir da complexidade.

FIGURA 22 – COOCORRÊNCIA POR PARÁGRAFOS



FONTE: WordStat (2020).

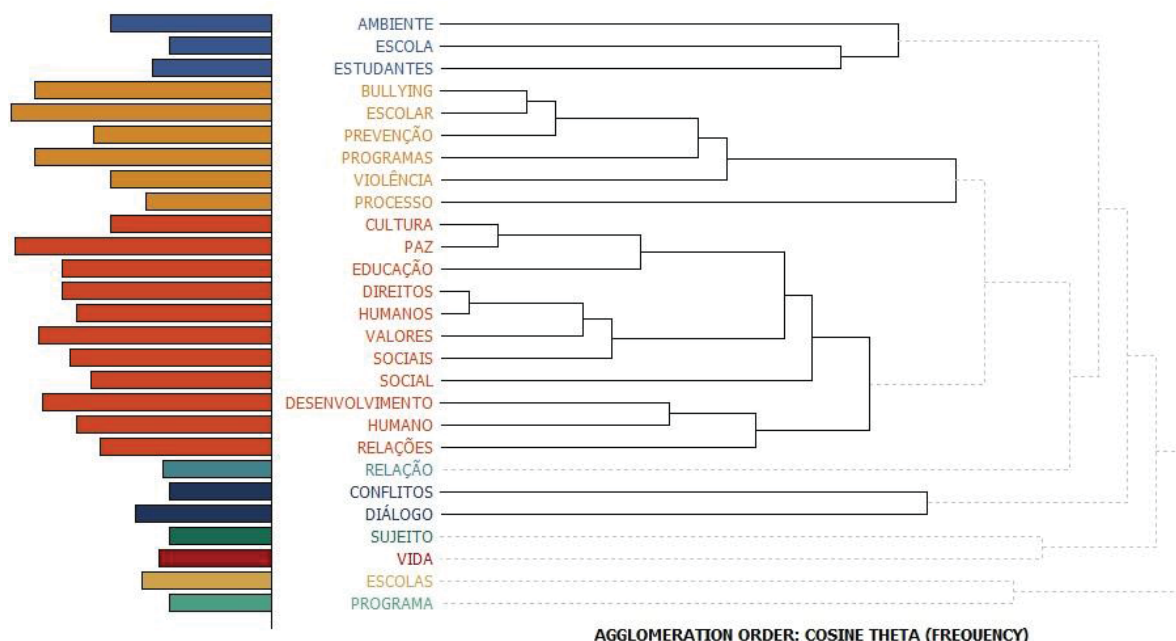
Na coocorrência realizada por meio de parágrafos (FIGURA 22), formaram-se três blocos em destaque: **bloco amarelo (escola e estudantes)** – relações entre a escola e os estudantes; **bloco azul (bullying, escolar, prevenção, programas, violência, escolas, cultura, paz, educação, direitos, humanos, sociais, valores, social, desenvolvimento, humano e relações)** – evidencia o movimento entre violências, prevenção, escola, paz, valores e direitos e desenvolvimento humano e social e; um **bloco vermelho (diálogo e processo)** – relações entre processo e diálogo. O **bloco amarelo** destaca a relação entre a escola e estudantes, ligados ao ambiente e conflitos. Já discutidos anteriormente, porém é importante dizer novamente sobre as interconexões que estes contextos, situações e sujeitos estão relacionados: o ambiente escolar é o local de participação de estudantes que estão em contato diário. As vivências cotidianas geram conflitos e estes precisam de resoluções pacíficas para o fortalecimento de vínculos positivos. É notável que desde pequenas, as crianças já possam se familiarizar com os processos que desencadeiam conflitos e como estes podem ser resolvidos de uma forma não violenta. Assim, desde a infância até as idades subsequentes, a compreensão sobre

a valorização do diálogo, respeito e cooperação pode ser conquistada de forma gradativa e contínua (SALLES FILHO, 2019).

O **bloco azul** reforça os movimentos entre a manifestação do *bullying*, relacionado aos processos de prevenção e desenvolvimento de programas, vinculados a violência e a escola. Estes formam relações com a Cultura de Paz, direitos e valores, que combinam com o desenvolvimento humano e social. Portanto, não há prevenção e desenvolvimento humano sadio sem a promoção de valores e direitos humanos e sociais efetivos na sociedade, que discutam a paz no ambiente escolar. Salles Filho (2019) enfatiza e concorda-se sobre a importância da construção dos valores humanos já nos anos iniciais da escolarização, uma vez a socialização entre pares é constante. Evidencia um agrupamento maior que liga as questões relacionadas ao *bullying* escolar, prevenção, programas, violência e escolas aos processos de Cultura de Paz, direitos humanos, valores, educação e desenvolvimento humano. Infere-se por meio deste agrupamento que é possível a Cultura de Paz fazer a diferença como prevenção na vida de crianças e adolescentes no ambiente escolar, promovendo desenvolvimento humano pleno e adequado nas escolas.

Assim como, o entendimento sobre direitos humanos ganha mais espaço à medida que a criança cresce e passa a ter maior compreensão sobre noções políticas e sociais. Nesse panorama, há o **bloco vermelho**, que expõe os processos de construção do diálogo vinculados aos demais agrupamentos, demonstrando que ele é fundamental para a formação de todos os processos anteriores. “[...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80).

FIGURA 23 – COOCORRÊNCIA POR SENTENÇAS



FONTE: WordStat (2020).

Por fim, na coocorrência por sentenças (FIGURA 23), evidenciam-se quatro blocos: **azul escuro (ambiente, escola e estudantes)** – ambiente, escola e estudantes; **bloco amarelo (bullying, escolar, prevenção, programas, violência e processo)** – relações entre o *bullying*, a prevenção, violência e seus processos; **bloco vermelho (cultura, paz, educação, direitos, humanos, valores, sociais, social, desenvolvimento, humano e relações)** – paz, direitos, valores e desenvolvimento humano e social e; **bloco roxo (conflitos e diálogo)** – associação entre conflito e diálogo. No **bloco azul escuro**, há a clara legitimação das relações entre ambiente, escola e estudantes, revelando que a escola é um ambiente de contato entre pares e, por isso, o segundo local de maior socialização, depois da família. Nesse sentido, cabe reforçar que o processo de socialização não é linear, pelo contrário, é um cenário que remete a mudanças e a interação de valores, ideias e interesses diferentes entre os sujeitos. Este movimento promove transformações sociais, impulsionando melhorias na condição humana, enquanto ser humano histórico-social. Por isso, a função da escola vai muito além do ensino somente, ela oferece oportunidades e possibilidades de modificação social (FREIRE, 1987).

Diante disso, destaca-se o papel da escola como uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e

adolescentes, por meio do atendimento não apenas às suas demandas escolares, mas também socioemocionais. Alguns fatores do contexto escolar importantes para o desenvolvimento na infância são a qualidade do relacionamento professor-aluno, o clima escolar, o relacionamento entre pares, a localização da escola e a disponibilidade de recursos materiais para as atividades escolares (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 399).

No **bloco amarelo**, aparecem as interconexões entre os processos que gerem a formação do *bullying* escolar, que podem ser prevenidos por meio de programas, porém estão vinculados a um processo maior, chamado violência. Assim, predomina a existência de um fenômeno maior, que está presente não somente nas escolas, mas na sociedade de modo geral, o que remete a modificações nas raízes existenciais e de formação humana dos sujeitos. O processo de transformação da realidade violenta inicia-se em como o indivíduo enxerga, vive e conceitua tal fenômeno, se este para ele é um processo natural da condição humana, se é banalizado ou se é inaceitável. Acredita-se que a violência, seja manifestada da forma que for, jamais deverá ser aceita como normal (MONTEIRO, 2017). E diante de tal afirmação, pensa-se que tais transformações devem começar no processo de formação humana e social, como já dito anteriormente. Deve modificar as raízes, pensamentos e convicções que estão embutidos no pensamento do sujeito brasileiro. É preciso uma cabeça bem-feita (MORIN, 2000).

Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. Trata-se num sentido do que há de mais simples, de mais elementar, de mais 'infantil': mudar as bases de partida de um raciocínio, as relações associativas e repulsivas entre alguns conceitos iniciais, mas de que dependem toda a estrutura do raciocínio e todos os desenvolvimentos discursivos possíveis (MORIN, 2000, p. 20).

O **bloco vermelho** mostra as combinações entre Cultura de Paz e a educação, ligadas ao agrupamento que engloba os direitos e valores humanos e sociais e estes conectados ao desenvolvimento humano e social. Fica claro que para a inclusão das práticas cotidianas que envolvem a paz é preciso um trabalho voltado à construção dos direitos e valores humanos e sociais, sendo um dos locais para tal ensinamento e vivência, a escola. Tais novas práticas que envolvem uma vida mais solidária e cooperativa com o outro promovem um melhor desenvolvimento humano e social (SALLES FILHO, 2019; GUIMARÃES, 2005).

Quatro agrupamentos são evidenciados nos blocos amarelo e vermelho que se interconectam e merecem destaque. O primeiro agrupamento relaciona as questões do *bullying* escolar e sua prevenção aos processos de violência, uma vez que o bullying é um tipo de violência e se manifesta por meios de ações violentas/agressivas. Um segundo agrupamento leva em conta as relações entre Cultura de Paz e educação aos direitos humanos e valores sociais, que se mostra pertinente uma vez que a Cultura de Paz tem seus pressupostos e fundamentos ligados aos direitos e construção de valores e estes podem ser ensinados/promovidos por meio da educação. Um terceiro agrupamento liga as relações da Cultura de Paz e direitos humanos aos processos sociais que se relaciona ao desenvolvimento humano e suas relações. Mais uma vez, nota-se a importância da construção da Paz para o desenvolvimento pleno do sujeito.

O **bloco roxo** estabelece as relações entre conflitos e diálogo, já discutidos anteriormente, porém ressalta-se a importância da compreensão da inerência do conflito na condição de ser humano e que não devem ser descartados, pelo contrário, podem ser alavancas promotoras de vínculos e vivências significativas, se trabalhos e resolvidos da forma adequada. O diálogo é uma ferramenta fundamental nesse processo (SALLES FILHO, 2019; FREIRE, 1987).

Dentro do tratamento de dados por coocorrência, notou-se algo significativo. Todos os dendogramas apresentados destacam a palavra **ambiente**, como aquela que origina todos os demais agrupamentos, palavras e relações entre elas. A importância da interação ambiental e os conceitos que Bronfenbrenner (2011) desenvolveu sobre a organização sistêmica dos ambientes a partir de estruturas encaixadas, concebidas como contextos de desenvolvimento interconectados: microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e o cronossistema.

Como contexto mais imediato, o **microssistema** consiste nos ambientes que oferecem relações diretas, imediatas, com a pessoa em desenvolvimento, tais como a família e a escola. Este conjunto de ambientes imediatos, que se vinculam e trocam informações, formam o **mesossistema**. Há também ambientes e contextos que não estão diretamente ligados à pessoa em desenvolvimento, mas que de alguma forma a influenciam, como o ambiente de trabalho dos pais (no caso das crianças), os amigos da vizinhança e os amigos na escola. Este é chamado de **exossistema**. E, o quarto nível, o **macrosistema**, é definido como um padrão

global, as culturas, ideologias impostas pela sociedade, leis, regras (DINIZ; KOLLER, 2010; BRONFENBRENNER, 2011). Bronfenbrenner descreve essas estruturas como interdependentes e intrinsecamente relacionadas, como se encaixadas, uma dentro das outras, do nível micro (mais próximo) ao macro (mais distante). Por analogia se refere à estrutura das bonecas russas, uma dentro das outras e permeadas pelo **cronossistema**, que organiza de forma sequencial os fatos e contextos históricos humanos, na perspectiva de tornar os seres humanos mais humanos (2011).

Nessa perspectiva, a relevância do ambiente na construção do sujeito é fundamental e ressalta que o processo de manifestação das violências, em especial do *bullying* escolar, vai muito mais além do que um simples trabalho pontual do professor ou da escola. As relações ambientais envolvem a escola, família, comunidade, sociedade e planeta, uma grande teia complexa que, para solucionar as situações conflituosas e violentas que surgem na vida do estudante é preciso um envolvimento de prevenção com o todo.

No segundo momento da análise, o processo de codificação do texto foi por meio da introdução de **códigos e categorias**. As categorias propostas foram os próprios temas (VALORES, DIREITOS, CONFLITO, EQUILÍBRIO, CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO), seguindo a descrição destas por meio de códigos, que foram os mesmos utilizados no processo de Análise Temática. Estes foram copiados para o *software* e geridos pela pesquisadora, que manualmente codificou o texto. A partir disso, os códigos e categorias foram integrados ao *WordStat*, que apresentou os dados por meio das análises gráficas. Porém, o *software* realizou apenas duas análises gráficas: a frequência e a coocorrência por palavras. Esta forma de análise serviu como comparação da primeira, realizada com o texto único. A FIGURA 24 ressalta a frequência de palavras mais relevantes evidenciadas nas categorias, que foram: **paz, programas, bullying e escolar**.

FIGURA 24 – FREQUÊNCIA DE PALAVRAS (CATEGORIAS)

	FREQUENCY	% SHOWN	% PROCESSED	% TOTAL	NO. CASES	% CASES	TF • IDF
PAZ	70	6,66%	1,00%	0,51%	24	45,28%	24,1
PROGRAMAS	68	6,47%	0,97%	0,50%	30	56,60%	16,8
BULLYING	65	6,18%	0,93%	0,47%	23	43,40%	23,6
ESCOLAR	65	6,18%	0,93%	0,47%	22	41,51%	24,8
DIREITOS	55	5,23%	0,79%	0,40%	10	18,87%	39,8
DESENVOLVIMENTO	53	5,04%	0,76%	0,39%	28	52,83%	14,7
EDUCAÇÃO	53	5,04%	0,76%	0,39%	24	45,28%	18,2
PREVENÇÃO	52	4,95%	0,74%	0,38%	22	41,51%	19,9
SOCIAIS	50	4,76%	0,71%	0,36%	24	45,28%	17,2
HUMANO	49	4,66%	0,70%	0,36%	22	41,51%	18,7
CULTURA	46	4,38%	0,66%	0,34%	21	39,62%	18,5
HUMANOS	46	4,38%	0,66%	0,34%	14	26,42%	26,6
RELAÇÕES	46	4,38%	0,66%	0,34%	21	39,62%	18,5
VIOLÊNCIA	46	4,38%	0,66%	0,34%	19	35,85%	20,5
SOCIAL	45	4,28%	0,64%	0,33%	24	45,28%	15,5
VALORES	44	4,19%	0,63%	0,32%	20	37,74%	18,6
DIÁLOGO	37	3,52%	0,53%	0,27%	13	24,53%	22,6
AMBIENTE	35	3,33%	0,50%	0,26%	14	26,42%	20,2
VIDA	33	3,14%	0,47%	0,24%	10	18,87%	23,9
PROCESSO	32	3,04%	0,46%	0,23%	18	33,96%	15,0
ESCOLAS	31	2,95%	0,44%	0,23%	15	28,30%	17,0
RELAÇÃO	30	2,85%	0,43%	0,22%	15	28,30%	16,4

FONTE: WordStat (2020).

Na FIGURA 25, na construção da NP por categorias e códigos, nota-se as palavras em destaque: **paz**, **programas** e **escolar**.

FIGURA 25 – NUVEM DE PALAVRAS (CATEGORIAS)



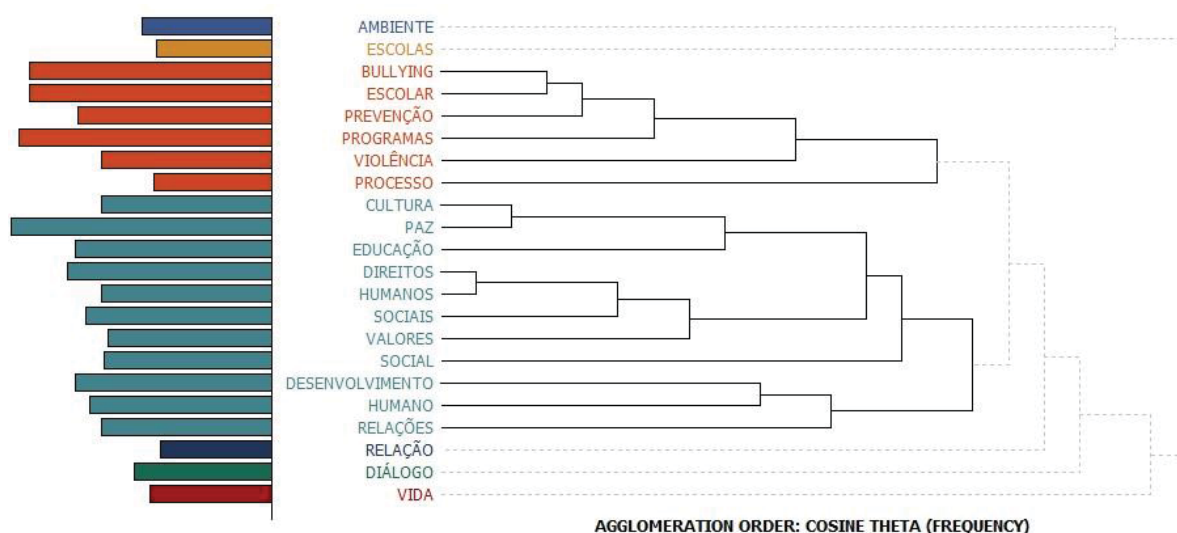
FONTE: WordStat (2020).

Na análise realizada por frequência, a palavra que mais se sobressaiu foi **paz**, identificando que esta é o centro de todo o trabalho da prevenção: ter um ambiente pacífico e harmonioso e, conseqüentemente, ter sujeitos equilibrados, coerentes, cooperativos e respeitosos. Para a paz ser construída, ela deve ser ensinada e, por isso, é necessário o trabalho a partir de todos os conceitos e elementos que a buscam: valores e direitos humanos e sociais, entendimento sobre o conflito e sua resolução de forma adequada, equilíbrio sobre o papel com a vida planetária, o convívio positivo com o outro e sociedade e o desenvolvimento de todos estes recursos de forma contínua e integrada, numa perspectiva de complexidade. Por isso, a palavra paz vincula-se ao desenvolvimento de **programas** efetivos de prevenção, ligados ao contexto **escolar**, que é um dos espaços de convivência e o local de disseminação do **bullying**, o que reforça a importância do que vem sendo tratado nesta tese.

O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade [...]” (MORIN, 2000, p. 64).

Morin (2000) explora a necessidade de contextualizar e pensar no todo, uma vez que o trabalho com a prevenção envolve diferentes contextos e diversos atores envolvidos. Existe uma multidimensionalidade em todas as relações que são estabelecidas entre as pessoas e que devem ser levadas em conta quando se deseja explorar um fenômeno como o *bullying*. Para preveni-lo não basta apenas olhar para ele, mas sim, olhar para o todo, todas as partes: ambiente, contexto, realidade local, pessoas envolvidas, suas vidas e histórias. Todos os processos contam. Ademais, na FIGURA 26, finalizando as análises, seguiu-se com o tratamento de dados por coocorrência por palavras nas categorias e códigos.

FIGURA 26 – COOCORRÊNCIA DE PALAVRAS (CATEGORIAS)



FONTE: WordStat (2020).

A análise por coocorrência evidencia dois grandes blocos: o **laranja** (*bullying*, *escolar*, *prevenção*, *programas*, *violência* e *processo*), reforçando as relações entre o *bullying*, prevenção, programas e violência e; o **bloco azul** (*cultura*, *paz*, *educação*, *direitos*, *humanos*, *sociais*, *valores*, *social*, *desenvolvimento*, *humano* e *relações*), que mostra as relações da Cultura da Paz, educação, direitos e valores humanos e sociais e desenvolvimento.

Mesmo os dados sendo colocados de uma forma diferente no *software* (por códigos e categorias), a análise forneceu os mesmos elementos interconectados, corroborando assim com as demais análises feitas anteriormente. O **bloco laranja** conecta as manifestações do *bullying* com os processos de prevenção por meio de programas, integrado a um fenômeno maior, identificado como violência. Destaca-se um agrupamento entre as nuances do *bullying* e violência com o processo que estes se manifestam. Assim como, o **bloco azul** ressalta as ocorrências e conexões entre a paz, os direitos e valores, para fortalecer e construir um desenvolvimento humano e social sadio. Devido à repetição das mesmas palavras e relações estabelecidas, não se achou relevante descrever todos os processos novamente. Há três agrupamentos importantes. O primeiro, liga as manifestações da Cultura de Paz e educação às relações entre direitos humanos e valores, seguindo com o segundo, que relaciona o agrupamento Cultura de Paz e direitos com o meio social e um

terceiro agrupamento que liga a Cultura de Paz, o meio social ao desenvolvimento humano e suas relações. Destaca-se as interrelações sobre a importância da construção da Cultura de Paz no meio social que impacta o desenvolvimento humano. Por isso, os gráficos nesse segundo momento da análise via *software* serviram para solidificar o que antes já havia sido analisado.

As análises textuais por meio do uso dos *softwares* foram significativas e relevantes na complementação e apresentação dos dados da presente pesquisa. Auxiliaram no processo de afirmação dos temas/fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar no Brasil, uma vez que graficamente, puderam demonstrar as relações e interconexões entre eles de forma visual e explicativa, evidenciando os processos complexos de construção delas. Mesmo que apresentando certa repetição em algumas explicações e gráficos, achou-se pertinente mostrar todas as nuances adquiridas pelos *softwares* como forma de validação daquilo que foi adquirido e explanado na Análise Temática. Espera-se que ambas as análises possam ter conseguido alcançar o objetivo proposto inicialmente.

Finalizando os processos de Análise Temática e Análise textual por meio do uso de *softwares* como forma de complementação, é possível afirmar que os seis fundamentos propostos para a promoção da prevenção nas escolas em relação ao *bullying* escolar englobam inúmeras reflexões, possibilidades de articulação e integração que facilitam o trabalho preventivo com crianças e adolescentes. A partir destes fundamentos é possível desenvolver diversos materiais, novas metodologias e práticas pedagógicas e, principalmente, uma reforma do pensamento sobre o desenvolvimento da sociedade e a construção dos sujeitos, que facilitem o processo de prevenção nas escolas, contribuindo de forma significativa para a organização da construção da paz nos ambientes escolares brasileiros. Novamente, evidencia-se que estes fundamentos não são modelos prontos, mas servem de base para novos horizontes e reflexões em relação à prevenção do *bullying* escolar à luz das Cinco Pedagogias para a Paz e da Cultura de Paz, dentro da perspectiva do pensamento complexo.

6 CONVERSANDO ENTRE TEMAS: SISTEMATIZANDO OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA PREVENÇÃO DO *BULLYING* ESCOLAR NO BRASIL

Com a intenção de oferecer um panorama sobre os principais elementos que caracterizam uma resposta abrangente ao *bullying* na escola, destacam-se, com base nas análises realizadas nesta pesquisa, uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do *bullying* escolar brasileiro. As evidências apresentadas por esta tese mostram que uma abordagem que envolva o todo pode fazer a diferença, não somente reduzindo o *bullying* e a violência escolar como também promover o aperfeiçoamento acadêmico, habilidades sociais e o bem-estar de crianças e adolescentes. A educação, em conjunto com outros setores sociais e partes interessadas, possui a responsabilidade de acolher, de proteger e promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tornando o ambiente escolar necessário, importante, seguro e inclusivo. A escola, enquanto espaço e lugar de diversidade, de conflitos, pois é o lugar de relações interpessoais, interfere na mudança de comportamentos violentos em não violentos, construindo a compreensão de direitos humanos, de igualdade e equidade, de valores, respeito, cidadania e resolução de problemas de forma pacífica, tendo por fundamento a Cultura de Paz.

É importante reafirmar que o Brasil é um país de desigualdades (ambientais, econômicas, educacionais, de oportunidades, étnico-raciais) e estas estão presentes em diversos setores sociais, que se manifestam por meio da situação de vida de milhares de pessoas que vivem no país, tornando-se uma característica estrutural. Estes sujeitos que se encontram socialmente desprovidos, vivem um contexto maior de vulnerabilidades, porque estão envolvidos com a ausência ou precariedade de renda, fragilidades afetivas e relacionais e desigualdades de acesso a bens e serviços públicos. Como a discussão do presente trabalho envolve a prevenção do *bullying* escolar, achou-se pertinente evidenciar algumas das vulnerabilidades que atingem as crianças e adolescentes brasileiras ou que aqui vivem na condição de imigrantes.

As vulnerabilidades mais comuns presentes na infância e na adolescência são aquelas relacionadas a conflitos e violências familiares, bem como situações de

âmbito social, advindas da cultura de desigualdades, do preconceito, da intolerância e de exclusão social (inexistência de vagas em creche e escola, retenção e “evasão” escolar, por exemplo). Estas atitudes intolerantes incitam outras violentas que, conseqüentemente, podem levar ao surgimento de práticas de *bullying* no ambiente escolar. Além disso, condições de moradia, oferta de serviços públicos, envolvimento com drogas, precariedade do ensino, desemprego, trabalho infantil e exploração sexual também afetam estas faixas etárias, as tornando ainda mais vulneráveis, precarizando as condições sociais, de desenvolvimento humano e aumento das violências, demonstrando índices altos de violação de direitos (SALLES FILHO, 2016; ROMERO, 2009; ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003).

A preocupação sobre o cuidado com este público se torna urgente porque crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento, em estágios peculiares, comprometidos emocionalmente e dependentes, aumentando o risco de sofrerem com as tantas violências presentes no país. Ainda que existam leis que garantam a proteção integral destes sujeitos (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/1990), a sensibilização em relação ao cumprimento e o convencimento da sua importância perante a sociedade ainda é frágil (LIMA, 2017).

Além das nuances sociais, familiares e escolares, ainda há o sistema econômico capitalista que intensifica as situações desiguais no país, aumentando o individualismo em detrimento da solidariedade e partilha, dos interesses pessoais em relação aos interesses coletivos, do privado ao invés do público. As mídias, algumas fontes, que proporcionam diversão e lazer, podem ser massivas e manipuladoras, causando impactos negativos nos fenômenos sociais. Ademais, as injustiças sociais, o sexismo, o consumismo, o machismo estrutural, entre outros, são situações e fatores que permeiam a sociedade e trazem consequências negativas para o desenvolvimento social sadio (ROMERO, 2009).

Considerando os diversos desdobramentos acerca das vulnerabilidades e desigualdades sociais e estruturais que estão presentes no país, no sentido da violência, nota-se que o conceito é amplo, implicando na vida do ser humano de diversas formas e nuances. Portanto, conceituar violência vai muito além de simplesmente definí-la como uma forma de manifestação de agressividade, mas evidencia a multidimensionalidade e a complexidade que ela abarca (ROMERO, 2009). A violência no Brasil não é uma manifestação recente. Ela perpassa por

diversas raízes culturais e históricas, naturalizando-a na sociedade e, mesmo assim, é inadmissível sua aceitação como parte da condição humana e vivência relacional (MONTEIRO, 2017).

As formas de pensar e fazer estão permeadas por relações de poder e ideologias que necessitam ser problematizadas e compreendidas como um produto de relações sociais e históricas que tendem a naturalizar e reproduzir desigualdades (COSTACURTA; PULINO, 2017, p. 60).

É por isso que o *bullying*, enquanto violência escolar tem ganhado notoriedade e relevância, como um tema cotidiano atualmente. Enquanto problema social, necessita de intervenções que apresentem visão crítica e envolva mecanismos de prevenção efetivos e eficazes que se preocupem com a realidade e a complexidade que o fenômeno exige. Acredita-se que a chave para uma prevenção efetiva, além dos fundamentos elencados nesta tese, é a parceria desta com uma educação transformadora, que busque o aperfeiçoamento do sujeito, tendo em vista sua complexidade e inacabamento (FREIRE, 1987; 1996). Por meio de um indivíduo pensante e crítico (na criança e no adolescente ainda é processo), criador de sua própria história e agente de transformação social é que a sociedade poderá vislumbrar mudanças concretas sociais em suas bases geracionais.

A garantia de acesso dos mais desprovidos a serviços e bens de qualidade e a construção de uma consciência cidadã, participativa e tolerante são essenciais para a organização da sociedade brasileira. Para isso, há a necessidade do desenvolvimento intencional de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades sociais que proporcionem níveis de equidade social equilibrados, uma tomada de consciência para a reforma do pensamento (do pensamento linear para o pensamento complexo) e formação de um ideal ético, voltados a um processo de reflexão sobre a vida, a humanização e a desnaturalização de práticas que envolvem a discriminação, exclusão social e a intolerância, dando lugar à proteção, pacificação da vida, inclusão e participação social. O planejamento de novas políticas deve levar em conta a singularidade humana: a ética do cuidado (COSTACURTA; PULINO, 2017). Ou seja, uma reforma do pensamento (MORIN, 2000).

A questão perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca de produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia,

ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. Para tal, é preciso buscar o enfoque holístico, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento de ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como de concepções de políticas públicas interdisciplinares, intersetoriais, processuais, cíclicas e contínuas (COSTACURTA; PULINO, 2017, p. 61).

Refletindo sobre a melhoria da qualidade de vida dos estudantes dentro desse cenário de desigualdades, vulnerabilidades e violências que estão presentes na sociedade e na escola e, sobre a necessidade de buscar uma nova perspectiva de mudança, os temas descritos que formam os fundamentos para a prevenção do *bullying* escolar, são suportes para embasar o pensamento sobre a prevenção deste fenômeno no país. São fundamentos interligados entre si, apresentando um cenário de complexidade e integração. Por isso, não são receitas prontas, mas fazem parte de um conjunto de reflexões razoáveis para o desenvolvimento e criação de ações escolares e não escolares que buscam mudanças de pensamento e atitudes em relação ao *bullying* escolar. A discussão tem a intenção de salientar complementariedades e cruzamentos entre cada um dos fundamentos teórico-metodológicos, ressaltando a importância do entendimento sobre suas complexidades para que seja colocada em prática em programas e projetos brasileiros. Posto isto, elenca-se os elementos sistematizados que cada um dos seis fundamentos teórico-metodológicos deve possuir:

VALORES

*A construção e desenvolvimento de valores e habilidades sociais, como o respeito ao outro, o diálogo, a empatia, a cooperação, a solidariedade e a escuta sejam enraizadas no crescimento da sociedade brasileira, pois estes priorizam os interesses coletivos e a convivência saudável entre pessoas, bem como a consciência cidadã da vida em sociedade e humanização. Para isso, é preciso uma reforma do pensamento.

*O desenvolvimento de atitudes assertivas e positivas e o uso de palavras afirmativas que incentivam as mudanças comportamentais, impulsionando a resolução de conflitos de forma pacífica e não violenta.

*Crianças e jovens como protagonistas de suas histórias, sendo agentes de transformação social, buscando a reflexão crítica sobre o seu papel na sociedade, sua conduta e forma de viver.

*Mudanças de cultura e pensamento locais que são conquistadas a partir de planos contínuos e progressivos, priorizando a tomada de consciência do sujeito.

*Projetos que valorizem a realidade local, pois cada ambiente possui suas especificidades, suas culturas, seus indivíduos. As estratégias de prevenção devem ser pensadas, avaliadas e adaptadas conforme a demanda local, sua historicidade, sua bioecologia social.

*Valorização do professor como um dos elementos chave para a prevenção do *bullying* escolar, uma vez que ele é o responsável pela presença educativa em grande parte do tempo escolar da vida do estudante. Ser um mediador do processo educativo e social.

*A melhoria da vida escolar e da convivência entre estudantes por meio da tutoria.

DIREITOS

*As leis de prevenção e/ou minimização do *bullying* escolar devem possuir relações diretas e dialéticas com os direitos humanos, para uma real construção da Cultura de Paz.

*A paz deve ser tecida e construída em conjunto com problemas sociais, reduzindo as desigualdades e injustiças sociais e sendo substituída pela valorização de direitos e valores humanos.

*Processos pedagógicos que aprofundem as questões de violência e paz por meio de uma educação em direitos humanos, pois esta desenvolverá atitudes assertivas que contribuem para o processo de desenvolvimento de uma Cultura de Paz nas escolas.

*Criação de leis específicas e planos de ação efetivos e eficazes em prol da prevenção real do *bullying* escolar.

*Sensibilização e tomada de consciência em relação às situações violentas, especialmente a naturalização e banalização da violência no cotidiano brasileiro.

*Valorização da formação continuada, visando à educação em direitos humanos de forma transdisciplinar, sendo esta incluída no currículo escolar de forma contínua.

CONFLITO

*Primeiramente, entender que o conflito não é violência. Ele é uma reação natural humana e inevitável que precisa ser administrada de forma positiva nas interações sociais.

*A prática de uma Educação para a Paz que auxilia nas relações conflituosas, proporcionando aos sujeitos o enfrentamento dos conflitos de forma pacífica, sendo este o elo de regulação da comunicação adequada.

*O conflito como elemento do diálogo e da discussão democrática, gerando progressão e melhoria do ser humano como pessoa.

*Compreendendo o outro por meio da resolução de conflitos pacífica, há o desenvolvimento da empatia e tolerância.

*O caminho para o sucesso das relações humanas é compreender o outro em sua complexidade.

*Ações voltadas à resolução de conflitos em parceria com a realidade local, tendo por objetivo a formação de sujeitos mais conscientes de si e do outro.

*A formação crítica e consciente, levando o estudante ao protagonismo que, conseqüentemente, pode buscar suas próprias soluções para situações conflituosas. Nesse sentido, dá-se voz para o sujeito pensar em suas ações e se colocar no lugar do outro.

*O trabalho por meio do diálogo entre todos os envolvidos (alvo, autor da agressão violenta e testemunha).

*Uso da mediação para a construção de comunicação sadia.

EQUILÍBRIO

*Reflexão e tomada de consciência sobre a relação entre a vida humana e a vida planetária e todas as imbricações que elas geram, positivas ou negativas.

*Sensibilização sobre a vida no planeta e a responsabilidade humana, incluindo a ideia de que educar para a paz é educar para a sobrevivência e civilização.

*Interconecção entre pessoas e ambientes, ressaltando o fenômeno *bullying*, como sistêmico e interrelacional.

*Desenvolvimento de conceitos e ações que visem o futuro sustentável, a partir de relações positivas entre humanos e ambientes para a melhoria do progresso e bem-estar social e diminuição dos problemas sociais e econômicos, nas desigualdades e na aceitação da diversidade.

*Tomada de consciência sobre o mundo e seus princípios, busca por valores humanos, morais e sociais que promovam uma sociedade melhor e mais humana.

*Comprometimento com o desenvolvimento de ambientes escolares seguros e harmoniosos, que promovam um clima escolar adequado, tanto para o ensino como para a convivência entre pares.

*Fortalecimento da interrelação entre sujeito e seu ambiente de vivência, para o progresso do desenvolvimento humano saudável.

*O sucesso das ações voltadas à prevenção efetiva e eficaz pode ser alavancado por meio do envolvimento de toda a comunidade escolar, em um trabalho conjunto, de mútua relação e trocas de experiências.

CONVÍVIO

*A construção de vínculos positivos como facilitadores da ampliação da Cultura de Paz e no desenvolvimento da cooperação e solidariedade.

*Vínculos positivos como forma de desenvolver a convivência e a humanização.

*Exploração de momentos de convivência no espaço escolar para a promoção da interação social.

*Ampliação das relações humanas e dos valores humanos e sociais por meio de práticas pedagógicas que favoreçam as vivências.

*Facilitar a promoção dos vínculos positivos, uma vez que eles auxiliam nos processos de desenvolvimento humano e da socialização.

*O convívio positivo e sadio contribui para os processos de resolução de conflitos e melhora das relações entre pares.

*Viver com o outro amplia o olhar sobre os valores cooperativos e solidários, eliminando os momentos de culpabilização e delação, desenvolvendo sentimentos de pertencimento e inclusão no grupo.

*O envolvimento de toda a comunidade escolar demonstra que a escola se organiza de forma democrática e participativa, ajudando a construir uma escola melhor.

*Participação dos adultos como exemplos positivos na vida da criança e do adolescente.

DESENVOLVIMENTO

*Os programas e planos de ação para a prevenção do *bullying* escolar devem estar atentos às complexidades humanas, bem como as relações integradoras que o ser humano estabelece com seu ambiente de contato e com seus pares. Precisam entender o conflito como elemento chave para a construção da paz, por meio de uma perspectiva de convivências positivas e construir valores humanos sólidos dentro da sociedade brasileira.

*Os programas devem ser planejados, sistematizados e possuírem uma intencionalidade no processo e, portanto, é necessário pensar nas estruturas das ações pedagógicas, que tragam mudanças nos comportamentos, na tomada de consciência e na reflexão do estudante.

*Os programas devem atuar de forma contínua e sistemática, ampliando a visão das partes para o todo e, por isso, precisam trabalhar dentro de uma postura transdisciplinar, com a intenção de atingir todas as nuances do ser humano.

*No processo de construção de um programa de prevenção é importante o trabalho em longo prazo, com a adaptação dos currículos para a inclusão dos temas pertinentes às ações trabalhadas e com a capacitação da comunidade escolar, em uma relação de transdisciplinariedade.

*Forte compromisso do governo local e do sistema escolar, que abracem a causa da prevenção, bem como a importância do investimento nessa temática e na parceria com as universidades locais que contribuem com dados de pesquisa, facilitando o desenvolvimento de estratégias.

*Uso de metodologias e ferramentas que facilitem a exploração da temática da prevenção e do *bullying*, como o uso das tecnologias.

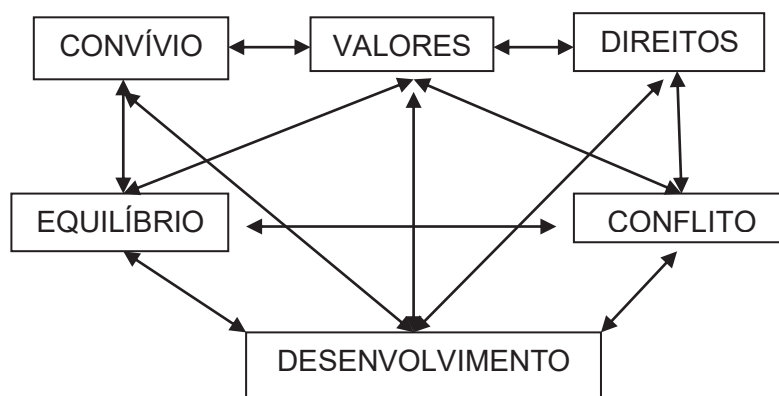
*Facilidade na projeção de custos, para ajudar comunidades que não possuam investimentos adequados e/ou fragilizados e necessitem de ações preventivas.

*Os programas de prevenção precisam focar na pessoa e no seu desenvolvimento humano, contemplando necessidades e potencialidades do sujeito.

*O trabalho deve ser voltado à sensibilização e tomada de consciência e na construção de seres humanos melhores e, para isso, prevenção e educação devem caminhar juntas para que os programas possam ser potencializados.

Para fornecer um material visual, a FIGURA 27 mostra a proposta de interconexão entre os fundamentos, demonstrando a complexidade das relações entre eles.

FIGURA 27 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



FONTE: Elaborado por Monteiro e Asinelli-Luz (2021).

Ao realizar a sistematização dos fundamentos e verificar as suas dimensões e complexidades, espera-se que estes sirvam de suporte ao pensamento e construção de projetos de prevenção para o *bullying* no ambiente escolar brasileiro. São seis elementos estruturados e construídos a partir de pesquisas, leituras e organização de dados que permitem que, ao mesmo tempo que são explanados separadamente, cada um deles possui ligações que conectam entre si, criando um cenário complexo. Observando a sistematização dos fundamentos acima descrita, pode-se inferir inúmeras possibilidades de realização de ações e práticas educativas, que visem o desenvolvimento de projetos/programas efetivos, que ampliem a visão e o olhar daqueles que desejam que a paz se sobressaia em seu meio. Sem modelo absoluto, mas como uma possibilidade de compreender a prevenção do *bullying* escolar de forma coerente e complexa. Considera-se que todo o aporte teórico apresentado até aqui possa ter alcançado uma dimensão transversal, evidenciando os conhecimentos de maneira impactante e transformadora, uma vez que a intenção é buscar novas formas de pensar, agir e conviver.

Para contribuir com esta construção e sistematização, achou-se necessário relacionar os elementos estruturantes dos fundamentos teórico-metodológicos com as Cinco Pedagogias da Paz (SALLES FILHO, 2019) a partir de suas contribuições. Assim, o QUADRO 16 mostra os principais elementos dos fundamentos sistematizados nesta pesquisa, os elementos da Pedagogia da Paz e as relações e contribuições que cada uma delas possui, bem como entre elas:

QUADRO 16 – RELAÇÕES ENTRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E AS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ

	FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ	CONTRIBUIÇÕES/RELAÇÕES
VALORES	Construção e desenvolvimento de valores; atitudes assertivas e positivas; jovens como protagonistas de suas histórias; mudança da cultura e pensamento local; valorização da realidade local; professor como presença educativa; tutoria entre estudantes.	Reflexão e diálogo sobre valores humanos; valores universais e cotidianos; valores a partir da perspectiva das diferenças e aproximações; valores e diversidade; valores e família, sociedade e espiritualidade.	O principal ponto em comum é o trabalho com os valores humanos, respeito à vida e as diferenças, empatia. Mudanças de postura social a partir da realidade e da perspectiva atual.
DIREITOS	Leis relacionadas aos direitos humanos; paz construída em conjunto com os problemas sociais; educação em direitos humanos; leis e planos de ação específicos para prevenção;	Discussão dos direitos humanos a partir dos problemas sociais atuais; direitos humanos e sua relação com os valores humanos; direitos humanos e a violência	Construção de leis/planos de ação referentes aos direitos humanos – um conjunto mínimo de condições de vida e existência humana.

	sensibilização e tomada de consciência; formação continuada visando a educação em direitos humanos.	estrutural e social.	
CONFLITO	Conflito como natural e inevitável; prática da Educação para a Paz nos conflitos; elemento de diálogo e discussão democrática; resolução de conflitos pacífica; compreensão do outro; afirmação crítica e consciente; trabalho com o diálogo; uso da mediação.	Conflito como elemento criativo e de crescimento nas relações; mediação de conflitos; construção do diálogo; círculos de paz e comunicação não violenta; papel decisivo da mediação nos conflitos.	Conflito inato ao ser humano e que pode ser trabalhado de forma pacífica e usado na construção de um ser humano melhor, pois gera crescimento nas relações sociais. Uso do diálogo como principal fator.
EQUILÍBRIO	Relações e tomada de consciência entre vida humana e vida planetária; sensibilização e responsabilidade humana; interconexão entre pessoas e ambientes; futuro sustentável; desenvolvimento de ambientes escolares seguros; interrelação entre sujeito e ambiente; envolvimento do todo.	Sustentabilidade como valor fundamental; ser humano no mundo e vida planetária; ações e suas repercussões no mundo; transcendência; integralidade do ser humano rumo a vida.	Conhecimento de si e do outro. Cuidado com o planeta. Sustentabilidade. Relações entre pessoas e ambientes que se interconectam e geram consequências: boas ou ruins.
CONVÍVIO	Construção de	Reconhecer a	Construção do entendimento

	vínculos positivos; interação social; ampliação das relações humanas e valores sociais; convívio positivo como contribuição para resolução de conflitos; olhar cooperativo e solidário; participação do adulto como exemplo positivo.	corporeidade e ludicidade nas práticas pedagógicas; dinâmicas de grupo e jogos cooperativos; valorizar ações em grupo; conviver com mais leveza.	sobre a importância da interação social. Vínculos positivos que favorecem a cooperação, o respeito ao outro.
DESENVOLVIMENTO	Atenção as complexidades humanas; programas planejados. Sistematizados e organizados; intencionalidade no processo; atuação contínua; transdisciplinariedade; trabalho a longo prazo; adaptação de currículos; compromisso do governo e sistema escolar local; metodologias adequadas; foco na pessoa e em seu processo; tomada de consciência.	x	Apesar de não possuir uma ligação íntima com as Pedagogias da Paz, traz elementos constitutivos que se interligam a elas como: foco nas complexidades humanas, transdisciplinariedade e tomada de consciência por uma mudança real de postura social.

FONTE: Elaborado por Monteiro; Asinelli-Luz (2022) a partir de Salles Filho (2019).

Ademais, compreende-se que as questões cotidianas e do mundo não são simples, que há diversas nuances, múltiplas relações, contradições, conflitos e

diferenças encontradas em cada pessoa e grupo. Assim, é difícil pensar que tal mudança de postura social proposta por esta pesquisa alcance êxito facilmente nas práticas diárias de cada sujeito ou de cada escola. Por isso, é preciso **SONHAR** e vislumbrar um futuro melhor para o cenário tão complexo que é a vida humana, vivida por seres tão particulares, peculiares e biopsicosociais. Como educadores, existe a responsabilidade ética de revelar situações de opressão e criar meios para a possibilidade de mudança. Trabalho este que permita que o oprimido possa ver e transformar sua realidade (FREIRE, 2014).

Ensinar a sonhar compreende a constituição de um caminho em direção a transformação social, como um ato constante do ser humano, de esperança. Freire (2014; 1997) salienta que a esperança por si só não é suficiente, mas sem ela o ser humano viveria no pessimismo. A esperança impulsiona o ser humano a buscar sua completude, a sua mudança. E a utopia de um mundo melhor, de uma escola melhor, se tornará viável à medida que todos desejarem isso coletivamente. Sonhar com uma escola segura e harmoniosa. A esperança poderá denunciar as injustiças, superar situações adversas, construir relações mais humanas, fraternas, justas e solidárias. A esperança não como mera espera, mas onde é necessário prática para tornar a luta concreta historicamente.

Sonhar é imaginar horizontes de possibilidades; sonhar coletivamente é assumir a luta pela construção das condições de possibilidade. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui atitude de formação que se orienta não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. O ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis. (FREIRE, 2014, p. 30).

No processo de Educação há a construção de sonhos coletivos, um exercício que possibilita a produção de conhecimentos para o alcance de um objetivo em comum. Para alcançar o sonho coletivo, há a necessidade de refletir na capacidade de transformar os saberes em práticas, em uma funcionalidade relacionada ao que se aprende e a que se ensina, permitindo que cada sujeito observe de diferentes ângulos, construindo os seus conceitos a partir das vivências

e das experiências (FREIRE, 1997). Por isso, sonhar com uma escola melhor leva a acreditar que o que foi tratado na presente pesquisa e sistematizado a partir dos programas analisados, possa auxiliar na produção de programas efetivos a partir de fundamentos sólidos que realmente ajudem nos processos preventivos em relação ao *bullying* que tem se manifestado nas escolas brasileiras. Posto isto, finaliza-se esta discussão com Freire (2014, p. 71) que diz “também acredito na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido de reinvenção das gentes e do mundo”. Sonhar por escolas melhores e pessoas melhores e mais humanas.

7 CONSIDERAÇÕES AFIRMATIVAS PARA O FUTURO

Com a atenção voltada à prevenção humanizadora, a presente tese está inserida na área da Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Possui como foco de investigação a sistematização de fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar no Brasil a partir da exploração de cinco programas *antibullying*, com histórico de sucesso e eficácia em seus respectivos países. Tais fundamentos foram construídos com base nos elementos das Cinco Pedagogias para a Paz, Cultura de Paz e Teoria da Complexidade, a fim de que levem a uma reforma do pensamento em relação à prevenção do *bullying* escolar, promovendo reflexões acerca da temática e trazendo a ela novos horizontes, visto que atualmente há um aumento significativo das violências escolares.

As experiências dos programas incluídos na tese revelam sua importância e eficiência local, possuindo características vinculadas aos seus contextos culturais e históricos e foram desenvolvidos com base em tais aspectos, por isso, não podem ser transportados fielmente a outras realidades. Não existe receita mágica replicável que funcione igualmente em realidades tão diferentes. Porém, ao entender e compreender o que está por trás de exemplos bem-sucedidos, pode-se refletir sobre a trajetória brasileira de políticas de prevenção e seus mecanismos e sobre os caminhos que podem ser repensados e construídos.

Qualquer programa de prevenção ou intervenção a ser desenvolvido no ambiente escolar necessita considerar as realidades locais. Por isso, o uso de diferentes instrumentos que possibilitem a coleta de informações sobre a qualidade e a quantidade de ocorrência do *bullying*, bem como a forma como a comunidade local enxerga o fenômeno é fundamental para que as ferramentas desenvolvidas sejam eficazes, bem como o papel da família nesse processo. Além do aporte inicial, é fundamental o acompanhamento contínuo e permanente das ações propostas, bem como processos de avaliação em longo prazo, para verificar se há eficácia. A avaliação dos processos preventivos auxilia no estabelecimento do que é o *bullying* em determinada comunidade escolar, bem como a sua extensão na escola, facilitando as informações que possam estar ocultas ou desconhecidas em função das especificidades e complexidades de tal tipo de violência.

Relativizando sobre os exemplos propostos pelos programas e o Brasil, pode-se inferir que um dos documentos norteadores para ajudar no processo de construção de programas e projetos efetivos de prevenção é o PISA. Ele não deve ser tomado unicamente com ponto de partida, mas pode ser uma medida válida para verificar a qualidade da educação básica, independente dos vieses e pressupostos de avaliação, pois o documento compara os diferentes sistemas educativos nos atuais momentos históricos e isso pode revelar diferentes informações sobre aprendizado, bem-estar dos estudantes e desenvolvimento dos países, considerando fatores socioeconômicos. Este ponto pode ajudar na comparação das realidades e compreensão das nuances estruturais sociais de cada localidade a fim de evidenciar fatores que impulsionam ou não medidas de prevenção nas escolas.

Toma-se como exemplo a Finlândia e a Suécia, destacados com seus programas *antibullying* KiVa e Método Pikas, que são exemplos educacionais mundiais. Tais modelos de educação foram construídos ao longo da história do país, que possuem um tecido social bem homogêneo e papel do Estado vinculado ao bem-estar social. Porém, isso não extingue os problemas que possam existir, uma vez que um dos programas mais difundidos *antibullying* nasceu na Finlândia, pois havia índices significativos de violência nas escolas do país.

Ao conhecer um pouco das experiências preventivas a partir dos programas citados, dois aspectos podem ser salientados. Em primeiro lugar, os resultados alcançados por estes programas preventivos foram frutos de uma transformação social em longo prazo e foram sustentadas por ações que movimentaram o setor educacional: como crescimento da homogeneidade cultural, minimização das desigualdades sociais, investimento, incentivo à pesquisa, capacitação dos profissionais, trabalho com as famílias. Em segundo lugar, estes países não adotaram as estratégias hegemônicas educacionais, inspiradas em modelos “empresariais” da educação, disseminadas nos anos 90. Essas perspectivas estão praticamente ausentes. Por isso, realidades como esta são importantes para a reflexão da educação brasileira.

Frente a isso, justificou-se a pesquisa devido à preocupação sobre os processos preventivos fragilizados e estanques presentes no Brasil, bem como no aumento nos índices de violência, em especial aquelas que se manifestam na escola, sendo uma delas o *bullying* e a importância da promoção de mecanismos e

ferramentas que possam prevenir tais situações violentas, de uma forma contínua e humanizadora. Como pressupostos, mesmo verificando que existe uma legislação brasileira que exige a promoção de ações *antibullying* no país, o movimento para a realização de ações práticas ainda é fragilizado e tímido com força para construção e atuação de projetos e programas de minimização do *bullying* escolar que priorizem modelos estanques, frágeis e muitas vezes, superficiais à realidade das escolas. Há projetos e programas sendo desenvolvidos em diversos ambientes escolares, porém são realizados, em muitos casos, de forma fragmentada, desconectada da realidade local e sem preparação e formação docente adequada para tal. Diante desse cenário, infere-se a possibilidade da importância do estabelecimento de fundamentos que norteiem o caminho para o desenvolvimento de ações relacionadas à prevenção, que evidenciem a sistematização e o planejamento adequado, para que haja a superação da superficialidade dos programas educacionais que visem à prevenção do *bullying* escolar. Desse modo, levantou-se o questionamento sobre quais fundamentos deveriam ser à base de uma prevenção eficaz e adequada, que levasse em conta a realidade escolar e que incentivasse processos humanizadores.

Ao promover reflexões finais, há o encaminhamento de questões discutidas ao longo dos capítulos, demonstrando argumentos e análises. A partir do objetivo de pesquisa, houve um aprofundamento teórico e metodológico, aproximando-se dos fundamentos das Cinco Pedagogias para a Paz e da Cultura de Paz, dentro de uma perspectiva de complexidade.

A dinâmica de manifestação das violências, seja ela social, estrutural ou física, possui inúmeras nuances e está presente em múltiplas relações, imersas na sociedade, carregada de diferenças, diversidade e conflitos. Na realidade brasileira, a violência ainda perpassa por anos e décadas de raízes históricas e culturais, que tornam a complexidade de tal fenômeno mais extenuante. E com o *bullying* não é diferente. Como forma de auxiliar na identificação, a manifestação do fenômeno no ambiente escolar implica em algumas características como a premeditação, prática de atitudes violentas entre pares, seja física, emocional ou psicológica, repetitividade, assimetria de forças, intencionalidade e sem motivação aparente. É um fenômeno sistêmico e relacional, que abrange diversas pessoas e ambientes, afetando todos os envolvidos nesse processo. Porém, ele tem se mostrado como um

problema real e urgente, apesar de, em muitos casos, possuir características sutis, que o tornam de difícil reconhecimento.

Por isso, não se pode negar a relação intrínseca que tal fenômeno possui com as construções culturais e sociais do Brasil. Uma sociedade que demonstra violência em sua base social tende a naturalizar ações violentas entre os sujeitos, justificando o *bullying* escolar como brincadeiras da idade, passíveis de aceitação e, dessa forma, adiam o seu reconhecimento precocemente. Pensa-se que, primeiramente, existe a real necessidade de uma **tomada de consciência social** sobre as raízes culturais que promovem a naturalização do *bullying* nas escolas, e das violências de forma geral, promovendo sensibilização e reflexão sobre conceitos, princípios e valores, para que haja o estabelecimento de medidas de prevenção eficazes, pois não basta apenas a escola adotar tais elementos sem que antes a sociedade compreenda valores éticos, de respeito, diversidade, afeto, generosidade e tantos outros, que instiguem mudanças genuínas em atitudes e na forma de pensar no coletivo. A partir desse ponto de vista sobre formação social, pensa-se que as **medidas preventivas multidimensionais**, aquelas que adotam estratégias de envolvimento de toda a comunidade escolar e visualizam o fenômeno como complexo obtém os melhores resultados, pois são abrangentes e eficazes.

Para que isso aconteça, é preciso um **envolvimento do setor educacional com outros setores, com a comunidade e as famílias**, realizando um trabalho em conjunto, tendo como foco a responsabilidade de promover a proteção integral das crianças e adolescentes que se encontram envolvidos em situação de *bullying* escolar, ou qualquer outro tipo de violência. Nesse sentido, o desenvolvimento de leis específicas e políticas públicas que protejam o público juvenil são fundamentais para que o Brasil possa caminhar em direção a práticas preventivas efetivas. Além disso, a alocação de recursos e financiamentos para tais práticas também precisam ser priorizados, bem como a colaboração e parcerias com outros setores de apoio, em cumprimento à Lei 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (como a rede de Proteção integral).

O treinamento de professores com base em uma **formação continuada adequada para a temática**, garantindo que estes tenham o conhecimento e habilidades necessárias para atuarem nas práticas educativas preventivas em seus locais de trabalho e comunidade é essencial. Interdependentes a formação inicial e

continuada dos professores, ressalta-se a importância da pesquisa e seu incentivo, não só no que diz respeito ao aprofundamento de conhecimentos da área, mas na produção de material e dados científicos que avaliem os progressos e forneçam informações sobre o *bullying* no Brasil, facilitando assim o desenvolvimento de programas em locais específicos. Visto dessa forma, não é somente o movimento dentro da escola que deve acontecer para que a prevenção aconteça. O movimento é multisetorial, envolve a complexidade das relações sociais e estruturais do e no país.

O **investimento em ações preventivas** deve ser pautado nas necessidades reais de cada sujeito, amplos e comprometidos com a valorização da vida, priorizando as instâncias imediatas da infância e da adolescência. Por isso, é necessário planejamento e conhecimento sobre aquilo que se irá prevenir, bem como a percepção, abrangência, limites e pressupostos, tanto do fenômeno violento quanto da forma de prevenção, no caso, as metodologias, pressupostos e conceitos que envolvem a Cultura de Paz.

Considerando estas reflexões e de acordo com a exploração dos cinco programas *antibullying*, evidencia-se alguns pontos que chamam a atenção no que diz respeito às suas construções e características, pois estes compartilham de princípios e ideias que são favoráveis à reflexão. Pode-se citar, por exemplo, o uso de ações em nível individual, sala de aula e escola, lidando com os casos de *bullying* a partir de diálogos e discussões com os estudantes envolvidos e sugestão do desenvolvimento de regras para ajudar nos processos preventivos escolares.

A produção e difusão de um amplo material concreto para realização de atividades específicas e profissionais que são capacitados para a atuação frente ao fenômeno, bem como o uso de materiais virtuais amplamente difundidos e o trabalho com as testemunhas que fornecem maneiras de melhorar a empatia e autoeficácia dos estudantes. Além disso, as relações fortes com a pesquisa e sistemas de avaliação com conteúdo bem definido e com alto rigor de fidelidade facilitam a visualização da eficácia dos programas. Ações que favorecem criação de vínculos positivos por meio da amizade e da tutoria entre pares facilitam a produção da empatia, assim como o uso de mediadores como o terceiro indivíduo nos processos de resolução de conflitos de forma pacífica. A compreensão do conceito de conflito também é uma característica importante, ao passo que se entende que este é

natural nos processos de convivência. Ademais, o significado de valores e direitos humanos que estão fortemente enraizados na construção social e histórica. Tais pontos fazem a diferença na produção de medidas preventivas.

Sem sombra de dúvida, a promoção e fomento de um ambiente seguro, positivo, cooperativo e harmonioso são mecanismos que proporcionam desenvolvimento educacional sadio, além da participação da comunidade escolar, incluindo pais, professores, estudantes e funcionários, formando uma rede complexa de interação e participação ativa na prevenção. Características como estas são amplamente difundidas nos aspectos teóricos da Cultura de Paz e Educação para a Paz, numa perspectiva complexa, que engloba diferentes faixas etárias, contextos, integração entre escola e comunidade local e a transdisciplinariedade com os mais diversos conteúdos que estão presentes na escola. Sendo assim, supõe-se que tais aspectos são contributivos a organização de mecanismos que auxiliem a prevenção do *bullying* nas escolas brasileiras. Por isso, achou-se necessário abordar aspectos que relacionam tais aportes teóricos no sentido de evidenciar reflexões sobre o cenário da Cultura de Paz e suas nuances marcadas por diversas práticas e vivências promovidas pelos movimentos internacionais relacionados à investigação sobre a paz que, durante anos, estão na busca por conceitos, ações e visibilidade a respeito das violências, dos direitos humanos, dos valores sociais, ligados a grupos e países.

Os órgãos como a ONU e a UNESCO vislumbram ampliar ações e políticas sociais, relacionados ao cenário mundial, avançando na direção da garantia de direitos, sustentabilidade, equilíbrio econômico e paz mundial. Os discursos produzidos por estes fornecem diretrizes para os países, que podem caminhar na direção efetiva para a produção de uma agenda política adequada em relação à paz. Grande parte dos argumentos discutidos sobre a paz está relacionado a uma perspectiva complexa e, por este motivo, pensa-se que a Complexidade é uma das formas de dar coerência as discussões ligadas a Cultura de Paz, pois o olhar para o ser humano pode ser ampliado, numa relação de interconexão com o planeta, com outros seres humanos e nos diversos contextos, dando sentido para novas possibilidades de mudança. Assim como, práticas relacionadas à Educação para a Paz nas escolas, pois se pode refletir sobre diversas formas de abordagens e de conceber a paz no ambiente escolar, reconhecendo as relações que existem entre

as violências e os conflitos, dando suporte para se produzir elementos adequados e boas formas de convivência e níveis positivos de relações humanas.

Ainda, é possível elencar como fator fundamental na busca pelas relações transdisciplinares da Cultura de Paz e Educação para a Paz, dentro de uma perspectiva complexa, os elementos das Cinco Pedagogias para a Paz, que atuam como componentes significativos de uma proposta para ampliação de práticas pedagógicas na escola voltadas a produção e ressignificação de valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências. Tais possibilidades conectam a Educação para a Paz numa busca por uma Cultura de Paz dentro das escolas, avançando para a construção de processos pedagógicos e reconhecendo os contextos, as incertezas, o ser humano, o planeta, numa grande teia de relações interconectadas.

Acredita-se que, com base nas muitas características que formam os programas *antibullying* e nos elementos teóricos elencados, perspectivas humanizadoras precisam ser priorizadas no que diz respeito à prevenção do *bullying* escolar e as violências de forma geral que acontecem no contexto escolar, perspectivas estas que necessitam ter um olhar voltado para o ser humano enquanto ser social e para sua realidade, dando ênfase na produção e ressignificação de valores sociais, na promoção e cumprimento de direitos humanos e direitos fundamentais que protegem a vida humana, na compreensão sobre a formação e processos do conflito, no equilíbrio entre a vida humana e o planeta, nas relações positivas de convivência e no desenvolvimento de ações que valorizem tais elementos de forma a compreenderem sua ampla complexidade e sua aderência ao desenvolvimento humano.

Pensar em prevenção como uma postura social é repensar a escola e a formação humana. Tais perspectivas preventivas privilegiam o estudante e o indivíduo enquanto sujeito ativo em sua história, respeitando suas múltiplas dimensões biopsicossociais, por meio de mediações horizontais, dando oportunidade para a interação, o diálogo e a troca de vivências. A construção de ações preventivas que denotem o caráter humanizador auxilia o desenvolvimento humano pleno, impedindo de certa forma, que o problema (no caso o *bullying* escolar) se instaure, pois o foco está na problematização e nas discussões sobre a necessidade e potencialidades do sujeito e não na violência em si.

Para o trabalho com a Cultura de Paz dentro do espaço escolar é necessário que esta esteja ligada às possibilidades educacionais que estão presentes nas práticas pedagógicas da Educação para a Paz, como forma de refletir sobre os movimentos da sociedade atual, de violência e não-violência. Assim, os fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar brasileiro foram sistematizados e são bases sólidas e concretas para a produção de projetos e programas eficazes no contexto brasileiro, na construção e ressignificação de valores, relacionados aos direitos humanos, entendendo o conflito como chave para a construção da paz, em equilíbrio com a vida humana e planetária, numa relação de convivência positiva e com desenvolvimento de mecanismos planejados e intencionais. Os fundamentos aqui sistematizados podem ser utilizados como base para inúmeras possibilidades de programas e projetos de prevenção, articulados e integrados no cotidiano escolar.

Os temas principais que emergiram da análise Temática, juntamente com o auxílio dos *softwares QDA Miner e Wordstat*, deram origem aos seis fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção: VALORES, DIREITOS, CONFLITO, EQUILÍBRIO, CONVÍVIO E DESENVOLVIMENTO. Os **VALORES** remetem-se a construção, desenvolvimento e/ou ressignificação de valores humanos, que priorizam os interesses coletivos, a consciência cidadã e humanização, por meio de atitudes assertivas e resolução de conflitos de forma pacífica, bem como o incentivo ao protagonismo juvenil. Para isso, há a necessidade de uma mudança coletiva de pensamento que é conquistada a partir da tomada de consciência do sujeito e de planos estruturados que sejam contínuos e progressivos, valorizando a realidade local sempre, sendo construída e tecida por meio dos problemas sociais, que emergem das desigualdades e injustiças.

A minimização de tais problemas sociais e a ressignificação dos valores na sociedade se dão a partir das relações estabelecidas com os **DIREITOS**, por meio da valorização dos direitos humanos, a construção e cumprimento de leis específicas de proteção e prevenção no que diz respeito ao processo de desenvolvimento de uma Cultura de Paz nas escolas, que pode ser concebida em tais ambientes de forma transdisciplinar, sendo incluída nos currículos de forma contínua.

A tomada de consciência do sujeito em relação ao seu comportamento e formação humana, bem como a compreensão e entendimento dos direitos humanos nas relações sociais podem ser mais bem esclarecidas a partir do conhecimento sobre o **CONFLITO**, evidenciando que ele é inevitável e inerente ao ser humano. Situações conflituosas são necessárias e sadias se tratadas de modo adequado, pois permitem o uso do diálogo, da escuta ativa e da discussão democrática, sempre com a intenção de compreender o outro, fazendo o uso da regulação da comunicação.

Valores, direitos e conflito são claramente compreendidos se visualizados a partir das relações de **EQUILÍBRIO** que o ser humano estabelece entre sua vida humana e a vida planetária, tendo em vista o cuidado com o planeta, futuro sustentável para as próximas gerações, sensibilização sobre a vida e responsabilidade com a sobrevivência, além do entendimento sobre as interconexões entre ambientes e pessoas. Toda a consciência planetária, olhando para o outro com empatia e com o senso de corresponsabilidade, a partir de princípios de cuidado, pode-se ter o **CONVÍVIO** positivo e sadio com os demais pares e sociedade.

Os seres humanos podem conviver em harmonia, promovendo ambientes seguros e protegidos, em especial escolares, no que diz respeito ao *bullying* escolar, bem como o envolvimento de todos na comunidade para a eficácia das ações preventivas. Além disso, o convívio proporciona vínculos positivos que ampliam as atitudes de cooperação, respeito e solidariedade, bem como a troca de experiências e o crescimento de ações ligadas à humanização.

Os processos de **DESENVOLVIMENTO** de um programa efetivo de prevenção auxiliam na construção de um ser humano melhor e amplia a visão para uma prevenção humanizadora do *bullying* escolar, que deve priorizar ações contínuas, planejadas, sistematizadas e intencionais, no sentido de atingir todas as potencialidades humanas, onde se visualiza as conexões entre partes e o todo. O trabalho precisa ser em longo prazo e transdisciplinar, estabelecendo forte compromisso com a comunidade, governo local e com a pesquisa, além do uso de metodologias adequadas. As ações preventivas que serão desenvolvidas pelos programas devem valorizar o ser humano e ter o foco na pessoa do sujeito, priorizando a construção de seres humanos mais humanos.

Assim, infere-se que estes fundamentos sejam o ponto de partida para se pensar a prevenção humanizadora do *bullying* escolar dentro de uma perspectiva de complexidade da formação humana e suas demandas sociais, culturais e estruturais, no que diz respeito aos princípios que regem a vida escolar e em sociedade, privilegiando o desenvolvimento individual e coletivo, favorecendo discussões e reflexão sobre os aspectos que envolvem a tomada de consciência crítica a respeito de valores, direitos, conflito, equilíbrio, convívio e desenvolvimento. Antecipa-se, dessa forma, a compreensão do sujeito, suas problemáticas, intencionalidades, dificuldades e potencialidades para ampará-lo em sua história e contexto. A busca por uma mudança de atitude a partir destes fundamentos transforma o eu para o coletivo. É um caminho esperançoso para a prevenção que emancipa os sujeitos.

Acredita-se que o estudo conceitual e teórico realizado na presente tese sobre elementos fundantes para a prevenção do *bullying* escolar é fundamental para o aprofundamento das relações sobre as violências, paz, convivências humanas, valores, direitos e cidadania planetária. Também houve contribuições à literatura, uma vez que, de acordo com a revisão sistemática realizada, poucas pesquisas abordam a prevenção humanizadora, ligadas a Cultura de Paz na perspectiva da Complexidade. A análise qualitativa dos dados ofereceu uma visão ampliada sobre as relações complexas da prevenção e a forma como tal abordagem pode ser vista pela escola.

A busca por uma prevenção eficaz requer uma postura colaborativa, cooperativa e transdisciplinar, que tenha força nas discussões educacionais e faça parte do cotidiano escolar, sendo estruturada juntamente ao currículo. Educar para a paz faz parte de um crescimento e valorização do ser humano e sua compreensão remete a busca por um entendimento mais profundo sobre a natureza humana e suas relações. SER humano requer uma construção individual e coletiva de maneira permanente, buscando posturas e maneiras de interagir onde se valorize o outro. Por isso, a prevenção humanizadora deve se constituir por meio das dimensões humanas, não podendo se resumir à superficialidade, mas constituí-se por meio de um processo contínuo de valorização da vida.

Além das contribuições, ressalta-se que a pesquisa possui limitações. A primeira delas é referente à busca dos materiais que constituíram a revisão integrativa, se atendo apenas à cinco bancos de dados (*Scielo*, *CAPES Periódicos*,

ERIC, Medline/Pubmed e a plataforma BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Por isso, o material que compôs a pesquisa faz referência aos artigos, teses e dissertações encontrados nos seguintes indexadores. Importante destacar que apenas cinco programas *antibullying* foram escolhidos e as discussões foram embasadas a partir do material fornecido por eles, bem como as características dos seus países específicos. Infere-se que outros programas e outros países também possam contribuir para o avanço da pesquisa sobre prevenção do *bullying* escolar.

Embora se tenha usado termos relacionados às ações de enfrentamento do *bullying* já estabelecido nas escolas como forma de violência velada, estando já presentes na vida dos estudantes no ambiente escolar e, os programas enfatizarem tais estratégias, a presente pesquisa deseja que os mecanismos de prevenção humanizadora cheguem nas instituições escolares e na vida dos estudantes antes da violência propriamente dita acontecer. Uma utopia que leva a grande esperança de se ter uma escola harmoniosa e segura, sem violências presentes. Nota-se que este ponto possui certa fragilidade, uma vez que prevenção é chegar antes e o termo *antibullying* enfatiza enfrentamento e combate à violência. Vale ressaltar que a prevenção não é um conceito estudado na formação de professores e na educação, por isso, a ideia sempre está mais presente no enfrentamento das violências que se manifestam nas escolas e não no 'chegar antes' e evitar os danos. Isso revela o motivo dos programas se definirem como 'programas *antibullying*'. Não se valoriza a prevenção e aqui se encontra um problema.

Acredita-se que, mesmo com as limitações apresentadas, a tese "por meio do diálogo entre os elementos das Cinco Pedagogias para a Paz e da Cultura de Paz, em uma perspectiva da Complexidade, encontrados nos programas *antibullying* é possível a sistematização de fundamentos teórico- metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar brasileiro" tenha sido possível. Nesse sentido, os objetivos foram alcançados e o problema de pesquisa respondido. Nessa caminhada, algumas questões foram desveladas, como a valorização do ser humano, a prioridade da promoção da prevenção x enfrentamento, as interconexões e interrelações entre sujeito, família, planeta e uma Cultura de Paz como possibilidade humanizadora do ser humano. O estudo revela que diferentes sociedades consideram e valorizam a construção de relações pacíficas sem a presença do *bullying* na vida do estudante.

É um caminho que acolhe ideias e que instiga práticas sociais e escolares que privilegiem as boas relações humanas. E isto é válido e desejável para toda a educação brasileira.

Prosseguir com a realização de estudos nesta temática auxilia no que tange a sistematização das informações sobre o *bullying* a partir da ampliação dos critérios que o diferencia dos demais tipos de violência, bem como suas consequências para as crianças e adolescentes no ambiente escolar e fora dele. Assim, é possível caracterizar o fenômeno mais especificamente a fim de distingui-lo de outras práticas violentas.

Destaca-se que a pesquisa contribui para a constituição de um olhar com foco na prevenção e as nuances do *bullying* escolar, auxiliando no fornecimento de informações científicas a respeito do fenômeno e base para se formular propostas preventivas para o campo educacional no Brasil, diferenciando este conceito do simples enfrentamento do fenômeno. Reforça-se o estímulo da importância da prevenção, da tomada de consciência sobre o trabalho antecipado frente às violências. É fundamental a busca por conhecimentos para possibilitar uma educação preventiva e a construção de mecanismos efetivos que valorizem o ser humano. Pensar nas crianças e adolescentes, no que elas passam e sofrem ao estarem envolvidas com o *bullying* em suas escolas, suas consequências para a vida presente e futura é buscar na empatia as maneiras adequadas de prevenção para a compreensão dos processos e na efetivação de trabalhos de qualidade. Por isso, é preciso resgatar a empatia humana e buscar sempre a construção de um ser humano mais humano para o planeta.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.
- ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: (org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003, p. 89-117.
- ADORNO, Sergio. Crime e violência na sociedade brasileira contemporânea. **Jornal de Psicologia**. p. 7-8, 2002.
- AGATSTON, Patricia; KOWALSKI, Robin; LIMBER, Susan. Students' perspective on cyberbullying. **Journal of adolescent health**. p. 59-60, 2007.
- AKSOY, Pinar. Prevention programs for the development of social-emotional learning in preschool years. **European Journal of Education Studies**. v. 6, n. 6, 2019.
- ALBALADEJO-BLÁZQUEZ, Natalia; CARUANA-VAÑÓ, Augustin; BELLIDO, Andrés González; GIMÉNEZ GARCÍA, José Luis; FERRER-CASCALRES, Rosario; SANCHÉZ-SANSEGUNDO, Mirian. Evaluación del programa Tutoria entre Iguales (TEI). **Asociación Científica de Psicología y Educación**. p. 1636-1645, 2016.
- ALMEIDA, Ana; LISBOA, Carolina; CAURCEL, Maria Jesús. Por qué ocurren 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, Lisete Silva; LISBOA, Carolina. Habilidades sociais e *bullying*: uma revisão sistemática. **Contextos Clínicos**. v. 7, n. 1, p. 62-75, 2014.
- ASINELLI-LUZ, Araci. **Educação e prevenção ao abuso de drogas**: limites e possibilidades. 2000. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ASINELLI-LUZ, Araci. Visão educacional das drogas: orientação para os pais e professores. In: ANDREOLI, Cleverson V.; TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). **Complexidade**: redes e conexões do ser sustentável. Curitiba: SENAR - PARANÁ, 2014. p. 377 – 397.
- ARENDT, Hannah. **On Violence**. Florida: HBJ Book, 1970.
- ÁVILES, José Maria. La Intimidación Y El Maltrato En Los Centros Escolares (Bullying). **Revisata Llan Osasuna**. v. 2, p. 1-13, 2002.
- ÁVILES, José Maria; CASARES, Inés Monjas. Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Ávilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. **Anales de Psicología**. v. 21, n. 1, p. 27-41, 2005.

ÁVILES, José Maria. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. v. 4, n. 2, p. 201-220, Almeria, 2006.

ÁVILES, José Maria; MUÑIZ, Maria Jesús Irurtia; ELVIRA, Maria Natividade Alonso. Víctimas y bullying. Pasos para la intervención con las víctimas. **Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**. v. 1, n.1, p. 83-103, 2008.

ÁVILES, José Maria; TORRES VICENTE, Nieves; VIAN BARÓN, Maria Victoria. Help Teams, Bullying and Interaction at School. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. v. 6, n. 3, p. 863-886, 2008.

ÁVILES, José Maria. Análisis psicosocial del cyberbullying : claves para una educación moral. **Papeles del Psicólogo**. v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013.

BALLER, Stephanie; WENOS, Jeanne; PEACHEY, Andrew. Bullying prevention in a Elementary School: na exploration od educator and staff perspectives. **Journal of Educational Issues**. v. 5, n. 1, 2019.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 14. n. 1, p. 131-138, 2010.

BARRIO, Cristina del; MARTÍN, Elena; MONTERO, Ignacio; GUTIÉRREZ, Héctor; BARRIOS, Ángela; DIOS, Maria José. Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. **International Journal of Clinical and Health Psychology**. v. 8, n. 3, p. 657-677, 2008.

BARROS, Susana da Conceição; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. *Sexting* na adolescência: problematizando seus efeitos no espaço escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1185 - 1204, 2015.

BASANTA, Rodriguez Anabel; BANÚS, Salarich Anna. School violence in Spain: notes in its emergence as problem ando n research approaches. **International journal of violence and school**. v. 10, 2009.

BASIC EDUCATION ACT 628/1998. International Labour Organization. Disponível em:
https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=73915&p_country=FIN&p_count=2573. Acesso em: set. 2019.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 70, p. 802-825, 2017.

BELLIDO, Andrés González. Programa TEI “Tutoria entre Iguales”. **Innovación Educativa**. n. 25, p. 17-32, 2015.

BJORKQVIST, Kaj; OSTERMAN, Karin. **Bullying in Finnish schools**: research, prevention and intervention. 1999.

BLAKEY, Althea Gamble; SMITH-HAN, Kelby; ANDERSON, Lynley; COLLINS, Emma; BERRYMAN, Elizabeth; WILKINSON, Tim. Interventions addressing student bullying in the clinical workplace: a narrative review. **BMC Medical Education**. V. 19, 2019.

BONFIM, Sanderli Aparecida Bicudo. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda**: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying. Dissertação. Programa de pós-graduação em Educação Escolar. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, 2019.

BOTTAN, Gabriela. **Avaliação de resultados de intervenção breve antibullying para adolescentes em escolas públicas**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da Revisão Integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão E Sociedade**, v. 05, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOULDING, Kenneth Ewart. **Stable Peace**. Texas: Edwards Brothers, 1978.

BOWES, Lucy; ARYANI, Farida; OHAN, Faridah; HAYANTI, Herlina; WINARNA, Sri; ARSIANTO, Yuli; BUDIYANWATI, Hening; WIDOWATI, Evi; SARASWATI, Rika; KRISTIANTO, Yuliana; SURYANI, Yulinda; ULUM, Fahrizal; MINNICK, Emilie. The development and pilot testing of an adolescent bullying intervention in Indonesia. **Global Health Action**. v. 12, 2019.

BRÄ (Brottsförebyggande). **The Swedish National Council for Crime Prevention**. Crime and Statistics. Disponível em: <https://www.bra.se/bra-in-english/home/crime-and-statistics/murder-and-manslaughter.html>. Acesso em set. 2019.

BRAGA, Roberta. *Solução que vem da Europa*. Série Projeto Antibullying. **Gestão educacional**. 2013.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A estrutura e a organização da educação básica na Espanha: suas diferenças e similitudes com a educação básica brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 13, n. 4, p. 1552-1567, 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Educação Básica na Suécia e no Brasil: algumas semelhanças e diferenças. **Educação & Realidade**. v. 44, n. 1, 2019.

BRANDÃO NETO, Waldemar; SILVA, Andrea Rosane Sousa; ALMEIDA FILHO, Antonio José de; LIMA, Luciane Soares de; AQUINO, Jael Maria de; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Intervenção educativa sobre violência com adolescentes: possibilidade para a enfermagem no contexto escolar. **Escola Anna Nery revista de enfermagem**. v. 18, n. 2, p. 195-201, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Portal da Legislação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2018**. Portal da Legislação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. **MAPA DA VIOLÊNCIA**. Homicídios por armas de fogo no Brasil. Flacso Brasil, 2016.

BRASIL. **UReport Brasil-aqui sua voz tem poder**. Disponível em: U-Report Brasil (ureportbrasil.org.br). Acesso em: fev. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. v.3, n. 2, 2006.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 1990/2013.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. 'O que é que a Finlândia tem?' Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho. Núcleo de estudos e pesquisas. **Consultoria Legislativa**. Senado Federal, 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABALLO, Vicente; CALDERERO, Marta; CARRILO, Gloria; SALAZAR, Isabel; IRURTIA, María Jesús. Acoso escolar y ansiedad social en niños (ii): una propuesta de intervención en formato lúdico. **Behavioral Psychology / Psicología Conductual**. v. 19, n. 3, p. 611-626, 2011.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Estrutura, organização e abrangência do sistema educacional dos Estados Unidos da América do Norte**. p. 97-116, 1987.

CAHILL, Helen; KERN, Margaret; DADVAND, Babak; CRUICKSHANK, Emlyn Walter; MIDFORD, Richard; SMITH, Catherine; FARRELLY, Anne; OADES, Lindsay. Na integrative approach to evaluating the implementation of social and emotional learning and gender-based violence prevention education. **International Journal Emotional Education**. v. 11, n. 1, 2019.

CAMARGO Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual**. 2013

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre. v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHESNAIS, Jean Claude. A Violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 4, n. 1, p. 53-69, 1999.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Effective social and emocional learning programs**. Chicago: KSA-Plus Communications, 2013.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Effective social and emocional learning programs**. Chicago: KSA-Plus Communications, 2015.

CONSTANTINO, Claudio; CASUCCIO, Alessandra; MAROTTA, Claudia; BONO, Stefania Enza; VENTURA, Gianmarco; MAZZUCCO, Walter; VITALE, Francesco; RESTIVO, Vincenzo. Effects of an intervention to prevent the bullying in first-grade secondary schools of Palermo, Italy: the BIAS study. *Italian Journal Pediatrics*. v. 45, n. 65, 2019.

COSTACURTA, Rodrigo Jaisson; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Por uma Ética do Cuidado nas políticas públicas voltadas à superação da desigualdade social. Pulino2 Universidade de Brasília (Brasília, DF) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 20, n. 1, p.55-64, 2017.

CRAIG, Wendy; PEPLER, Debra; BLAIS, Julie. Responding to Bullying: What Works?. **School Psychology International**. v. 28, n. 4, p. 465-477, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.

CRUZ, Amadeu R. **Educação e prevenção ao abuso de drogas**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Santa Úrsula, 1992. Monografias do CEDUSU. V.1.

CUNHA, Josafá Moreira. **Violência interpessoal em escolas no Brasil**: características e correlatos. 2009. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEFENSOR DEL PUEBLO. Informe del defensor del pueblo andaluz al parlamento de Andalucía sobre la gestión realizada durante 2000. **Congreso de los Diputados Secretaría General**. Andalucía, Madrid, 2000.

DEFENSOR DEL PUEBLO. Informe del defensor del pueblo de los niños y los adolescentes en el informe anual durante 2017. Congreso de los Diputados Secretaría General. Andalucía, Madrid, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**. v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**. v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario. Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. **Escuela Abierta**. v. 10, p. 77-89, 2007.

DEPARTMENT OF EDUCATION U. S. **Impacts of a Violence Prevention Program for Middle Schools**: Findings After 3 Years of Implementation. Institute of Education Sciences, 2011.

DEPARTMENT OF EDUCATION COLORADO. **Olweus Bullying Prevention Program** (2011). Disponível em: <https://www.cde.state.co.us/mtss/bullying/obpp>. Acesso em: set. 2019.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE SAÚDE ESCOLAR. Guia Prático sobre *bullying*. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, 2017.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. v. 17, n. 36, p. 21-32. Distrito Federal, 2007.

DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. **Educar**. Curitiba. n. 36, p. 65-76, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2013.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.** v. 6, n. 1. Campinas, 2002.

EDMONDSON, Lynne; ZEMAN, Laura Dreuth. Do School Bully Laws Align With Prevention Best Practices?. **The Health Educator**. v. 43, n. 2, p. 3-11, 2011.

ELIZONDO, Lisbeth Mora; BARRANTES, Marietta Villalobos. Manifestaciones violentas en contextos educativos: prevención y acciones participativas. **Revista eletrónica aActualidades Investigativas em Educación**. v. 19. N. 1, 2019.

ELLONEN, Noora; KAARIAINEN, Juha; SALMI, Venla; SARIOLA, Heikki. Violence against Children and Adolescents in Finland. **National Research Institute Research of Legal Policy Communications**. n. 87, 2008.

EMBAIXADA DA FINLÂNDIA. **KiVa diz não ao bullying**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.finlandia.org.br/Public/default.aspx?contentid=235377&nodeid=36427&culture=pt-BR>. Acesso em: agosto de 2017.

ESPELAGE, Dorothy; SWEARER, Susan. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? **School Psychology review**. v. 32, n. 3, p. 365-383, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. **Country Report Finland**. European Semester: Assessment of progress on structural reforms, prevention and correction of macroeconomic imbalances, and results of in-depth reviews under Regulation. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT, 2018.

EUROPEAN ANTIBULLYING NETWORK. **EAN Strategy Position Paper**. 2014.

FACHIN, Camila Girardi; MIZIARA, Carmen Silvia Molleis Galego. Perfil epidemiológico de crianças envolvidas em bullying. **Saúde, Ética & Justiça**. v. 17, n. 1, p. 30-37, 2012.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FARRINGTON, David. Fatores de Risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FEDERAL BUREAU INVESTIGATION (FBI). **Violent crime** (2018). Disponível em: <https://ucr.fbi.gov/crime-in-the-u.s/2017/crime-in-the-u.s.-2017/topic-pages/violent-crime>. Acesso em: set. 2019.

FERRER-CASCALES, Roasio; ALBALADEJO-BLÁSQUEZ, Natalia; SANCHÉZ-SANSEGUNDO, Miriam; PORTILLA-TAMARIT, Irene; LORDAN, Oriol; RUIZ-ROBLEDILLO, Nicolas. Effectiveness of the tei program for bullying and cyberbullying reduction and eschool climate improvement. **International journal of environmental research and public health**. v. 14, n. 4. 2019.

FLAY, Brian; PHIL, D. Replication of effects of the Positive Action program in randomized trials in Hawai'i and Chicago schools. SREE Spring. **Conference Abstract Template**, 2014.

FLOWERS, Nancy. The Global Movement for Human Rights Education. **Radical Teacher**. N. 103, 2015.

FONSECA, Isabel Maria Gomes de Oliveira Pinto. **Bullying e violência escolar em países europeus**: elementos comparativos. Mestrado em Educação (Formação

Pessoal e Social). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa, 2007.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Perspectiva**. v. 31, n. 1, p. 85-136, 2013.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a Paz segundo Paulo Freire. **Educação**. Porto Alegre. v. 59, n. 2, p. 387- 393, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30 ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Maria Raquel; LOPES, Paula Duarte. Reconceptualizar a paz e a violência: Uma análise crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. 82, p. 13-29, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 17ª edição, 2015.

FRICK, Loriane Trombini. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 2016. 252f. Tese. (Doutorado em Educação) - Setor de Educação. Universidade estadual paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente, 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 25, n. 2, 2012.

GAETE, Jorge; VALENZUELA, Daniela; ROJAS-BARAHONA, Cristian; VALENZUELA, Eduardo; ARAYA, Ricardo; SALMIVALLI, Christina. The Kiva antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: study protocol for a randomized controlled trial. **BioMed Central**. v. 18, n. 75, 2017.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**. v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. Violencia, paz e investigación sobre la paz. In: **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara. 1986

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**. Manoa, v.27, n.3, p.291-305, ago. 1990.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 71, p. 63-75, 2005.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GALTUNG, Johan. La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. **Revista de paz y conflictos**. n. 7, p. 9-18, Espanha, 2014.

GARANDEAU, Claire; POSKIPARTA, Elisa; SALMIVALLI, Christina. Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. **Journal of Abnormal Child Psychology**. p. 1-37, 2014.

GARCÍA, Consuelo Flecha. Education in Spain: Close-up of Its History in the 20th Century. **Analytical Reports in International Education**. v. 4, n. 1, p. 17-42, 2011.

GARCÍA-GARCÍA, Juan; ORTEGA, Elisa; DE LA FUENTE, Leticia; ZALDÍVAR, Flor. Systematic Review of the Prevalence of School Violence in Spain. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. n. 237, p. 125-129, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMÉZ, Ibanesa; BELLIDO, Andrés González. **Programa TEI: Tutoria entre iguais** (2016). Disponível em: <https://online.ucv.es/resolucion/programa-tei-tutoria-entre-iguales-por-ibanesa-gomez-y-andres-gonzalez-bellido/>. Acesso em: set. 2019.

GOBIERNO DE ESPAÑA. Spain's report for the 2018 voluntary national review. 2019.

GREENBERG, Mark; O'BRIEN, Mary Utne; WEISSBERG, Roger; ZINS, Joseph; RESNIK, Hank; FREDERICKS, Linda; ELIAS, Maurice. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. **American Psychologist**. v. 58, n. 6, p. 466-474, 2003.

GRIFFITHS, Coosje. **Applying the Method of Shared Concern in Australian schools: an evaluative study**. 2010.

GUARINI, Annalisa; MENIN, Damiano; MENABÒ, Laura; BRIGHI, Antonella. RPC teacher-based program for improving coping strategies to deal with cyberbullying. **International Journal Environment Research and Public Health**. v. 16, n. 948, 2019.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: RS: Educs, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009 (PeNSE)**. Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. Ministério da Saúde. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012 (PeNSE)**. Rio de Janeiro, 2012.

IBGE. Ministério da Saúde. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015 (PeNSE)**. Rio de Janeiro, 2016.

HAATAJA, Anne. Implementing the KiVa antibullying program: what does it take? **Painosalama Oy**. Turku, Finland, 2016.

HAIR, J. F.; W. C. BLACK; BABIN, B.J.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman editora, 2009.

HALLDÉN, Karin. **The Swedish educational system and classifying education using the ISCED-97**. p. 253-267, 2000.

HAMODI-GÁLAN, Carolina; BENITO-BRUNET, Yara. Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas em el método sioatectivo. **Revista Eletronica Educare**. v. 23, n. 3, 2019.

HEALY, Keiran. **American is a violent country (2018)**. Disponível em: America is a violent country - The Washington Post. Acesso em: set. 2019.

HERKAMA, Sanna; SALMIVALLI, Christina. **Making large-scale, sustainable change: experiences with the kiva antibullying program**. University of Turku, Finland, 2016.

HERKAMA, Sanna; SALMIVALLI, Christina. **Making large-scale, sustainable change: experiences with the KiVa antibullying program**. 2011.

HYMEL, Shelley; SWEARER, Susan. Four Decades of Research on School Bullying. **American Psychological Association**. v. 70, n. 4, p. 293-299, 2015.

HUTCHINGS, Judy; CLARKSON, Suzy. Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. **Educational & Child Psychology**. v. 32, n. 1, p. 49-61, 2015.

HUTCHINGS, Judy; CLARKSON, Suzy. **KiVa Antibullying Program**. Centre for Evidence Based Early Intervention, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. Fórum brasileiro de segurança pública. Rio de Janeiro. p. 01-92, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**. Fórum brasileiro de segurança pública. Rio de Janeiro. p. 01-100, 2019.

IRURTIA, Maria Jesús; ÁVILES, José Maria; ARIAS, Víctor; ARIAS, Benito. El tratamiento de las víctimas en la resolución de los casos de bullying. **Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**. v. 2, n. 2, p. 76-99, 2009.

JAMES, Nathan. **Recent Violent Crime Trends in the United States**. Congressional Research Service. Informing the legislative debate since 1914. 2018.

JARES, Xesús. El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 15, 1997.

JARES, Xesús. **Educación y conflicto como retos de la educación infantil**. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostela, 2001.

JARES, Xesús. Aprender a convivir. **Revista interuniversitária de formação de professorado**. n. 44, p. 79-92, 2002.

JARES, Xesús. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. rev. e ampl. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús. A educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC. São Paulo, 2003.

JARES, Xesús. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JÍMENEZ, Manuela; LLERAS, Juanita; NIETO, Ana Maria. La paz nace em las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia em Colombia. **Educ. Educ.** v. 13, n. 3, 2010

JIMÉNEZ-BARBERO, Jose Antonio; RUIZ-HERNÁNDEZ, Jose Antonio; LLOR-ESTEBAN, Bartolomé; LLOR-ZARAGOZA, Laura; GARCÍA, María Pérez. Efficacy of brief intervention on attitudes to reduce school violence: a randomized clinical trial. **Children and Youth Services Review**. v. 35, 2013.

KALTIALA-HEINO, Riittakerttu; RIMPELÄ, Matti; MARTTUNEN, Mauri; RIMPELÄ, Arja; RANTANEN, Päivi. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. **BMJ**. p. 319-348, 1999.

KARNA, Antti; LITTLE, Todd; VOETEN, Marinus; POSKIPARTA, Elisa; KALJONEN, Anne; SALMIVALLI, Christina. A large-scale evaluation of the Kiva antibullying program: grades 4-6. **Child Development**. v. 82, n. 1, p. 311-330, 2011.

KENDRICK, Michelle Marie. **Evaluating the Effects of the Olweus Bullying Prevention Program on Middle School Bullying**. Walden dissertations and doctoral studies, 2015.

KHOSHNOOD, Ardavan. Firearm-related violence in Sweden – A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**. v.42, p. 43–51, 2018.

KIVA SCHOOL. Disponível em: <http://www.kivaprogram.net/>. Acesso em: set. 2019.

KORPELA, Salla. **Um dia na vida da Escola Strömberg** (2012). Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/o-kiva-na-escola/>. Acesso em: set. 2019.

LAPA, Luciana Zobel. **Valentes contra o bullying**: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação escolar. Mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista, 2019.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, Unicamp, 2002.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**. n. 14, p. 89-119, 2001.

LA TAILLE, Yves. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**. N. 110, p. 29-42, São Paulo, 2016.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; DEL PRETTE, Zilda; KOLLER, Silvia Helena; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. **Psicologia & Sociedade**. v. 28, n. 1, p. 181-193, Minas Gerais, 2016.

LEVISKI, David Léo e colaboradores. **Adolescência e violência**. Consequências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Tatiane Delurdes de. **O educador social e o pedagogo escolar na prevenção do abuso de drogas na adolescência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LIMBER, Susan; FLERX, Vicki Crocker; MULLIN, Nancy; RIESE, Jane; SNYDER, Marlene. **Bullying Prevention Program Coordinating Committee Notebook**. Olweus Bullying Prevention Program Group: HAZELDEN, 2016.

LIMBER, Susan; OLWEUS, Dan; WANG, Weijun; MASIELLO, Matthew; BREIVIK, Kyrre. 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. 57-72, 2018.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *Bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. **Contextos Clínicos**. n. 2, p. 59-71, 2009.

LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 164-175, 2005.

LOPES NETO, Aramis Antônio. ***Bullying***: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LUXEMBERG, Harlan; LIMBER, Susan; OLWEUS, Dan. **Bullying in U.S. Schools**: 2014 status report. Hazelden Betty Ford Foundation, 2015.

MARCOLINO, Emanuella de Castro; CAVALCANTI, Alessandro Leite; PADILHA, Wilton Wilney Nascimento; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes; CLEMENTINO, Francisco de Sales. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto Contexto Enferm**. v. 27, n. 1, p. 1-10, 2018.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Revista Escola de Enfermagem da USP**. v. 45, n. 3, p. 581-588, 2011.

MERMA-MOLINA, Gladys; RAMOS, María Alejandra Ávalos; RUIZ, María Ángeles Martínez. The School Violence in the Coexistence Programs of the Spanish Educational System. **Open Journal of Social Sciences**. v. 6, p. 82-97, 2018.

MIDGETT, Ainda; DOUMAS, Diana; SEARS, Dara; LUNDQUIST, Amanda; HAUSHEER, Robin. A Bystander Bullying Psychoeducation Program With Middle School Students: A Preliminary Report. **The professional counselor**. v. 5, n. 4, p. 486-500, 2015.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Orgs.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde**. v. 4, n. 1, p.7-32, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**. v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**. MEC: Brasília, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222->

537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas. Acesso em: set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acesso em: set. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Studying in Spain** (2018). Gobierno de España. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/india/en/estudiar/espana.html>. Acesso em: set. 2019.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DA FINLÂNDIA. **Relatório mundial de felicidade enfatiza a confiança e aponta para a Finlândia do ano da COVID-19.** Disponível em: Relatório Mundial de Felicidade enfatiza a confiança e aponta para a Finlândia no ano do Covid-19 - thisisFINLAND. Acesso em mai. 2021.

MOLTÓ, Daniel. **Tutoría Entre Iguales (TEI):** el programa que reduce en un 90% los casos de acoso escolar (2019). Disponível em: <https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2019/05/26/5ce9612421efa0bc168b4678.html>. Acesso em: set. 2019.

MONTEIRO, Michelle Popena Geraim. **O bullying segundo a percepção dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental.** 2017, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MOORE, Karen; JONES, Nicolas; BROADBENT, Emma. **School Violence in OECD countries.** Plan Limited: Learn without fear, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar. **O método V.** A humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Ética, Cultura e Educação.** Alfredo Pena-Veiga, Cleide R. S. de Almeida e Izabel Petrágia (orgs.). São Paulo: Cortez. 2003.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 4: ideias – habitat, vida, costumes, organização**. 4 ed. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. **Ciência com Consciência**. Ed. Revista e modificada pelo autor – 15a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. Ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

MURRIETA, Patrícia; RUVALCABA, Norma; CABALLO, Vicente; LORENZO, Maryurena. Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. **Behavioral Psychology / Psicología Conductual**. v. 22, n. 3, p. 569-584, 2014.

MUURI, Maria. **Do currículo à avaliação, professora detalha a cultura educacional finlandesa** (2018). Disponível em: <http://porvir.org/6-principios-que-fazem-da-educacao-na-finlandia-um-sucesso/>. Acesso em: set. 2019.

NADAI, Sandra Cristina Trambaiolli. **Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares**. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação escolar. Mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista, 2019.

NASCIMENTO, Adriano; SALLES FILHO, Nei Alberto. A construção da cultura de paz na escola: Pedagogia da convivência em educação. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos do PDE**. Brasília, 2013.

NATIONAL COUNCIL FOR CRIME PREVENTION. **Lethal violence in Sweden 1990–2017**. Sweden Summary of report, 2019.

NAVARRO-GOMÉZ, Noelia. Els suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. **Clinica y Salud**. n. 28, p. 25-31, 2017.

NEWGENT, Rebecca; HIGGINS, Kristin; BELK, Stephanie; NICKENS BEHREND, Bonni; DUNBAR, Kelly. Psychosocial Prevention Education: a comparison of traditional vs. Thematic prevention programming for youth. **The professional counselor**. v. 1, n. 2, p. 122-132, 2011.

NOCENTINI, Analaura; PALLADINO, Benedetta Emanuela; MENESINI, Ersilia. For whom is anti-bullying intervention most effective? The role of temperament. **International Journal Environment Research and Public Health**. v. 16, n. 388, 2019.

NUFFIC. **Education system Spain described and compared with the Dutch system**. 2018.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. BLACKWELL: Oxford, 1993.

OLWEUS, Dan. Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. **Journal Child Psychol. Psych.** v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan; FLERX, Vicki Crocker; MULLIN, Nancy; RIESE, Jane; SNYDER, Marlene. **Olweus Bullying Prevention Program: Teacher guide**. Hazelden, 2011.

OLWEUS, Dan. Bully/victim problems in school: facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**. v. 12, n. 4, 1997.

OLWEUS, Dan. A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. **Psychology, Crime & Law**. v. 11, n. 4, 2005.

OLWEUS, Dan; SOLBERG, Mona; BREIVIK, Kyrre. Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). **Scandinavian Journal of Psychology**, 2018.

OÑATE, Concha Maiztegui; JACOTT, Lilliana; NAVARRO, Alejandra; MALDONADO, Antonio; MESSINA, Claudia; NAVAREÑO, Pedro; MURILLO, Javier. **Citizenship Education in Spain: Current Perspectives in a Diverse Society. Reflecting on Identities: CiCe Conference Papers**, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 53/243. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. RESOLUÇÕES APROVADAS PELA ASSEMBLÉIA GERAL, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 1948. **Declaração dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br / documentos _direitos humanos. php>. Acesso em: 28 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 1948. **United Nation Peacebuilding**. Disponível em: <https://www.un.org/peacebuilding/fund/documents>. Acesso em: 05 ago. 2018.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989**. Convenção Internacional sobre os Direitos da criança. 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE DE GENEVRA. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Editado por Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi e Rafael Lozano, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a prevenção da violência**. São Paulo, 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Preventing and responding to violence against children in the Americas: Regional Status Report 2020**. Washington, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO (OECD). **Education Policy Outlook – Spain**. 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO (OECD). **Programme for International Student Assessment (PISA): Students' well-being**. Paris, 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO (OECD). **Programme for International Student Assessment (PISA): Students' well-being**. Paris, 2019.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario; MORA-MERCHÁN, Joaquin. Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. n. 41, p. 95-113, 2001.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias preventivas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ORTEGA-BARÓN, Jessica; BUELGA, Sofía; AYLLÓN, Ester; MARTÍNEZ-FERRER, Belén; CAVA, María-Jesús. Effects of Intervention Program Prev@cib on Traditional bullying and cyberbullying. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. v.16, n. 527, 2019.

PALHANO, Marco; MINERVI, Nivaldo; ASINELLI-LUZ, Araci. Pensamento complexo e competências na formação de policiais rodoviários federais. In: SANTOS, Marcos Pereira (Org.). **Formação docente: importância, estratégias e princípios**. Curitiba: Bagai, 2020. V.2.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico**. v. 36, n. 2, p. 127-134, Porto Alegre, 2005.

PERALTA, Deise Aparecida; DIAS, Ana Lucia Bbraz; Gonçalves, Harryson Junio Lessa. Educação Profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares. **Educação & Realidade**. v. 43, n. 3, p. 969-987, 2018.

PÉREZ, José Ignacio; ADRADA, Zuriñe; GARAIGORDOBIL, Maite; MIGUEL, Leire de. Efectos de um programa de educación para la convivencia em factores del desarrollo sócio-emocional y creativo em niños y niñas de 7 a 11 años. **Summa Psicológica Ust.** v. 8, n. 2, 2011.

PÉREZ, Carlota; VARELA, Javiera Astudillo Jorge; LECANNELIER, Felipe. Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying en Santiago de Chile. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** v. 17, n. 1, p. 163-172, 2013.

PESTALOZZI, Kristiina Laitinen. **KiVa.** Children's rights and safe learning environment. Finnish National Board of Education. Disponível em: https://www.oph.fi/download/143565_Kristiina_Laitinen_Pestalozzi_KiVa_04_10_2012.pdf. Acesso em: set. 2019.

PETRUCCI, Geovanna Wanderley; BORSA, Juliana Callegaro; KOLLER, Silvia Helena. A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância. **Temas em Psicologia.** vol. 24, nº 2, 391-402, 2015.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança.** Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Pedagogia.** Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1999.

PIKAS, Anatol. Shared Concern Method: **A method for finding bullying behind the backs of the teachers.** Disponível em: <http://www.pikas.se/SCm/>. Acesso em: set. 2019.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade.** v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

PITTMAN, Karen Johnson; IRBY, Merita; TOLMAN, Joel; YOHALEM; Nicole; FERBER, Thaddeus. **Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement:** Competing Priorities or Inseparable Goals?. The Forum for Youth Investment, Impact Strategies. Washington, DC:, 2003.

PONTES, Luis Fajardo. **O movimento norte-americano de reforma educacional:** sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. Competencias do século XXI. p. 149-166, 2015.

POSKIPARTA, Elisa. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development.** v. 35, n. 5, p. 405-411, 2011.

POSKIPARTA, Elisa; KALJONEN, Anne; SALMIVALLI, Christina. A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. **Child Development.** v. 82, n. 1, p. 311–330, 2011.

PRATTI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paul; MOURA, Andreína; POLETO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n. 21, p. 160-169, 2008.

PROGRAMATEI. Disponível em: <http://programatei.com/>. Acesso em: set. 2019.

PROVALISRESEARCH. **QDA Miner**: qualitative and mixed methods software. 2020.

PROVALISRESEARCH. Wordstat: user's guide. In: **QDA Miner**: qualitative and mixed methods software. 2020.

RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo. Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. **Anales de Psicología**. v. 15, n.1, p. 37-43, 2001.

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: set. 2019.

REYNOLDS, Louisa. **Is the KiVa Anti-bullying Programme an Effective School-based Intervention for Reducing Bullying and Victimisation?** Doctorate in Educational and Child Psychology, 2015.

RIBEIRO, Paulo Renner Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. v. 4, 1993.

RIGBY, Ken. The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools: An Overview and Appraisal. **Australia Australian Journal of Guidance & Counselling**. v. 15, n. 1, p. 27-34, 2005.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; DIAS, Jaqueline Pereira; FREITAS, Maria de Fátima Rabello Lovisi. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**. v. 15, n. 4, p. 831-839, Maringá, 2010.

RODRIGUEZ, Anabel Basabta; SALARICH, Anna Banús. School violence in Spain notes on its emergence as problem and on research approaches. **International journal of violence and school**. v. 10, p. 71-96, 2009.

ROJAS MORALES, José María. Los solucionamos como em Finlândia: El método KiVa. **Publicaciones Didacticas**. n. 81, p. 336-342, 2017.

ROMERO, Emilio. Vulnerabilidade Humana e conflitos sociais: suas fontes. In: ROMERO, Emilio; RIBEIRO, Wânier (org). **Vulnerabilidade humana e conflitos sociais**: para uma psicologia social compreensiva existencial. São Paulo: Della Bídia, 2009.

RUSINQUE, Aura Alicia Cardoso; CUADRO, Aldair Ricardo Morales; SANDE, Paola Andrea Martínez. Construcción de paz y ciudadanía em la Educación Secundaria y Media em Colombia. **Educ. Pesqui.** São Paulo. v. 46, 2020.

SAFE SCHOOLS HEALTHY STUDENTS. **Bullying Prevention State Laws.** National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2011.

SAGKAL, Ali Serdar; TURNUKLU, Abbas; TOTAN, Tarik. Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study. **Eurasian Journal of Educational Research.** n. 64, p. 45-68, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin.** 2016, 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para a Paz: saberes necessários para a formação continuada de professores. In: Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento, Raimundo Nonato Júnior. (Org.). **Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria.** Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2008, v. 1, p. 102-119.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da complexidade.** Campinas, SP: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto; SALLES, Virgínia Ostroski. Valores humanos em Educação: a complexidade do óbvio na escola do século XXI. **Anais de eventos. EDUCERE – Congresso Internacional de Educação.** Curitiba, Paraná, 2015.

SALMIVALLI, Christina. Participant role approach to school bullying: implications for interventions. **Journal of adolescence.** v. 22, p. 453-459, 1999.

SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and violent behavior.** v. 15, p. 112-120, 2010.

SALMIVALLI, Christina; KARNA, Antti; POSKIPARTA, Elisa. Countering bullying in Finland: the KiVa program and its effects on diferente forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development.** v. 35, n. 405, 2011.

SALMIVALLI, Christina; POSKIPARTA, Elisa. KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. **International Journal of Conflict and Violence.** v. 6, n. 2, p. 294-302, 2014.

SALMIVALLI, Christina. **Evidence-based prevention of school bullying: KiVa antibullying program.** p. 1-38, 2013.

SALMIVALLI, Christina. Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions?. **Journal of Theory into Practice.** n. 53, p. 286-292, 2014.

SAMPÉN-DÍAZ, María Nery; AGUILAR-RAMOS, María Carmen; TOJÁR-TURTADO, Juan Carlos. Educando la competencia social en Perú: Programa de prevención del maltrato escolar. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 19, n. 1, p. 46-57, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed., Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Clóvis da Silva. **Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. Dissertação. 337f. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP, 2011.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt; DUQUE, Denise Franco; SILVA, Carolina Fermino da; SOUZA, Carolina Duarte de; ASSINI, Luciana Cristina; CARNEIRO, Maria da Glória de. A compreensão sistêmica do *bullying*. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 17. n. 2, p. 247-254, 2012.

SETALA, Pia. **Nas escolas KiVa, a perseguição inexiste!** (2011). Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/o-kiva-na-escola/>. Acesso em: set. 2019.

SMITH, Peter; BRAIN, Paul. Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. **Aggressive Behavior**. v. 26, p. 1-9, 2000.

SMITH, Peter; BRAIN, Paul; ANANIADOU, Katerina. The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. **Journal of Applied Psychoanalytic Studies**. v. 5, n. 2, p. 189-209, 2003.

SMITH, Peter; BRAIN, Paul; PEPLER, Debra; RIGBY, Ken. **Bullying in schools: how successful can interventions be?**. Cambridge University Press: New York, 2004.

SMITH, Peter; BRAIN, Paul. School Bullying. **Sociologia, Problemas e Práticas**. n. 71, p. 81-98, 2013.

SOARES, Antonio Mateus de Carvalho. O acúmulo da violência e da criminalidade na sociedade brasileira e a corrosão dos direitos humanos. **RIDH**.v. 2, n. 3, p. 161-189, 2014.

SOMOSCONTRAOBULLYING. Disponível em: <https://www.somoscontraobullying.org/>. Acesso em: set. 2019.

SORIANO, Paco Cáscon. **Educar en y para el conflicto**. UNESCO, 2001.

SOUZA, Raul Alves. **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber) bullying entre adolescentes**. Dissertação. Programa de pós-graduação em educação escolar. Mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista, 2019.

SOUZA, Raul Alves; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LAPA, Luciana Zobel; NADAI, Sandra Cristina Trambaiolli. O silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao *bullying* pela implantação e equipes de ajuda. **Anais de Eventos. Educere** – Congresso Nacional de Educação, 2017.

SPOSITO, Maria Pontes. Um breve balanço de pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

STANBURY, Stacey; BRUCE, Mary Alice; JAIN, Sachin; STELLERN, John. The Effects of an Empathy Building Program on Bullying Behavior. **Journal of School Counseling**. v. 7, n.2, 2009.

SUMNER, Steven; MERCY, James; DAHLBERG, Linda; HILLIES, Susan; KLEVEN, Joanne; HOURS, Debra. Violence in the United States: status, challenges and opportunities. **JAMA**. v. 314, n. 5, p. 478-488, 2015.

SWEDEN REPORT. **SUSTAINABLE GOVERNANCE INDICATOR**, 2018.

SWEDEN SVERIGE. Disponível em: <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>. Acesso em: set. 2019.

SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE. Disponível em: <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>. Acesso em set. 2019.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. Um breve histórico da educação brasileira — sob o signo da precariedade. **Encontros**. v. 13, n. 24, p. 60-76, 2015.

THE NATIONAL CENTRE FOR KNOWLEDGE ON MEN'S VIOLENCE AGAINST WOMEN. **Violence And Health In Sweden**. Uppsala University: Sweden, 2014.

THE CHILDREN'S WELFARE FOUNDATION. **Violence against children in Sweden**. Stockholm, Sweden, 2017.

THIRD NATIONAL REPORT BY FINLAND. **Universal Periodic Review Of The United Nations Human Rights Council**, 2017.

THOMPSON, Fran; SMITH, Peter. The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools. **Research Brief**, 2011.

TIBBITTS, Felisa. **Building a Human Rights Education Movement in the United States**. Learning to Live Together: Education for Conflict Resolution, Responsible Citizenship, Human Rights and Humanitarian Norms, Doha, Qatar: Education Above All and Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC), p.174-193, 2015.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ROSÁRIO, Pedro. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ÁVILES, José M^a; ROSÁRIO, Pedro; ALONSO, Natividad. Ddesengajamentos 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, Luciene Regina Paulino; AVILÉS, José Maria Martínéz; ROSÁRIO, Pedro. Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola. In: BANDURA, A. AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Desengajamento moral e bullying: desafios da convivência na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 243-295.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DAUD, Rafael Petta. Fformação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva**. v. 36, n. 1, p. 369-384, 2018.

TREVISAN, Deborah. **O sistema escolar finlandês constitui a base da excelente pontuação do país na avaliação do PISA** (2013). Disponível em: <https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/o-kiva-na-escola/>. Acesso em: set. 2019.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana. Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 17, n. 3, p. 164-176, São Paulo, 2015.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

UNESCO. **School Violence and bullying: global status report**. International Symposium on School Violence and Bullying: From Evidence to Action, Seoul, Republic of Korea, 2017.

UNESCO. **Behind the numbers: ending school violence and bullying**. Unesco: France, 2019.

UNICEF. **Developing a Global Indicator on Bullying of School-aged Children**. UNICEF Office of Research, 2018.

UNICEF. **A educação que protege contra a violência**. Brasil, 2019.

UNICEF. **Países estão falhando em prevenir a violência contra crianças, alertam agências**. Disponível em: Países estão falhando em prevenir a violência contra crianças, alertam agências (unicef.org). Acesso em mai. 2021.

VICTORIA STAE GOVERNMENT. **Bully Stoppers**. Disponível em: <https://www.education.vic.gov.au/about/programs/bullystoppers/Pages/default.aspx>. Acesso em: set. 2019.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 23, Rio de Janeiro, 2020.

VIEIRA, Timoteo Madaleno; MENDES, Francisco Dyonísio Cardoso; GUIMARÃES, Leonardo Conceição. De Columbine à Virgínia Tech: Reflexões com Base Empírica sobre um Fenômeno em Expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo educacional**. v. 9, n. 28, p. 525-540, Curitiba, 2009.

VILLAREJO- CARBALLIDO, Beatriz; PULIDO, Cristina; BOTTON, Lena; serradell, Olga. Dialogic Model of Prevention and Resolution of Conflicts: evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. **International Journal Environmental Research and Public Health**. v. 16, n. 918, 2019.

VOETEN; Marinus; KARNÄ, Antti; LITTLE; Todd; POSKIPARTA, Elisa; KALJONEN, Anne; SALMIVALLI, Christina. A large-scale evaluation of the Kiva antibullying program: grades 4-6. **Child Development**. v. 82, n. 1, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Moral Insanity. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas. Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997

WILLIFORD, Anne; BOULTON, Aaron; NOLAND, Brian; LITTLE, Todd; KARNÄ, Antti; SALMIVALLI, Christina. Effects of the Kiva antibullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. **Journal Abnorm Child Psychol**. v. 40, n. 289, 2012.

WINTERMUTE, Garen. The epidemiology of firearm violence in the twenty-first century United States. **Annual Review of Public Health**. v. 36, p. 5-19, 2015.